



**CEPPAC**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS  
AMÉRICAS**

**A IMAGEM DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS  
PARAGUAIOS DE HISTÓRIA: UM ESTUDO PARA A  
INTEGRAÇÃO CULTURAL DO MERCOSUL**

**RAFAEL LEPORACE FARRET**

Dissertação apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-graduação Sobre as Américas da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais, especialista em Estudos Comparados Sobre as Américas.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia  
Ranincheski

**BRASÍLIA – DF  
SETEMBRO DE 2010**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE AS**  
**AMÉRICAS**

**A IMAGEM DO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS**  
**PARAGUAIOS DE HISTÓRIA: UM ESTUDO PARA A**  
**INTEGRAÇÃO CULTURAL DO MERCOSUL**

**RAFAEL LEPORACE FARRET**

Banca Examinadora:

Profª Dra. Sonia Ranincheski (Presidente) – CEPPAC/UnB

Prof. Dr. Paulo Nascimento – IPOL/UnB

Profª Dra. Simone Rodrigues – CEPPAC/UnB

**BRASÍLIA – DF**  
**SETEMBRO DE 2010**

## AGRADECIMENTOS

Para a realização desta dissertação, tive o privilégio de contar com o auxílio de professores, colegas discentes e familiares. Certamente, sem eles não seria possível a realização desta empreitada.

Aqui vão, portanto, os meus agradecimentos sinceros a todos.

À professora Sonia Ranincheski, minha orientadora, que por meio de leituras sempre atentas de meus textos e de sua paciência não só me incentivou para a realização deste trabalho, como também me fez pensar em novas perspectivas profissionais para um futuro – quem sabe, breve.

Aos professores Francisco Doratioto e José Flávio Sombra Saraiva, do Departamento de História da UnB, pelas longas conversas sobre meu tema de pesquisa, além das importantes indicações bibliográficas. Em relação a este último aspecto, também sou muito grato às professoras Cristiana Schettini Pereira, Valéria Pita e Vitória Rodrigues e Silva.

Ao Sr. Guido Rodriguez Alcalá, à professora Maria Graciela Monte de López Moreira (Universidad Nacional de Asunción/Paraguai) e à professora Liliana Brezzo (Universidad Católica de Rosario/Argentina), que, além da atenção prestada quando de minha estada no Paraguai, foram imprescindíveis para o conhecimento do ensino de história deste país.

Aos meus colegas discentes, em especial Aldo Zaiden Benvindo, pelo estímulo constante em seguir em frente.

Aos meus colegas professores do Sentido Único Pré-Vestibular, particularmente ao mestre Robson Arrais, por ter me colocado nesta profissão.

Aos meus pais, Ricardo e Márcia, pelo exemplo de vida e por tudo o que me proporcionaram até aqui.

Aos meus irmãos, Renata e Rodrigo, por sempre terem acreditado em mim.

À família Phillips Ligiéro, que me acolheu maravilhosamente desde o nosso primeiro encontro.

À minha mulher, Adriana, por todo o apoio nos momentos complicados deste percurso, e pela compreensão nas noites em que tive que trocar a sua deliciosa companhia por uma mesa coberta de livros e um laptop.

## **Resumo**

Por meio do estudo da imagem do Brasil nos manuais de história paraguaios, apresento alguns problemas enfrentados pelo SEM (Setor Educacional do Mercosul) no que tange à aproximação cultural dos países do Mercosul a partir do ensino de história, no âmbito da Educação Básica. Uma história excessivamente política, e ao mesmo tempo muito centrada em uma perspectiva nacionalista, parece ser predominante nos livros didáticos do Paraguai, o que faz com que o Brasil mereça pouco destaque nesses manuais. Além disso, quando este último aparece, muitas vezes isso se dá em situações conflituosas entre Paraguai e Brasil.

Portanto, a idéia de se criar uma identidade “mercosulina” - defendida nos discursos oficiais dos países-membros do bloco -, tendo o ensino de história como um de seus principais instrumentos de ação, parece ainda um pouco distante.

## **Palavras-chave**

Mercosul, educação, Setor Educacional do Mercosul (SEM), ensino de História, nação, identidade nacional, integração regional, integração cultural.

## **Abstract**

Through the study of the image of Brazil in Paraguayan history schoolbooks, I present some of the problems faced by SEM (Mercosur Educational Sector) in bridging the cultural distance between the members of the bloc through history teaching in Basic Education (grades K through 12th). An excessively political history centered on a nationalist perspective seems to be predominant in Paraguayan schoolbooks, which accounts for little prominence of Brazil in these books. And, when Brazil is mentioned, it is often in situations of conflict between Paraguay and Brazil.

Therefore, the idea of creating a Mercosur identity--advocated in the official discourse of the bloc's member-states--, with history teaching as one of the main instruments to this end, seems yet a little distant.

## **Key words**

Mercosur, education, Mercosur Educational Sector (SEM), history teaching, nation, national identity, regional integration, cultural integration.

Para Alice, que embora tenha chegado há pouco tempo, parece estar em minha vida desde sempre.

# SUMÁRIO

## **Introdução**

<b>A integração cultural do Mercosul e o ensino de história</b> .....	1
---	---

## **Capítulo I**

<b>Nação e Identidade Nacional</b> .....	9
--	---

1) Nação.....	12
1.1) Por uma definição de “nação”.....	15
1.2) A “nação” entre quatro paradigmas .....	19
1.3) A nação como uma “comunidade imaginada” .....	25
2) Identidade, identidade nacional e historiografia .....	27
2.1) Historiografia e identidade nacional na América Latina.....	36

## **Capítulo II**

<b>A integração cultural do Mercosul e o ensino de História</b> .....	44
---	----

1) O “Mercosul Imaginado” <i>versus</i> uma “comunidade de comunicação” no Mercosul .....	44
2) A integração cultural do Mercosul .....	50
2.1) A integração cultural na perspectiva do SEM e o ensino de História .....	53

## **Capítulo III**

<b>Análise dos manuais didáticos de história paraguaios</b> .....	64
---	----

1) Panorama geral dos resultados encontrados .....	69
2) O “mito das origens” nos manuais paraguaios .....	70
2.1) O “mito das origens” nos manuais da editora Don Bosco .....	71
2.2) Crítica ao “mito das origens” nos manuais da editora Santillana .....	74

3) A história do Brasil nos manuais paraguaios .....	75
3.1) Equívocos: editora Don Bosco .....	79
3.2) Equívocos: editora En Alianza .....	80
3.3) Equívocos: editora Santillana .....	80
4) O Brasil na história do Paraguai .....	82
4.1) A imagem do Brasil na Guerra do Paraguai (1864-1870) .....	89
5) O Mercosul nos manuais paraguaios .....	97
<b>Conclusão</b> .....	104
<b>Fontes, Documentos e Bibliografia</b> .....	112

## **Introdução**

### **A integração cultural do Mercosul e o ensino de história**

No dia 11 de outubro de 2009, foi publicado no jornal “Folha de S. Paulo” um interessante artigo intitulado “Intercâmbio no Mercosul”, o qual reproduzo na íntegra a seguir:

*Desde a sua criação, em 1991, por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, o Mercosul trouxe benefícios a seus participantes, sobretudo econômicos.*

*As trocas comerciais aumentaram muito, incluindo bens de alto valor agregado: quase 90% das exportações brasileiras para a Argentina no ano passado foram de produtos industrializados, e 85% das exportações argentinas para o Brasil também. Ainda em 2008 houve um fluxo comercial recorde entre os dois países - de quase US\$ 31 bilhões. Uruguai e Paraguai, as menores economias do bloco, tiveram acesso aos mercados brasileiro e argentino.*

*É chegada a hora, porém, da busca da integração social e cultural, porque o fato é que os povos que formam o Mercosul não se conhecem. Precisam fazê-lo, até para que possam apoiar-se mutuamente no desafio de resgatar da pobreza largas faixas da população das quatro nações.*

*O Mercosul tem de ser mais do que um espaço de negócios. Precisamos também partilhar a riqueza cultural e nossas melhores qualidades: a espontânea curiosidade pelo outro, o gosto pelas cores e ritmos, a arte.*

*O mais importante é que as comunidades se integrem. Para tanto, devemos estimular as relações interpessoais entre os cidadãos de nossos países, levando para a vida civil o que se faz na política e na economia.*

*Aprendendo mais uns sobre os outros, descobriremos enfim os grandes elos que nos ligam neste quadro de diversidade decorrente da simbiose das matrizes portuguesa, negra, espanhola e indígena.*

*Há medidas práticas a serem tomadas para tanto. Precisamos de mais intercâmbio de estudantes entre os países do Mercosul. Vital é o crescimento do turismo dentro do bloco,*

*o que inclui ações conjuntas visando a atração de visitantes do hemisfério Norte para a América do Sul, e não para cada um dos países isoladamente.*

*Os investimentos em infraestrutura são pré-requisitos para o desenvolvimento e para o intercâmbio sociocultural, mas devem ser priorizados os bilaterais, com envolvimento de duas ou mais nações, de modo que as relações entre empresários, executivos e trabalhadores também se deem de forma mais pessoal e profunda.*

*Mas talvez nada seja tão importante quanto instituímos a educação bilingue. O espanhol e o português devem ser ensinados a todas as crianças, dando-lhes a capacidade de se comunicarem em todo o continente.*

*Sem que precisemos renunciar à visão de mundo e às políticas próprias de cada nação, nós, membros do Mercosul, podemos caminhar juntos e fortalecidos em direção a um amanhã de progresso e de bem-estar. (Folha de S.Paulo, 11/10/2009).*

Pela sua leitura, fica explícita a idéia de que o autor deste artigo valoriza uma aproximação sócio-cultural dos países signatários do Mercosul, e as razões para isto não são infundadas. Ao afirmar que “o fato é que os povos que formam o Mercosul não se conhecem”, estaria ele levantando uma das principais conseqüências de mais de um século de distanciamentos associados a conflitos bélicos, desrezos e desconfianças vivenciados em todos os países da região. Este quadro não se verifica somente na relação do Brasil com seus vizinhos, mas também naquela travada entre Paraguai, Argentina e Uruguai.

Sobre a distância que separa o Brasil destes países, poderíamos alegar inicialmente que seria ela conseqüência da barreira lingüística. Mas além desta questão, Maria Ligia Coelho Prado (2001, p.128) defende que esta distância tem também um caráter histórico, já que “as metrópoles ibéricas desenharam limites não apenas geográficos, mas também culturais e políticos que dividiram suas colônias e criaram interesses econômicos e sociais específicos para cada região”.

Mesmo com o fim da era colonial, os novos estados-nacionais que emergiram deram continuidade a esta separação hispano-lusófona, e incorporaram também novos elementos de distinção que acabou por gerar entre as novas nações da antiga colonização espanhola uma série de atritos.

Assim, aos poucos verificamos o aparecimento daquilo que Albuquerque Júnior (2007) chama de “preconceito geográfico”, o qual muitas vezes surge “(...) de diferenças e competições no campo econômico, no campo político, no campo cultural, no campo militar, no campo religioso e nos campos dos costumes e das idéias.” (Albuquerque Júnior, 2007, p.11).

Um exemplo para ilustrar este ponto: em viagem a Assunção, capital paraguaia, para a realização desta pesquisa, me surpreendi com o fato de o atual presidente do país, Fernando Lugo, ter decretado feriado no dia do jogo válido pelas eliminatórias da Copa do Mundo entre Paraguai e Argentina, a ser disputado nesta cidade. Pude ver de perto que o clima horas antes do jogo não era de cordialidade, mas sim de guerra, e a rivalidade que poderia se manifestar apenas no campo, no fundo, ia muito além disso. O que estava em jogo não eram apenas uma partida de futebol e uma vaga para a Copa do Mundo; mas sim a vitória da nação paraguaia, contra a sua poderosa vizinha Argentina.

Paralelamente a este tipo de preconceito, as animosidades e o desconhecimento deram origem também às imagens estereotipadas de cada um dos países. Segundo Ribeiro (2002), imagens como a do Brasil “tropical”, diretamente associada a florestas, índios, calor, sensualidade, e a de uma Argentina “européia” ganharam espaço no imaginário das populações do atual Mercosul, representando assim um exemplo claro de generalizações vazias que não condizem com a totalidade populacional destes espaços geográficos. Que Brasil “tropical” seria esse? E será que este “europeísmo” argentino foi construído em diversos pontos do território da Argentina, ou é apenas uma distinção criada por Buenos Aires? Como pensar nestas generalizações se conforme o próprio Ribeiro nos lembra a Argentina apresenta uma população indígena maior do que a brasileira tanto em termos absolutos quanto relativos (Ribeiro, 2002, p.256)?

Preconceitos, estereótipos e animosidades, enfim, estes seriam alguns substantivos que parecem definir as relações verificadas entre os países do Mercosul até os dias de hoje. Por mais que algumas tentativas de aproximações políticas e econômicas fossem empreendidas por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai ao longo do século XX, culminando com a criação do Mercosul, em 1991, este quadro ainda não mudou, como sugere o artigo publicado na Folha de S.Paulo.

Recorrendo novamente a ele, se nos parece que seu autor defende a diminuição das distâncias sócio-culturais que separam os países membros do bloco

utilizando como argumento a necessidade de dinamizá-lo ainda mais. Por mais que alguns avanços econômicos sejam percebidos, de acordo com os próprios dados estatísticos apresentados, ainda é possível ir além.

Um dos aspectos mais surpreendentes de tal apelo, em minha opinião, se deve a um simples detalhe: o autor do artigo supra citado é Emílio Odebrecht, presidente do Conselho de Administração da Odebrecht S.A., empresa brasileira considerada uma das maiores construtoras da América Latina.

Considero isto surpreendente pois ao que parece, a integração do Mercosul já levanta questões que transcendem em muitos aspectos o seu viés econômico até mesmo em setores que, à priori, estariam preocupados apenas com este viés.

Observamos desde os anos 1990 uma ampliação do discurso, até então exclusivamente economicista, no bloco, visto que as relações comerciais entre os países mercosulinos enfrentaram uma série de dificuldades (Barbosa, 2007). Com isso, debates travados principalmente por intelectuais e políticos foram (e ainda são) realizados com o objetivo de se buscar alternativas que sirvam para superar alguns destes percalços, o que resultou no aparecimento de novas perspectivas de orientação para o Mercosul. Dentre estas novas perspectivas, a questão do “cultural” no processo de consolidação do bloco acabou merecendo destaque, levando até mesmo as ações políticas empreendidas pelos estados membros do bloco a darem-no um caráter oficial (Yúdice, 2006, p.375).

Mas em que consiste esta preocupação com o “cultural” no Mercosul? Basicamente, os atores engajados no desenvolvimento do bloco parecem defender a criação de uma consciência favorável à integração na região. A partir desta consciência, que seria viabilizada por investimentos na área cultural, será possível consolidar um bloco economicamente mais forte, com grupos sociais comprometidos com o seu desenvolvimento.

A aproximação dos países que compõem o Mercosul pelo viés da cultura vai muito além de um intercâmbio maior entre as produções artísticas realizadas no Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Por mais que isto seja também valorizado – vide as realizações da Bienal de Artes Visuais do Mercosul<sup>1</sup> -, a aproximação cultural engloba tudo aquilo que contribui de alguma maneira para se ampliar os

---

<sup>1</sup> Este evento é organizado pela Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, que desde 1996 já realizou sete bienais na cidade de Porto Alegre, Brasil. Para mais informações, ver o *site*: <[www.bienalmercosul.art.br](http://www.bienalmercosul.art.br)>.

conhecimentos que os países signatários têm em relação aos seus pares, diminuindo assim as distâncias que os separam. Seria este o ponto valorizado por Odebrecht em seu artigo.

Além disso, os discursos oficiais do Mercosul tendem a valorizar também a existência de uma identidade comum entre os países da região, identidade esta que parece não ser percebida pelo grosso da população do bloco. Esta identidade comum seria constituída por alguns elementos histórico e culturais singulares e exclusivos da América Latina e, portanto, dos países do Mercosul (Recondo, 1997, cap. 11). Assim, a preocupação com o cultural presente nos discursos do Mercosul almeja também valorizar e ampliar este sentimento identitário nos habitantes de seus países membros, guardando as devidas particularidades das diversas culturas aqui existentes. Visto desta maneira, o Mercosul seria, portanto, o resultado da constituição de um espaço, material e simbólico que, preservando as partes de origem, se amplie, se enriqueça e se projeta (Recondo, 1997).

Por se tratar de um tema vasto e complexo, a preocupação com a cultura no Mercosul nestes moldes, que costuma aparecer sob a expressão “integração cultural”, acaba se manifestando na atualidade em várias frentes, sendo uma delas a educação. Isto se nos parece natural, visto que a mesma é compreendida pelas Ciências Sociais, desde Durkheim (1978), como peça-chave na formação do indivíduo enquanto membro de uma coletividade. Assim, seria ela importante não só para situar o individual em um universo mais amplo, mas acima de tudo, para dar contorno às identidades coletivas, sendo por isso fundamental na constituição das identidades nacionais e regionais. Não à toa, os países signatários do Mercosul valorizaram o aspecto educacional do bloco como forma de se trabalhar esta consciência favorável de seus habitantes à integração; prova disso seria a criação do SEM (Setor Educacional do Mercosul), local privilegiado de discussão acerca das diretrizes a serem adotadas em relação a este importante ponto.

Dito isso, o que proponho como tema de pesquisa é discutir quais são as condições atuais de integração cultural no Mercosul, tendo como referência os parâmetros definidos pelas políticas do SEM. Será que as nações envolvidas estão trabalhando nesse projeto?

Para desenvolver esta análise, restringi o meu foco em um dos aspectos centrais da integração cultural segundo estas políticas educacionais, qual seja o ensino de História. Isto porque o ensino desta disciplina ocupa papel privilegiado quando se

fala em administração das identidades nacionais e da memória coletiva (Carretero, Rosa & Gonzáles, 2007), sendo então considerado por intelectuais e pelo próprio SEM como um importante canal para a construção de uma consciência favorável ao processo de integração regional.

Sabendo das adversidades que um estudo voltado ao tratamento de um objeto tão amplo como este – o ensino de história no Mercosul – enfrentaria, limitar-me-ei a analisar apenas como o Brasil aparece nos livros didáticos de história do Paraguai no âmbito da Educação Básica.

Considero este recorte suficiente para determinar se se caminha ou não, nos dias de hoje, para a construção desta consciência favorável no bloco, pois de acordo com os apontamentos feitos por Saraiva (1998) e que parecem ser balizares neste debate, esta construção se dará por meio “do estímulo ao debate da história regional do Prata, do envolvimento dos quatro países em uma matriz histórica que tem muito em comum e da superação dos nacionalismos historiográficos” (Saraiva, 1998, p.19).

Logo, a partir da análise da imagem do Brasil nestes manuais, pretendo mostrar se estes três pontos definidos por Saraiva estão sendo contemplados após mais de uma década de suas enunciações, e se, conseqüentemente, caminhamos ou não rumo a uma integração cultural tal como proposta pelas políticas oficiais dos países mercosulinos.

Mas por que analisar a imagem do Brasil nos manuais elaborados e consumidos em outro país? Não seria mais fácil concentrar os meus esforços nos manuais brasileiros, e perceber como aparece algum dos países membros do Mercosul em nossos livros didáticos?

Certo de que a facilidade de acesso à bibliografia seria maior neste último caso, o que me motivou a perceber qual é a imagem do Brasil nos manuais didáticos de outro país seria a insuficiência de análises empreendidas por pesquisadores brasileiros que priorizem a visão dos nossos vizinhos em relação ao papel desempenhado pelo Brasil e sua posição na história da América. Geralmente estes pesquisadores se voltaram mais para a visão brasileira acerca do que é América Latina, ou como é trabalhada a questão da identidade latino-americana nos nossos livros didáticos (ver Silva, 2006; e Dias, 2004b).

Além disso, procuro analisar a imagem do Brasil nos manuais didáticos do Paraguai, país este que apresenta certas peculiaridades no tocante ao estudo do Mercosul. Sua situação periférica no bloco, evidenciada pela subordinação

econômica principalmente a Brasil e Argentina (Bueno, 1997; Brezzo; e Kfuri & Lamas, 2007), abre espaço para uma série de questões relevantes à integração regional: até que ponto estaria este país interessado no Mercosul? Será que sua posição de inferioridade no bloco repercute em seu sistema de ensino e nos manuais didáticos ali elaborados?

Um outro fator importante para a sua escolha seria o fato deste país ter sido o palco de uma das guerras mais sangrentas do século XIX, travada pelos quatro países membros do Mercosul e que trouxe como saldo final a ruína sócio-econômica paraguaia (ver Doratioto, 2002). Até que ponto este marco histórico, que contou ainda com um papel central desempenhado pelo Brasil, e que foi importante para a construção das identidades nacionais tanto do nosso país (Carvalho, 1998a e 1998b) quanto do Paraguai (Brezzo e Figallo, 1999, p.500), influencia a visão que os paraguaios têm dos brasileiros e dos outros países do Mercosul? Será que suas feridas já se cicatrizaram? Como será que eles lidam, passados mais de cento e cinquenta anos do conflito, com a idéia de se aproximar culturalmente daqueles que foram outrora seus inimigos?

Em suma, todos estes questionamentos dos dois parágrafos anteriores acabam convergindo para o seguinte ponto: será que os manuais didáticos de história do país mais pobre do Mercosul, que chegou a ter desavenças político-militares profundas com seus atuais parceiros do bloco, valorizam a construção de uma consciência favorável ao processo de integração regional?

Minha preocupação em utilizar o livro didático trabalhado na Educação Básica como objeto de análise para esta pesquisa se deve basicamente a duas razões. A primeira delas seria de motivação pessoal, visto que atuo há quase uma década na área do ensino de História, e a curiosidade de saber como os colegas docentes vizinhos abordam o Brasil em sala de aula me intriga há tempos.

A segunda razão, e a mais importante, é que o livro didático funciona como um porta-voz das orientações curriculares vigentes em cada país, sendo que estas últimas costumam ser definidas pelos órgãos educacionais estatais. Logo, no caso específico de manuais didáticos da grande área de ciências humanas, seriam eles verdadeiros “documentos de identidade” (Carretero, 2007) que seguem orientações oficiais, trazendo no bojo de seus conteúdos estereótipos e preconceitos presentes nos discursos cotidianos de diversas nações acerca de outros países ou de determinados grupos sociais que os constituem.

Assim, por meio da análise do livro didático podem ser percebidas algumas das estruturas normativas das sociedades e de seus discursos identitários, e isto o transforma em fonte de pesquisa relevante para uma série de propósitos. Seria esta a justificativa do fato de que os estudos voltados às análises dos manuais didáticos ganharam vulto considerável nas últimas décadas, tanto na Europa quanto nos demais continentes<sup>2</sup> (Choppin, 2004).

Sobre a opção por me centrar na Educação Básica, ela vem da própria importância desta etapa no processo educacional na formação de cidadãos. Diferentemente do Ensino Superior, é na Educação Básica que valores referentes à cidadania e à ética são mais bem trabalhados com os jovens, e isto por sua vez a coloca em posição privilegiada no processo de formação e ampliação de identidades.

Por último, algumas palavras acerca da organização estrutural do texto que se segue. Por considerar necessário o domínio prévio de conceitos importantes para o estudo da integração cultural do Mercosul, tais como o de “nação”, “identidade”, “cultura”, “integração” – e o que se entende por “integração do Mercosul” - , dediquei o primeiro capítulo exclusivamente a isto, apresentando os principais debates acadêmicos que giram em torno de tais termos.

No segundo capítulo, fiz uma revisão histórica da preocupação com o “cultural” no Mercosul, mostrando de que maneira este ponto apareceu nos discursos oficiais do bloco.

Deixei, portanto, para o terceiro e último capítulo desta dissertação o estudo de quinze livros didáticos de história paraguaios, me valendo para isso da análise de conteúdo tal como recurso analítico proposto por Bardin (2007). Os resultados por mim obtidos foram apresentados em separado, à guisa de conclusão, momento no qual também aproveitei para propor algumas sugestões que visem tornar viável uma aproximação dos países do Mercosul por meio do ensino de história.

---

<sup>2</sup> Apenas a título de exemplo, Choppin (2004, p.556) afirma que este tipo de estudo chegou a representar na França quase metade das publicações científicas realizadas entre 1960 e 1980. Além disso, existem hoje centros e periódicos que se dedicam apenas ao seu estudo - como o *Georg Eckert Institute für Internationale Schulbuchforschung*, na Alemanha, e a revista inglesa *Paradigm*.

No caso específico do Brasil, tais pesquisas ganharam fôlego principalmente na década de 1980 (Zamboni, 2000/2001). Para um resumo da trajetória deste tipo de pesquisa no Brasil, ver Zamboni, op. cit.

## Capítulo I

### Nação e Identidade Nacional

Criado em 1991 e idealizado como um bloco econômico que visa promover a liberdade comercial de bens e serviços entre seus países membros, além de adotar uma política comercial única que apresentasse uma tarifa externa comum e coordenar as políticas macroeconômicas e setoriais, o Mercosul viu sua proposta inicial de integração ser acompanhada de questões que transcendem, em muitos aspectos, o seu lado econômico.

Após quase duas décadas de sua fundação, o Mercosul se mostrou limitado e ainda permanece muito aquém daquilo inicialmente proposto pelos países signatários. As razões para tal fracasso foram, e ainda são, constantemente debatidas por intelectuais, políticos e empresários e, a partir de tais debates, novas perspectivas acerca de sua solução começaram a ser esboçadas. Dentre estas novas perspectivas, a questão do “cultural” no processo de consolidação do Mercosul acabou merecendo destaque.

Isto ficou claro, por exemplo, em um seminário realizado pela Fundação Memorial da América Latina em São Paulo no ano de 2006, que visava debater quais os avanços e tropeços do Mercosul após 15 anos de existência. Inúmeros estudiosos do tema levantaram pontos que foram além do discurso econômico do bloco, mostrando o papel central que a cultura exerce no processo de integração. Tício Escobar, atual ministro da Cultura do Paraguai, focando sua análise exclusivamente neste aspecto, afirmou que, mesmo com a demora em se inserir o debate cultural nos discursos oficiais dos países do Mercosul, os países da região assim o fizeram pois perceberam que

un proyecto regional construido a partir de jugadas estrictamente mercadológicas no llegaría demasiado lejos. Es decir, no lograría adquirir legitimidad suficiente. Sin el aval de los imaginarios colectivos ni la inclusión de las identidades sociales, sin el alimento de las diversidades, los conflictos e los consensos, el MERCOSUR devendría un coloso con pies de barro (Escobar, 2007, p.258).

Em outras palavras, sem a preocupação com o aspecto cultural, a integração do Mercosul pode não cumprir o seu papel de dinamizar economicamente os seus países membros, e isto chegou a ser percebido pelos governos de seus países signatários, gerando uma alteração da perspectiva exclusivamente economicista por

parte destes em relação às políticas públicas para a região.

Prova desta alteração da perspectiva governamental com a cultura foi a realização da conferência de ministros da cultura dos países signatários (Reunión Técnica Especializada en Cultura) na cidade de Buenos Aires, em março de 1995. A partir de então, encontros periódicos entre os ministros foram realizados (Escobar, 2007), e o termo “Mercosul cultural” passou a entrar na pauta de discussão dos governos de Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina.

Entretanto, quando falamos em integração cultural do Mercosul, estamos lidando com um fenômeno extremamente complexo, e por isso difícil de ser definido: o que se entende por “integração cultural”?

Para se buscar uma resposta a esta questão, não basta somente analisarmos os termos “integração” e “cultura”. Temos que precisar, ou ao menos compreender, as visões predominantes de inúmeros outros conceitos, tais como o de “identidade”, o de “nação”, o de “nacionalismo” etc. Neste capítulo, procurarei não só apresentá-los ou sugerir algumas definições instrumentais, mas também abordarei como a questão da integração cultural aparece no discurso de alguns intelectuais do Mercosul.

Começemos pelo conceito de “integração”. Segundo Grimson (2002), seria ele caracterizado por uma forte carga político-ideológica. Já esteve associado a nomes de grupos políticos de direita e fascistas, tanto na Europa quanto no Brasil<sup>3</sup>, assim como à idéia de unir ou trazer para dentro de um determinado grupo os “outros”, ou aqueles excluídos. O processo de “argentinização” dos imigrantes europeus residentes na Argentina no início do século XX (Grimson, 2002, p.203) seria um bom exemplo de “integração” argentina.

Em linhas gerais, o termo “integração” é central nos estudos referentes às relações interculturais, e costuma se apresentar como sinônimo de assimilação, homogeneização, harmonização social ou unidade identitária<sup>4</sup>.

Como bem nos lembra Grimson, em quase todos estes sinônimos fica implícita a idéia de “*ausencia de conflicto o de violencia*” (Grimson, 2002, p. 209), o

---

<sup>3</sup> Em fins do século XIX, por exemplo, havia o grupo dos “integristas” espanhóis, inicialmente restrito à doutrina católica, mas pouco tempo depois transformado em partido político, cuja principal bandeira era a de valorização das tradições do país, entendidas como o catolicismo e a monarquia. No Brasil, tivemos a Ação Integralista Brasileira (AIB), de Plínio Salgado, movimento político de extrema-direita nos anos 1930, cujo símbolo era a letra grega “sigma”, associada à idéia de soma/integração. Ver Grimson, 2001.

<sup>4</sup> Para uma análise detalhada da dinâmica conceitual do termo “integração” e seus usos nas Ciências Sociais, ver Grimson, 2002, principalmente o último capítulo, “Epílogo” (pp-197-220).

que dá ao termo uma conotação de ser algo desejado, que deva ser buscado constantemente.

Se analisarmos sua aplicação no plano das relações internacionais nos dias de hoje, veremos que esta idéia implícita se faz presente, em função das recorrentes menções à “integração regional”. Para Grimson, a integração

es un objetivo a alcanzar y es la característica del proceso en curso (‘proceso de integración’). Es lo opuesto a conflicto, es armonía: la ‘integración’ regional es la etapa que supera las hipótesis de conflicto entre los países de la región (Grimson, 2002, pp.210-211).

Esta concepção de “integração” parece ser predominante nos discursos políticos que justificam a existência do Mercosul. Brasil e Argentina, por certo os dois países mais fortes do bloco, vivenciaram diversas situações de tensão desde o início de suas histórias pós-independência; porém, ao firmarem os acordos que culminaram no Tratado de Assunção em 1991, consolidaram uma nova etapa de suas relações, marcada pelo esforço de superação destas adversidades políticas (Moniz Bandeira, 1998).

Mas retornando à pergunta, o que seria então a integração cultural do Mercosul? A partir do que foi apresentado até agora, poderíamos compreendê-la como sendo uma etapa de harmonização das culturas “nacionais” de seus países membros. A integração cultural visa estabelecer um diálogo maior entre as culturas destes países, aproximando assim suas populações. Esta aproximação pode dar maior legitimidade aos vínculos políticos e econômicos entre os estados, dinamizando-os e ampliando-os.

Uma outra questão que se nos coloca após a definição de integração cultural seria a de como se dará este processo de harmonização. Adotando aqui como referência a proposta de Alejandro Grimson (2001), é possível discernir duas vertentes ideológicas nos discursos de políticos e intelectuais que se preocupam com o lado cultural da integração.

A primeira delas seria aquela que almeja a formação de uma "comunidade imaginada" no sentido pensado por Anderson (2008), fundamentado em um ideal de “unidade na diversidade”. Segundo Grimson, esta visão, que chamarei a partir de agora como sendo a do “Mercosul imaginado”, prega a criação de uma “identidad del Mercosur, una cultura de la integración, a través de la creación de símbolos compartidos” (Grimson, 2001). Esta criação de uma identidade mercosulina não seria

tão complicada de ser empreendida, visto que na opinião de seus defensores haveria uma origem e uma história comuns compartilhadas por todos os países do Mercosul. Portanto, esta harmonização cultural proposta pelo “Mercosul imaginado” lida, ao menos, com dois conceitos fundamentais: “integração”, mais em seu sentido de unidade identitária, e “identidade supranacional”, decorrência do primeiro conceito.

A outra tendência seria a que valoriza o encontro e o intercâmbio entre as culturas da região, de maneira horizontal, sem que para isso seja forçada a construção de uma identidade “*mercosureña*”. Grimson, um de seus principais defensores, define este encontro entre as culturas como sendo uma “comunidade de comunicação”, onde o que mais importa é compreender a diversidade dos países da região:

un marco de diálogo y de búsqueda de comprensión de las diferencias - entre los países y dentro de cada uno de ellos - podrá plantear un contexto de redefinición de identidades en grupos y sectores sociales y culturales (Grimson, 2001).

O que se valoriza aqui é a idéia de “interação” e “diálogo” entre as diversas culturas.

Quando cotejamos estas duas tendências, concluímos que o que está em jogo é a questão de se construir ou não uma identidade supranacional, uma identidade mercosulina, ou “comunidade imaginada” mercosulina. Portanto, antes de entrar no debate acerca das manifestações destas tendências nos discursos dos principais atores envolvidos neste processo de integração, convém analisar primeiramente o conceito de “nação”, destacando, claro, a perspectiva de Benedict Anderson, e também o conceito de identidade nacional, por ser este último uma referência para este debate.

## 1) Nação

O termo “nação” encontra sua origem na palavra latina *natio* – “algo nascido” -, que em tempos mais remotos, à época da antigüidade romana, designava de maneira pejorativa um grupo de estrangeiros que tinham um mesmo lugar de origem. Este grupo era limitado, não podendo ser tão pequeno quanto uma família, e nem maior ou igual a um clã ou um *gens* (Zernatto e Mistretta, 1944, p.352).

Com o tempo, esse conceito passou a se referir, posteriormente, às comunidades de estudantes estrangeiros presentes nas universidades européias medievais, conferindo-lhes identidades que perdurariam somente enquanto

realizavam seus estudos. Um exemplo dado por Greenfeld (1998, p.14), esclarece melhor esta idéia: estudavam juntas na Universidade de Paris na Idade Média a “honrável nação da França” – composta de pessoas oriundas da França, Itália e Espanha -, a “fiel nação da Picardia” – formada por alunos holandeses -, a “venerável nação da Normandia” – referentes aos originários do nordeste francês -, e por último, a “constante nação da Germânia”, formada por alunos vindos da Inglaterra e da Alemanha atual. Ao voltarem para suas casas, esses indivíduos não levariam mais consigo estes rótulos identitários geográficos.

Entretanto, ainda em relação às universidades medievais, é neste momento que o conceito de “nação” passa por uma grande mudança, visto que estas comunidades de estudantes estrangeiros representavam os interesses de seus membros e, por meio delas, os estudantes passaram a levar questionamentos uníssonos às lideranças universitárias, lideranças estas pertencentes à Igreja. Logo, “a palavra nação veio a significar mais do que uma comunidade de origem: referia-se agora a uma comunidade de opiniões e propósitos” (Greenfeld, 1998, p.14).

Como alguns representantes universitários, clérigos ou não, porém necessariamente membros de uma elite social, freqüentavam os concílios da Igreja, onde ali podiam e deviam expressar suas opiniões, podemos notar mais uma mudança do conceito de nação. O termo passa agora a valer a cada um dos diferentes grupos conciliários, ou seja, a cada um dos grupos que tomavam diferentes partidos nos debates destas reuniões. Como esses grupos eram elitizados, o termo “nação” passou a significar não apenas uma comunidade de opiniões, mas sim uma elite política, cultural e social.

Porém, é somente no século XVI, especificamente na Inglaterra, que o termo “nação” se aproxima de algumas das possibilidades de definições dadas pelos estudiosos nos dias de hoje, quando, pela primeira vez, ele se tornou sinônimo de “povo soberano” (Greenfeld, 1998).

Esta definição moderna de nação ganhou impulso com o advento do Iluminismo, quando Rousseau e outros expoentes deste movimento intelectual dedicaram alguns parágrafos ao assunto.

Entretanto, conforme Anthony D. Smith nos lembra, por mais que a preocupação em se definir o que seria uma nação tenha se manifestado na produção de vários intelectuais do século XVIII, é somente a partir da metade do século XIX que a problemática das nações e de seus temas adjacentes passou a ser debatida de

maneira mais incisiva por acadêmicos (Smith, 2000a, p.10), muito provavelmente motivados pelas manifestações nacionalistas do momento.

A busca em se definir uma nação por meio de características materiais, objetivas, tais como língua, território, etnia etc., levou inúmeros historiadores deste período a produzirem verdadeiros panfletos nacionalistas, carregados de paixões e de caracterizações que colocavam seus respectivos países no topo de uma hierarquia evolucionista das “civilizações”.

Entretanto, não podemos negar que conceitos menos calcados nos determinismos já começavam a aparecer. Em 11 de março de 1882, o historiador francês Ernest Renan proferiu uma famosa conferência na Sorbonne, na qual afirmou que a nação, além de ser algo recente na história e tender a um fim, seria também

una alma, un princípio espiritual, (...) una gran solidaridad constituida por el sentimiento de los sacrificios que se han hecho y de los que aún se está dispuesto a hacer. Supone un pasado, pero se resume, sin embargo, en el presente por un hecho tangible: el consentimiento, el deseo claramente expresado de continuar la vida común (Renan, 2000, p.65).

Esta definição de nação proposta por Renan, considerada “*the locus classicus of a political and voluntaristic conception of the nation*” (Smith, 2000, p.11), ilustra bem a existência de outras possibilidades conceituais do termo já trabalhadas no século XIX. Renan busca definir a nação em uma perspectiva sóciopsicológica, e assim acaba se aproximando de conceitos mais recentes que aludem ao aspecto imaginário das construções das nações, conforme veremos mais adiante.

À medida em que o tempo passa, sociólogos, antropólogos e historiadores pareciam chegar a definições que cada vez mais valorizavam a existência e atuação do Estado para se compreender o conceito de nação, por mais que Estado e nação sejam conceitos diferentes.

Isto pode ser observado no artigo “La Nation”<sup>5</sup>, de Marcel Mauss:

entendemos por nación una sociedad material y moralmente integrada, con poder central estable, permanente, con fronteras determinadas, con relativa unidad moral, mental y cultural de sus habitantes que acatan consecuentemente al Estado y sus leyes. (Mauss, 1973, p.286).

Elaborando tipologias sociais para compreender as diferentes formas de

---

<sup>5</sup> Aqui utilizo a tradução para o espanhol deste artigo, publicado sob o título de “La Nación” na coletânea *Sociedad y Ciencias Sociales*, Obras III. Barcelona: Barral Editores, 1973, pp. 275-341.

organização da sociedade, e tendo como referência a força da integração social para realizar estas tipologias, Mauss defende a idéia de que a nação deve ser compreendida como o estágio mais desenvolvido dos quatro tipos de sociedade possíveis: clãs, tribos, povos/impérios e a nação. Esta última, realça Mauss, apresenta um “poder central estável”, que certamente a difere dos outros tipos de organizações sociais possíveis.

Max Weber também enfatizou a importância do Estado em seu conceito de nação: “uma comunidade de sentimento que se manifestaria adequadamente num Estado próprio (...)” (Gerth, H.H. e Wright, Mills, 1982, p.207.)

Em função disso, considero este um bom momento para apresentar algumas definições de nação úteis aos propósitos deste trabalho.

### **1.1) Por uma definição de “nação”**

A primeira destas definições é um tanto quanto genérica, mas, por isso, abarca direta ou indiretamente outros dois conceitos mais específicos de nação desenvolvidos por Anthony D. Smith.

Esta definição “genérica”, proposta por Montserrat Guibernau (1997, p.56), consiste basicamente na idéia de que a nação seria

um grupo humano consciente de formar uma comunidade (*a*) e de partilhar uma cultura comum (*b*), ligado a um território claramente demarcado (*c*), tendo um passado e um projeto comuns (*d*) e a exigência do direito de se governar (*e*). (Guibernau, 1997, p.56).

Assim, segundo esta autora, a nação apresenta cinco dimensões fundamentais: uma psicológica (*a*), uma cultural (*b*), uma territorial (*c*), uma histórica (*d*) e, por último, uma política (*e*).

O conceito de Guibernau pode ser considerado o resultado da junção de duas concepções de ‘nação’ existentes nos dias de hoje, e que, de acordo com Smith (1994), teriam elas origens geográficas distintas. Uma nasceu na Europa ocidental. A outra, foi germinada na Europa oriental e na Ásia.

A primeira concepção de nação é chamada por Smith de “concepção cívica”. Segundo esta idéia, a nação é uma comunidade de leis soberana, e sua vontade constitui a origem de todas as leis. Além disso, a nação está definida em um território específico, pois a nação é uma comunidade política que reside em seu próprio

território histórico, onde a relação de pertencimento existente entre território e tal comunidade é recíproca. Por último, a nação se ocupa em impor somente uma cultura pública a seus habitantes, onde a busca pela transcendência da etnicidade e dos vínculos étnicos deve ser alcançada, pois o objetivo maior é criar uma comunidade política dotada das mesmas leis. Esta cultura pública é difundida pelos meios de socialização de massas que, por sua vez, seriam os sistemas públicos de ensino e os meios de comunicação. Segundo Smith (1994), a concepção cívica de nação acabou sendo exportada para outros continentes ainda no século XIX, incluindo parte do continente americano. Por isso a importância desta visão para o estudo das nações latino-americanas (Quijada, 2000).

Em contrapartida, surgiu na Ásia e na Europa oriental uma “concepção étnica” de nação, segundo a qual a nação é justificada pela força de uma etnia pré-existente, originária de um passado remoto, cujo momento áureo de sua história deve ser sempre recordado e buscado, graças a uma genealogia. A nação seria, assim, uma “superfamília”, com data de nascimento e/ou lugar de origem definidos, e diversos “heróis” fundacionais. Além disso, a nação étnica é uma comunidade popular, onde o emprego do termo “povo”, pensado por Smith como um termo que *“identifica la nación con toda la masa de población, y especialmente con sus segmentos más plebeyos, los hombres y mujeres corrientes (...)”* (Smith, 1994, p.11), passa a ser usual e freqüente. É em nome do passado desse “povo” e de seus aspectos culturais (língua, festas, história etc) que se fundamenta a nação e, por isso, estes aspectos definem a cultura da nação. A língua, a história e os costumes do “povo” são a língua, a história e os costumes da nação e, por isso, teriam eles uma conotação política, pois *“pasan a ser instrumentos en la lucha contra los opresores, vecinos o élites autóctonas (...); son armas de combate, y en su nombre se libran las batallas”* (Smith, 1994, p.11).

Estas duas concepções apresentam algumas discrepâncias. Uma delas, considerada por Smith como sendo a mais significativa, seria que enquanto a concepção cívica parte da premissa de que a nação é “predominantemente territorial ou espacial” (Smith, 1997, p.23), pois exige que as nações tenham territórios bem definidos, a concepção étnica defende a idéia de que uma nação é uma comunidade de descendência comum (Smith, 1997, p.25). Logo, o território ganha relevância neste debate, sendo o elemento-chave para a distinção destas duas concepções. Nas palavras de Monica Quijada,

(...) la nación es representada en el pasado y en el futuro como una comunidad natural que se asienta sobre un espacio natural, con el que mantiene vínculos orgánicos, como una suerte de lazo biológico. La territorialidad se vincula estrechamente a la temporalidad, ya que el territorio es el receptáculo del pasado en el presente. La historia de la nación, que es única, se encarna en el territorio, que es también único, la tierra de los antepasados, más antigua que cualquier Estado, testigo de los grandes momentos, quizás de los orígenes míticos, de la comunidad. El tiempo transcurre en un espacio que se percibe como habiendo estado siempre (...), (Quijada, 2000, p.375).

permitindo chegar à conclusão de que “*el territorio así construido se convierte en uno de los principales, si no el principal, nexos comunitarios*” (Quijada, 2000, p.375) entre os indivíduos de uma nação. A comunidade nacional se fundamenta, assim, em um forte sentimento de pertencimento territorial comum.

Entretanto, estas tipologias propostas por Smith não podem ser pensadas como sendo rígidas e exclusivas, pois elementos constitutivos ou valorizados por um modelo específico de nação podem aparecer no outro modelo. Ou melhor, uma nação apresentará sempre elementos étnicos e cívicos (Smith, 2000a, p.65). Isto fica claro no caso específico do ocidente, onde a necessidade de se criar um “nós” coletivo fez com que a uma idéia de nação cívica se somasse um fenômeno de “*etnicización de la polity*”<sup>6</sup> (Quijada, 2003, p.289), fenômeno que se transformou em programa governamental para a consolidação dos Estados nacionais nos séculos XIX e XX. Daí a definição de nação proposta por Guibernau acima.

A partir destes dois conceitos, sintetizados em um só, tal como afirmado por Guibernau, fica mais fácil nos distanciarmos do erro fácil de se incorrer quando se trabalha corriqueiramente esta questão, e que consistiria em considerar a nação como sendo sinônima de Estado. De acordo com a concepção weberiana, o Estado seria uma “comunidade humana que exige (com sucesso) o *monopólio do uso legítimo da força física* dentro de um dado território” (Guibernau, 1997, p.56, grifos do autor). O Estado refere-se mais ao aspecto político e jurídico, ou como afirma Smith, às instituições públicas (Smith, 1997, p.29), enquanto que a nação se atrela mais à questão cultural. Além disso, é importante salientar que a formação dos estados e a formação das nações “de modo algum decorreram paralelamente na história” (Habermas, 2004, p.130).

---

<sup>6</sup> A autora tomou emprestada a expressão “*ethnicization of the polity*” de R.D.Grillo (1980, p.7).

Mas quando estes dois conceitos se unem, temos a formação de um terceiro: o de Estado-nação. Os perigos deste termo, entretanto, são inúmeros. Segundo Smith (2006), ele, primeiramente, leva alguns teóricos a darem mais ênfase no Estado do que na nação, deixando assim esta última em uma posição de inferioridade. Além disso, tal conceito não é nem mesmo preciso, visto que são poucos os Estados formados por uma só nação<sup>7</sup>. Portanto, em vez de “Estado-nação”, seria melhor utilizarmos um termo mais neutro, como “Estado-nacional”. Assim sendo, mais uma vez, recorreremos ao argumentos de Guibernau, para quem o Estado-nacional é um tipo específico de estado,

que possui o monopólio do que afirma ser o uso legítimo da força dentro de um território demarcado, e que procura unir o povo submetido a seu governo por meio da homogeneização, criando uma cultura, símbolos e valores comuns, revivendo tradições e mitos de origem ou, às vezes, inventando-os. (Guibernau, 1997, p.56).

Esse tipo específico de Estado se consolida ainda no século XIX na Europa, e depois é “exportado” para outras partes do globo, tornando-se, atualmente, hegemônico em várias partes do globo.

Smith não enxerga com bons olhos a utilização da palavra “homogeneização” nas definições deste conceito, pois assim reforça-se a máxima do “um Estado, uma nação”. Por isso, sua definição de Estado-nacional acaba sendo um tanto quanto cautelosa: seria ele “um estado legitimado pelos princípios do nacionalismo, cujos membros possuem alguma unidade ou integração nacionais – mas nenhuma homogeneidade cultural” (Smith, 2006, p.31).

Por nacionalismo, a definição do próprio Smith se nos parece suficiente: “um movimento ideológico que procura atingir e manter a autonomia, a unidade e a identidade de uma população humana que alguns membros crêem constituir uma ‘nação’ real ou potencial” (Smith, 2006, p.42). É interessante notar que nesta definição de Smith, o nacionalismo é uma ideologia da nação e, portanto, não exige

---

<sup>7</sup> Smith cita uma interessante pesquisa realizada por Walker Connor, onde este apresenta dados estatísticos que ilustram bem esta questão empírica dos Estados-nação. As conclusões às quais Connor chegou apontam que praticamente 90% dos países do mundo, no início dos anos 1970, são poliétnicos, e que, portanto, não poderiam ser classificados segundo a lógica do “uma nação para cada Estado e um Estado para cada nação”. (Smith, 1997, p.31).

obrigatoriamente um estado. Nem todas as nações o almejam<sup>8</sup>. Logo, o nacionalismo é, “antes de mais nada, uma doutrina cultural, ou mais precisamente, uma ideologia política que tem como centro uma doutrina cultural” (Smith, 1997, p.98).

Nação, Estado, Estado-nacional, nacionalismo. Todos estes conceitos se fazem fundamentais para o estudo da integração cultural do Mercosul. Entretanto, para avançarmos um pouco mais no que diz respeito aos aspectos teóricos desta dissertação, talvez seria interessante apresentar, nesta altura, as diferentes possibilidades de respostas acerca do momento em que se deu o nascimento das nações, e de que maneira elas surgiram.

## **1.2) A “nação” entre quatro paradigmas**

Diversos autores buscaram desenvolver estas respostas, sendo muitas vezes elas contrárias entre si, criando assim um dos grandes debates intelectuais dos séculos XIX e XX. Mas, curiosamente, este debate parece ter sido negligenciado pela teoria social clássica (Guibernau, 1997, cap.1, e Smith, 1983). A “santíssima trindade” do pensamento sociológico – Marx, Durkheim e Weber – chegou a definir alguns conceitos relativos ou próprios à idéia de nação, mas nenhum dos três chegou a formular uma teoria das nações e do nacionalismo, deixando, desse modo, um vazio conceitual que só viria a ser preenchido de maneira significativa por outros intelectuais.

Desde fins do século XIX já é possível notar que, primeiramente, os historiadores europeus tomaram as rédeas do debate, e isto porque estariam eles diretamente envolvidos com o “redescobrimento”, ou melhor, com a “reconstrução” do passado nacional de seus respectivos países. Mas os historiadores não agiram somente como marionetes a serviço de seus estados-nação; junto ao fato deles buscarem elementos que comprovassem a existência remota das nações, estes historiadores também procuraram refletir sobre a própria origem da idéia de nação, dando início a um debate mais aprofundado que parece ainda hoje estar longe do fim. Algumas publicações de artigos e obras de autores cujas nacionalidades são tão

---

<sup>8</sup> Os bascos, na Espanha, seriam um bom exemplo disso. Eles não querem a criação de um estado basco, mas sim uma certa autonomia política em relação ao poder central espanhol.

diferentes quanto suas idéias, tais como Lord Acton, Otto Bauer<sup>9</sup> e Ernest Renan, comprovam isso.

Desde então, uma vasta produção bibliográfica sobre as nações e os nacionalismos emergiu, e passados mais de 150 anos desde suas origens, é possível, segundo Smith (2000a), determinar os principais pontos que nortearam, e ainda hoje norteiam, o debate promovido entre os diversos autores que contribuíram para a sua elaboração. Este debate, travado não apenas entre os historiadores, mas também entre estes últimos e intelectuais provenientes de diversas áreas do conhecimento - tais como ciência política, sociologia e antropologia -, gira em torno de três questões centrais. Uma é a que apresentei acima: qual a natureza e origem das nações? As outras seriam:

- as nações e os nacionalismos são fenômenos modernos ou antigos?
- qual é o papel desempenhado pelas nações e pelos nacionalismos nas mudanças sociais recentes?

As respostas para cada uma destas questões são muito variadas e complexas, e muitas vezes elas parecem seguir determinados “modismos” acadêmicos predominantes na época e/ou na área em que foram elaboradas. Todavia, algumas visões antes fortes, e hoje praticamente esquecidas, podem retornar com uma nova roupagem, o que por sua vez nos confirma a força de cada uma delas.

Smith analisou-as atentamente e procurou agrupá-las de acordo com suas semelhanças de abordagem, chegando assim, a uma classificação das mesmas em quatro grandes paradigmas (Smith, 2000a; e Smith, 2006): primordialista, perenialista, etno-simbólico e modernista<sup>10</sup>.

Apesar de tomar esta tipologia proposta por Smith como referência teórica de minha dissertação, não me ocuparei em esmiuçar cada um destes paradigmas nos mínimos detalhes, visto que isto não se faz necessário para os objetivos de meu tema de pesquisa. Além disso, pretendo apresentar apenas algumas idéias desenvolvidas nestes paradigmas em relação às duas primeiras perguntas e, mesmo assim, me atenho somente à questão das nações; não me atreverei a analisar a fundo a questão do nacionalismo. Por último, considero que, em oposição a uma rápida descrição dos três

---

<sup>9</sup> Alguns destes artigos escritos por Lord Acton e Otto Bauer já foram traduzidos para o português, e podem ser encontrados em Balakrishnam, 2000.

<sup>10</sup> Smith chega a citar a existência de um eventual quinto paradigma, o *pós-modernista*. Entretanto, o autor não o explora como os demais, pois o considera ainda “demasiado fragmentário e vago, para merecer a designação de ‘paradigma’” (Smith, 2006, p.88).

primeiros paradigmas, terei de prestar mais atenção ao paradigma modernista, já que ele é predominante no debate acerca da integração cultural do Mercosul.

Comecemos então pelo paradigma primordialista. Segundo os adeptos desta visão, as nações “existem na primeira ordem do tempo e situam-se na base dos processos e desenvolvimentos posteriores” (Smith, 2006, p.81). As nações seriam orgânicas e naturais e, desta forma, não haveria outra alternativa a não ser fazermos parte das mesmas.

Em relação ao paradigma perenialista, seus autores defendem que as nações sempre existiram na história, “desde tempos imemoriais” (Smith, 2006, p.77), com raízes sólidas no tempo e no espaço. Logo, as nações teriam o direito de pertencer a um certo território sagrado e histórico. Além disso, seriam elas unidades uniformes, com um caráter simples e homogêneo, e podem ser definidas por uma linhagem e cultura autênticas e específicas. Por fim, estas comunidades etno-culturais politizadas (Smith, 1998a, p.22) são também comunidades que têm o “povo” (i.e., a população como um todo) como peça-chave, já que as nações visam suas necessidades e aspirações.

Por mais que hoje em dia este paradigma encontre inúmeras objeções para se sustentar, é importante lembrar que seus argumentos ainda se fazem muito presentes no senso comum (Smith, 2006, p.77).

O paradigma modernista, em geral, defende a idéia de que as nações e o nacionalismo são fenômenos recentes na história da humanidade, conseqüências da modernidade. Seriam as nações comunidades políticas territorializadas socialmente construídas, e produtos de condições advindas somente com a modernidade, inexistentes em eras pré-modernas, tais como a burocracia estatal, capitalismo, secularismo e a democracia (Smith, 2000b). Estas construções das nações ficaram a cargo das elites, que pretendiam provocar as mais variadas emoções nas massas para atingirem seus objetivos políticos.

Em relação ao nacionalismo, os modernistas o consideram uma inovação sem paralelos na história. Ele teria sido engendrado a partir de um período revolucionário iniciado em fins do século XVIII (com as revoluções mais impactantes desse momento, ou seja, a Revolução Americana e a Revolução Francesa) e concluído no início do século XIX (com as invasões napoleônicas a países europeus). Ao longo das primeiras décadas do século XIX o nacionalismo ganhou força, não só na Europa, mas também nas Américas. Seus efeitos políticos já puderam ser sentidos com a

eclosão de movimentos políticos importantes deste século, a saber: a Primavera dos Povos (1848) e a formação dos Estados-nacionais alemão e italiano.

Entre os autores que defendem esta visão, temos Ernest Gellner, Eric Hobsbawm, Benedict Anderson, Anthony Giddens, John Breuilly e Tom Nairn, nomes que mostram quão influente ela é no meio acadêmico, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

Dito isto, é possível agora caracterizar o paradigma etno-simbólico, que tem como um de seus principais expoentes o próprio Smith. Este paradigma surge como uma resposta aos modernistas, pois não aceita a visão destes autores de que as nações são meras criações “de cima para baixo”, onde as elites determinam o que as massas devem ou não fazer. Para Anthony Smith, a relação entre massas e elites não é unidirecional, pois as primeiras influenciam também as últimas, a partir do momento em que delimitam os seus campos de ação a determinados parâmetros culturais.

Mas o ponto fundamental defendido pelos etno-simbolistas e que os diferencia dos modernistas se refere às origens das nações, já que, para eles, tais origens devem ser buscadas nas comunidades étnicas pré-modernas<sup>11</sup>. Por mais que o etno-simbolismo aceite a idéia de que as nações e os nacionalismos são constructos modernos, seus ideólogos utilizam a perspectiva da *longa duração* no estudo dos padrões sociais e culturais, dirigindo a atenção “para a maneira como os tipos mais antigos de identidade colectiva podem influenciar o surgimento das nações” (Smith, 2006, p.90).

De todos estes paradigmas, o que mais nos interessa para o desenvolvimento da pesquisa é o modernista, já que “representa, hoje, a ortodoxia dominante na investigação sobre nacionalismo” (Smith, 2006, p.77).

Entretanto, se nos atentarmos a um exame mais detalhado das análises realizadas pelos autores que se enquadram neste paradigma, veremos que, por mais

---

<sup>11</sup> Por comunidade étnica, Smith entende uma população que apresente um sentimento de solidariedade entre a maioria de seus membros, que compartilhe um nome próprio coletivo, um mito de linhagem comum e memórias históricas, que tenha um ou mais elementos diferenciadores de cultura comum, e além de estar associada a um mesmo território de origem (Smith, 1997, p.37). Uma comunidade étnica, assim, não é considerada uma nação, pois esta última estabelece com território uma relação física e concreta, enquanto a primeira estabelece com ele uma relação histórica e simbólica, não precisando, assim, residir em sua terra de origem. Além disso, uma comunidade étnica não apresenta uma cultura pública comum a todos os seus membros, não precisa de código de leis comuns a todos, onde todos teriam os mesmos direitos e deveres, e nem precisa de uma unidade econômica (Smith, op. cit., p.59). Smith também desenvolve esta distinção entre nação e etnia com clareza em sua obra “The Nations in History...” (Smith, 2000a, p.65).

que eles tenham em comum a defesa da idéia de que tanto as nações como o nacionalismo são construções modernas, suas interpretações podem seguir trajetórias divergentes. De imediato, nos chama atenção o fato de que não há consenso entre estes autores no que diz respeito à data e local de nascimento das nações: uns afirmam que foi na Alemanha romântica do século XVIII (ex.: Elie Kedourie), enquanto outros afirmam que foi na Inglaterra ainda no século XVI (ex.: Liah Greenfeld), ou até mesmo na América hispânica do século XIX (ex.: Benedict Anderson).

Além disso, estes autores acabaram privilegiando diferentes aspectos na explicação de como se deu a emergência das nações na modernidade.

Portanto, seguindo mais uma vez a tipologia de Smith, podemos considerar a existência de cinco variantes dentro da perspectiva modernista (Smith, 2006, pp.74-77).

A primeira dela seria a variante *socioeconômica*. Da linha marxista, e tendo Tom Nairn como um de seus principais expoentes, tal visão sugere que as nações e o nacionalismo derivam de questões econômicas e sociais típicas da modernidade, como o capitalismo industrial, as desigualdades regionais e o conflito de classes (Smith, 2006, p.75).

A segunda seria a variante *sociocultural*, que defende a idéia de que tanto as nações quanto o nacionalismo “são fenômenos sociologicamente necessários da era industrial moderna” (Smith, 2006, p.75). Seriam eles a “conseqüência inevitável da transição para a modernidade” (Smith, 2006, p.97). Ernest Gellner, um de seus mais destacados expoentes, enxerga a modernidade como transformadora radical da sociedade, já que seu principal eixo, a industrialização, passou a exigir uma mão-de-obra escolarizada, tecnicamente eficiente e competente, e integrada não mais por laços de parentesco, como as sociedades pré-modernas, mas sim por uma cultura e língua comuns. A necessidade de se ter uma sociedade mais homogênea do ponto de vista cultural e lingüístico, que servisse aos propósitos de ampliação de mão-de-obra voltada para as indústrias, só virou realidade depois que o estado moderno teve condições de controlar dois dos elementos mais importantes para se reproduzir e modificar a cultura e, assim, homogeneizar a população do estado: os meios de comunicação e a educação. Logo, estes dois elementos agilizaram a propagação de um nacionalismo, entendido por Gellner como “forma cultural assumida pelo industrialismo” (Smith, 2006, p. 103), e, somente depois disso, é que surgiram as nações.

Uma terceira variante seria aquela *política*, que coloca sob a responsabilidade do Estado moderno a criação das nações e do nacionalismo. O nacionalismo em nada se relaciona a uma identidade cultural; ele seria apenas “um instrumento político” utilizado por grupos dominantes “para se alcançar objetivos políticos” (Smith, 2006, p.88). Seria graças a este nacionalismo que o Estado garante a sua soberania (Smith, 2006, p.75). Alguns de seus defensores seriam Anthony Giddens e John Breuilly.

A quarta variante seria a *ideológica*: tal como pensada por Elie Kedourie, o nacionalismo seria uma doutrina criada na Alemanha no início do século XIX, inspirada na idéia de autonomia da vontade de Kant.

Por fim, a quinta e última variante do paradigma modernista seria a *construcionista*: defendida por Benedict Anderson e Eric Hobsbawm, esta visão afirma que a nação é um constructo social. Mesmo sabendo que Hobsbawm direciona sua explicação para o estudo da “invenção das tradições”, enquanto Anderson defende a idéia de que a nação é uma “comunidade imaginada”, no fundo, os dois autores lidam com a questão da origem das nações de maneira semelhante.

Feita esta rápida apresentação dos paradigmas teóricos do nacionalismo, proposta por um de seus mais destacados estudiosos<sup>12</sup>, seria interessante lembrar que o debate travado entre modernistas e perenialistas é um dos que mais nos chama a atenção. Desde já, considero que, para a minha dissertação, a idéia de que uma nação é perene, eterna, e, segundo a posição de Herder, “tão natural como uma planta, como uma família, só que com mais ramos” (apud Guibernau, 1997, p.58) não faz o menor sentido. O argumento dos perenialistas é facilmente refutado, pois concordo com Smith quando ele afirma que tal argumento

apresenta algumas afirmações genéricas a respeito da natureza subjacente das comunidades culturais, desconsidera algumas diferenças importantes entre comunidades culturais pré-modernas e modernas e simplifica demasiado a imagem muitas vezes complexa da associatividade humana. (Smith, 1999, p.47).

Assim, se o que define uma nação são elementos territoriais, culturais, políticos e legais específicos, todos eles associados às massas, este quadro só se observa a partir da Idade Moderna (Smith, 1999, p.50).

Adotando como referência para este trabalho, portanto, a perspectiva modernista, considero que agora convém analisar uma de suas obras mais influentes

---

<sup>12</sup> Gellner e Hobsbawm fazem referência a este ponto.

nas últimas décadas e importante para o debate que se nos apresenta acerca da integração do Mercosul.

### **1.3) A nação como uma “comunidade imaginada”**

Benedict Anderson é, atualmente, a referência maior do paradigma modernista e suas idéias aparecem nas entrelinhas de discursos elaborados por alguns intelectuais que tratam da aproximação cultural dos países do Mercosul, conforme veremos mais adiante.

Além disso, Anderson é o único dentre os mais recentes e destacados pesquisadores sobre o tema que “preocupou-se em incorporar, a seu modo, a análise do que teve curso na América ibérica entre o final dos Setecentos e primeira metade do século XIX em seu modelo explicativo do fenômeno” (Jancsó, 2006, p. 9) da construção das nações, dedicando ao caso da América ibérica pelo menos um capítulo de seu livro (Anderson, 2008, cap. 3). Por mais que seus argumentos tenham sido refutados pelos latino-americanistas<sup>13</sup>, conforme veremos mais adiante, sua preocupação com a região é interessante, pois ele a analisa de maneira provocante.

Por estas razões, faz-se necessário analisarmos mais a fundo as reflexões de Benedict Anderson em sua clássica obra *Comunidades Imaginadas*.

Partindo da premissa de que as nações são criações modernas (fins do século XVIII), Benedict Anderson propõe uma breve definição de nação a partir de uma perspectiva antropológica: “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (Anderson, 2008, p.32).

As escolhas dos termos utilizados por Anderson não foram aleatórias, e o autor procura justificar o porquê do emprego de cada um deles em sua obra. Antes de apresentá-los é importante salientar que o autor determina que este conceito é essencialmente válido para “qualquer comunidade maior que a aldeia primordial do contato face a face” (Anderson, 2008, p.33). Por mais que na continuidade da frase ele ainda diga que talvez até mesmo uma aldeia seja uma comunidade imaginada, a preocupação do autor em desenvolver esta idéia exprime, a meu ver, uma defesa em se buscar uma definição válida para agrupamentos sociais maiores e mais complexos

---

<sup>13</sup> Ver Castro-Klären e Chasteen, 2003.

do que uma aldeia, ou de comunidades étnicas, tal como definidas por Smith (1997, p.37 e p.59).

Em termos iniciais, a nação é uma “comunidade”, pois existe uma relação de fraternidade entre seus membros: “independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal” (Anderson, 2008, p. 34).

Sobre o porquê de uma nação ser imaginada, o autor justifica que, mesmo sabendo que nunca haverá possibilidade da totalidade dos membros de uma nação, por menor que ela seja, se conhecer pessoalmente, nem ao menos se encontrar, todos da nação têm “em mente a imagem viva da comunhão entre eles” (Anderson, 2008, p.32). Diferentemente de outros autores, que abordaram o tema e que consideravam as nações como “invenções” (principalmente Gellner), Anderson faz questão de se referir a elas como “imaginadas” pois, como afirma Lilia Moritz Schwarcz, “mais que inventadas, nações são ‘imaginadas’, no sentido de que fazem sentido (*sic*) para a ‘alma’ e constituem objetos de desejos e projeções” (Schwarcz, 2008, p.10). Enquanto que para Ernest Gellner as nações, por serem “inventadas”, podem ser classificadas como “falsas” ou inautênticas se comparadas a outras formas de comunidade, para Anderson todas as comunidades são inventadas, e, portanto, elas “se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas” (Anderson, 2008, p.33).

A limitação destas comunidades políticas se dá em função da presença de fronteiras que demarcam geograficamente cada nação, impedindo-as assim de se estenderem *ad infinitum*. Nas palavras de Anderson, nenhuma nação “imagina ter a mesma extensão da humanidade” (Anderson, 2008, p.33).

Por último, a questão da soberania se coloca em razão do momento histórico no qual o surgimento das nações se situa, isto é, em fins do século XVIII. Com o advento do Iluminismo e da Revolução Francesa, emerge com força total um secularismo racionalista que, aos poucos, corrói as estruturas dinásticas e suas ordenações divinas. As nações então nascentes reclamam uma liberdade que se garante e se expressa por meio de um Estado soberano.

Mas como foi possível que estas comunidades imaginadas surgissem a partir de fins do século XVIII? O que realmente tornou possível a idéia de se “imaginar” as nações?

Responderei a estas questões no próximo tópico, por considerá-las importantes para a análise da problemática das identidades nacionais - um dos principais tipos de identidades coletivas existentes -, identidades que estão no cerne da questão da integração cultural do Mercosul.

## **2) Identidade, identidade nacional e historiografia**

A problemática da identidade passou a ser cada vez mais debatida no meio acadêmico ultimamente, principalmente porque se coloca que, hoje em dia, vivenciamos uma fase de “crise identitária”. Segundo os estudiosos da *pós-modernidade*, estamos vivenciando uma época caracterizada por diversas mudanças estruturais na sociedade que estão fazendo com que as pessoas percam suas referências de apoio calcadas em aspectos culturais (ex.: classe, gênero, raça, etnia, nação), referências estas que desde o início da modernidade nos orientaram no processo de construção do “eu”, ou seja, na compreensão que temos acerca de nós enquanto membros de uma coletividade (Hall, 2006).

Sem querer entrar no mérito desta questão, pelo menos por ora, considero importante ressaltar que, por mais que estejamos vivenciando uma crise de identidades, isto não significa dizer que elas estão desaparecendo. Muito pelo contrário. Elas apenas estão se transformando. Uma identidade de classe, por exemplo - para citar uma das formas identitárias mais fortes no século XX, seguindo a tradição marxista -, atualmente, talvez não tenha mais muito sentido, em função da diversidade dos membros que a compunham. Observamos que a idéia de “classe” cedeu espaço a “novas” identidades, tais como a identidade negra, a identidade feminista, a identidade homossexual etc, ao mesmo tempo em que ela não desapareceu. As identidades, portanto, são dinâmicas, se transformam com o passar do tempo, o que nos leva a citar Marx, quando este analisava a sociedade européia à época do incipiente capitalismo industrial que, segundo ele, transformava de maneira radical todas as certezas de então: “tudo o que é sólido, desmancha no ar”.

Mas o que seria uma identidade? Como compreendê-la à luz das ciências sociais?

Entendo aqui a identidade como sendo algo intimamente atrelado ao conceito simbólico de cultura. A cultura, por sua vez, compreendo que seja de acordo com a perspectiva teórica idealista de Clifford Geertz (1989) e David Schneider (1980), isto

é, ela seria um sistema de símbolos e significados. Geertz, seguindo a concepção weberiana de que “o homem é um animal amarrado a teias e significados que ele mesmo teceu”, entende a cultura “como sendo essas teias e a sua análise” (Geertz, 1989, p.15). A partir disso, utilizarei como referência, para o desenvolvimento deste trabalho, o seguinte conceito de identidade, proposto por Jorge Larrain:

un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas. (...) es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante [un] patrón de significados culturales. (Larrain, 2003, p.32).

Tendo definido este conceito, podemos observar a “identidade” mais de perto, e perceberemos, assim, que, para que ela exista, alguns elementos se fazem imprescindíveis.

Um primeiro seria a referência a categorias coletivas, compartilhadas por outros indivíduos. Somos “brasileiros”, “homens”, “cristãos”, “feministas”, ou seja, pertencemos a determinadas categorias que transcendem o individual.

Um segundo elemento seria a necessária existência do “outro”. Nunca poderemos definir o que somos sem sabermos, ou pelo menos sem acharmos que sabemos, o que *não somos*. Somos “brasileiros”, porque “não somos argentinos”. A diferenciação é, desse modo, um componente fundamental do processo de formação identitária:

En la construcción de cualquier versión de identidad la comparación con el ‘otro’ y la utilización de mecanismos de diferenciación con el ‘otro’ juegan un papel fundamental: algunos grupos, modos de vida o ideas se presentan como fuera de la comunidad. Así surge la idea del ‘nosotros’ en cuanto distinto a ‘ellos’ o a los ‘otros’. (Larrain, 2003, p.35).

Por último, construímos nossas identidades também por meio de símbolos. Determinados vestuários podem significar que tal pessoa seja classificada como um alto executivo, ou como um artista. A identidade masculina pode estar associada ao ato de beber cerveja na própria lata, e não em copos. Roupas e cervejas em lata, enfim, todos estes objetos que demarcam identidades seriam *significantes* (Woodward, 2000), fundamentais para as mesmas.

Coexistem na sociedade as identidades individuais e as identidades coletivas, e existe entre ambas uma relação de retroalimentação e codependência. Como já explicitado antes, para um indivíduo se definir, obrigatoriamente ele se apoiará em

categorias identitárias mais gerais, como religião, nacionalidade, etnia, classe social, profissão etc. Em contrapartida, como Larrain nos lembra,

el ser chileno o brasileiro nos hace pertenecer a un colectivo, nos hace parte de un grupo que puede ser identificado por algunos rasgos específicos. Pero en sí mismas, la chilenidad o brasilidad significan muy poco sin una referencia a personas individuales concretas que continuamente las recrean por medio de sus prácticas. (Larrain, 2003, p.36).

O ‘ser brasileiro’ ou o ‘ser chileno’, mencionados por Larrain acima, nos levam àquele que seria um dos principais tipos de identidades coletivas existentes, e que é extremamente relevante para o estudo da integração cultural do Mercosul. Seria ela a identidade nacional, que ainda é, à luz do século XXI, central em discussões políticas no mundo inteiro. Para Anderson, “a condição nacional [*nation-ness*] é o valor de maior legitimidade universal na vida política dos nossos tempos” (Anderson, 2008, p.28), e, por isso, ele parece concordar com Smith, quando este afirma que “*ninguna organizacion politica puede sobrevivir sin algun tipo de identidad cultural colectiva, y ningun Estado moderno puede subsistir sin una identidad nacional popular, que exige participación y movilizacion ‘del pueblo’ (...)*” (Smith, 1998b, p.77).

E, como veremos no próximo capítulo, os discursos oficiais do Mercosul e, de alguns intelectuais que o esperam cada vez mais forte, deixam claro que se faz necessária uma apromixação das diversas nações que o compõem, não só no campo da política e de economia, mas também culturalmente. Logo, estamos falando em um esforço de se formar um bloco supranacional, ou seja, algo que vá além da nação, além das fronteiras do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai. Em outras palavras, existe um discurso “oficial”, apoiado por intelectuais, que propõe a construção de uma identidade supranacional que se equipare ou até se sobreponha às identidades nacionais da região. Portanto, antes de se pensar no “supranacional”, temos de compreender a dinâmica e as manifestações das identidades relacionadas ao recorte do “nacional”.

Por mais que saibamos que a identidade nacional é uma construção, como todas as outras identidades, isto não a desmerece, e muito menos a enfraquece, pois a maneira como ela é vivenciada e sentida por todos é o que a torna poderosa. Este sentimento de pertença a uma nação é forte nos dias de hoje, a ponto de Ernest Gellner afirmar que “*tener una nacionalidad no es un atributo inherente al ser*

*humano, pero hoy en día ha llegado a parecerlo*” (Gellner, 1994, p.19). Tanto parece algo inerente ao ser humano que é em nome dela que milhares de homens conquistam liberdades e constroem novos Estados, como também se dispõem a lutar e morrer em guerras.

Mas como podemos definir a identidade nacional? Smith propõe uma resposta:

[...] la reproducción, transmisión y reinterpretación constante del conjunto de valores, símbolos, recuerdos y mitos compartidos que componen el legado étnico característico de las naciones, así como la identificación de los individuos con ese legado particular y su reserva de recuerdos, mitos, símbolos y valores. (Smith, 1998b, p.63).

Desta definição, nos chamam a atenção três aspectos. Primeiro, o que Smith entende por identidade nacional seria algo fundamentado mais em aspectos políticos e sociais, e menos em aspectos psicológicos. A defesa deste ponto o distancia claramente da chamada escola culturalista norte-americana, cujos principais expoentes (Margareth Mead, Ruth Benedict, Ralph Linton) argumentavam que havia uma “estrutura psíquica coletiva” ou uma “personalidade básica” para cada nação. Logo, segundo esta escola seria possível compreender as nações a partir da análise de uma *“una serie de características psicológicas, relativamente estables, compartidas por los miembros de una sociedad por el hecho de poseer la misma cultura”* (Larrain, 2003, p.37). Esta análise é um tanto quanto imprecisa, pois segundo Larrain, que parece estar de acordo com a visão de Smith, não é possível definir marcas psicológicas abstratas exclusivas que definam os brasileiros ou os argentinos, pois certamente elas *“no son compartidos por todos los miembros de esas sociedades. Sería aventurado aun decir que son compartidos por la mayoría de una nación. Constituyen sobregeneralizaciones abstractas que no pueden predicarse de toda una nación”* (Larrain, 2003, p.37). Além disso, descrever as identidades em termos psicológicos é perigoso, pois os elementos apresentados como constitutivos do caráter de um povo facilitam a construção do “outro” por meio de estereótipos.

O segundo aspecto derivado da definição proposta por Smith seria a sua ênfase na idéia de que a identidade nacional não é apenas aquilo que define a nação como coletividade, mas também é a identificação dos indivíduos para com uma nação. E isto não acontece por causa de uma simples questão de escolha, mas sim por ser ela uma necessidade.

Dentro de uma perspectiva durkheiminiana, corroborada por Smith e Guibernau, esta identificação dos indivíduos para com uma nação é uma resposta à necessidade de se ter uma identidade de natureza simbólica, pois confere “força e adaptabilidade aos indivíduos, na medida em que reflete a identificação deles próprios com uma entidade – a nação – que os transcende” (Guibernau, 1997, p.83). Seria algo próximo ao que Durkheim quis expressar em sua obra “*As formas elementares de vida religiosa*”, quando se refere aos fiéis e suas relações com seus deuses<sup>14</sup>.

Pertencer a uma nação dá aos indivíduos a consciência de se formar um grupo sólido e homogêneo, criando assim um sentimento de solidariedade entre eles que “proporciona raízes [baseadas] na cultura e num passado comum, além de oferecer um projeto para o futuro” (Guibernau, 1997, p.85). E graças a essas raízes, podemos “saber ‘quem somos’ no mundo contemporâneo” (Smith, 1997, p.31).

Além disso, a própria existência dos Estados-nacionais depende da presença e da manutenção de uma identidade nacional. Segundo Smith,

(...) ninguna organización política puede sobrevivir sin algún tipo de identidad cultural colectiva, y ningún Estado moderno puede subsistir sin una identidad nacional popular, que exige participación y movilización ‘del pueblo’ (...). (Smith, 1998b, p.77).

A identidade nacional reforça a lealdade à nação, lealdade esta que é “*fuerza y elemento legitimador del poder del Estado*” (Quijada, 2003, p.287).

Portanto, esta necessidade que leva indivíduos e estados a buscarem e manterem uma identidade nacional talvez seja uma das explicações do porquê da força deste tipo de identidade coletiva nos dias de hoje.

Por fim, a partir deste segundo aspecto da definição de identidade nacional de Smith, podemos chegar ao terceiro ponto que nos interessa deste conceito. Se a identidade nacional implica compartilhar e manter uma mesma cultura que dê à nação um status de exclusividade em relação às demais, isto significa dizer que os membros de uma nação primeiramente buscam definir um nome próprio, fazem referência a um conjunto específico de mitos, compartilham uma determinada memória, têm os mesmos heróis e seguem as mesmas tradições, e valorizam a natureza histórica de uma terra pátria específica (Smith, 1998b). É a prática destas

---

<sup>14</sup> Guibernau defende a idéia de que “os indivíduos, através de sua identificação com a nação, podem ser comparados aos fiéis”, vistos aqui da maneira pela qual foram compreendidos por Durkheim. Para o sociólogo francês, “os fiéis que se comunicaram com seu deus não são meramente pessoas que vêem novas verdades que o incrédulo ignora: são indivíduos mais fortes, sentem-se mais poderosos para resistir às provações de existência ou para vencê-las”. (Guibernau, 1997, p.84).

ações que reforça os laços sociais entre eles, ao mesmo tempo em que garante a manutenção de um sentimento de pertença entre os indivíduos e suas respectivas nações, e ainda determina em um cenário mundial cada nação como sendo única.

Em linhas gerais, percebemos que os elementos trabalhados em cada uma destas ações são comumente divulgados como típicos de um passado distante, fortes já em épocas muito remotas, que sobreviveram a todas as ações do tempo e dos homens, e que por isso deverão ser mantidos no presente e sobreviver no futuro, estabelecendo assim “*relaciones intimas y poderosas entre los muertos, los vivos y los que aun no han nacido de la nación*” (Smith, 1998b, p.76). É isto que dá à nação um caráter maior de autenticidade e legitimidade, pois estes símbolos seriam a prova de que há uma continuidade histórica em relação ao passado que a nação reclama, reforçando assim ainda mais os laços de união entre seus membros.

Porém, de acordo com o paradigma construcionista, as nações e seus correlatos são constructos modernos, assim como o são vários de seus elementos identitários. Hobsbawm demonstra isso muito bem em um estudo que perfaz o caminho da “invenção das tradições” (Hobsbawm e Ranger, 2008), tradições estas que, segundo o autor, constituem um conjunto de símbolos recentemente criados pelas nações, ou até mesmo por “estrangeiros”, mas que foram apropriadas e naturalizadas pelas comunidades nacionais de diversos países.

Mas o que explica a força destas nações e seus laços identitários para com suas comunidades, se no fundo elas seriam invenções modernas?

Para responder a esta questão, recorro ao argumento de Mónica Quijada, de que o que explica a força e a continuidade da nação

fue la desaparición en el imaginario colectivo de su carácter de ‘invención en el tiempo’, y su consecuente sustitución por una imagen de la nación propia como algo inmanente, además de singular y autoafirmativo y, en tanto tal, receptáculo de todas las lealtades. (Quijada, 2003, p.289).

Este desaparecimento do caráter de invenção citado por Quijada pode ser aquilo que Renan, ainda no século XIX, considerou como sendo o “esquecimento”, e que parece ter servido de inspiração à historiadora argentina: “*la esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común, y también que todos hayan olvidado muchas cosas*” (Renan, 2000, p.57).

Não importa se o *kilt* moderno, por exemplo, símbolo da tradição e da identidade nacional da Escócia, foi inventado por um industrial *quaker* inglês na

primeira metade do século XVIII (Trevor-Roper, 2008). O que importa é a maneira pela qual o *kilt* foi imaginado como sendo tipicamente escocês, e como a idéia de que os escoceses usavam um *kilt* há muitos séculos pôde superar a idéia de que o mesmo era uma novidade na história daquele país. Parece que este caráter de invenção do *kilt* desapareceu do imaginário coletivo escocês, pois ele representa, hoje, um passado imemorial deste povo, se tornando assim um símbolo do Estado-nação ‘Escócia’. Não é à toa que ele é usado “por escoceses e supostos escoceses desde o Texas até a cidade de Tóquio” (Trevor-Roper, 2008, p.51) em função de seu forte simbolismo identitário.

Seria interessante neste momento, então, buscar compreender a forma pela qual se dá a construção da identidade nacional. Para isso, temos que começar a nossa análise a partir das condições que permitiram o surgimento dos Estados-nação modernos.

De acordo com a perspectiva modernista, os Estados-nação são criados a partir de um movimento que vai de cima para baixo, ou seja, uma elite política auxiliada por uma elite cultural cria a nação e seus símbolos identitários. O interesse da elite política para que se crie uma identidade nacional reside no fato de que, para ela, a lealdade à nação é a base da legitimação do Estado que tem em mãos. Logo, as nações são criadas pelos Estados, e não o contrário (Hobsbawm, 1990).

Mas para que o Estado crie nações, aqui compreendida de acordo com a ‘concepção cívica’ proposta por Smith citada anteriormente, é fundamental que haja uma única língua pensada, falada e escrita que estabeleça vínculos identitários entre seus membros. É por meio desta única língua compartilhada que “se restauram passados, imaginam-se companheirismos, sonham-se futuros” (Anderson, 2008, p.215).

É isto que justifica a grande importância atribuída por Gellner ao sistema público de educação das massas, e por Anderson ao “capitalismo editorial”<sup>15</sup>, pois foi graças a estes dois artifícios que o poder central impôs às massas uma língua oficial e uma cultura pública comum.

Analisando primeiro a idéia de Anderson, este considera o capitalismo editorial como um instrumento fundamental para se criar “públicos leitores de massa e monoglotas” (Anderson, 2008, p.78), divulgando aos membros de uma extensão territorial específica uma única língua impressa por meio de livros, jornais, panfletos

---

<sup>15</sup> Tradução do original de Anderson “*print capitalism*”.

etc.

Antes da Idade Moderna, quando o capitalismo estava ainda em sua fase gestacional e a imprensa ainda não existia, o mosaico de línguas existentes em um recorte político específico era enorme, conforme nos mostram os exemplos da França, da Inglaterra e da Espanha.

Porém, com o advento do capitalismo e da imprensa, e mais do que isso, a partir do encontro destes dois elementos, esta realidade poliglota teria que mudar. O que Anderson chama de ‘capitalismo editorial’ seria, basicamente, um conceito que enfatiza a existência de um mercado editorial já norteado por uma necessidade de vendas de jornais e livros. Por isso exigiu a “montagem” de línguas vernaculares a partir da junção de vários dialetos, pois assim seria possível ampliar o limite de suas ações comerciais. Certamente estas ações seriam um tanto quanto limitadas em realidades muito fragmentadas do ponto de vista lingüístico.

Por isso, com o aparecimento do capitalismo editorial, a popularização de línguas vernáculas em regiões antes tipicamente políglotas, onde se falavam simultaneamente o latim e alguns ou vários dialetos, possibilitou agora a criação de “campos unificados de intercâmbio e comunicação” (Anderson, 2008, p.80) entre os indivíduos que viviam em um mesmo limite político dinástico, criando “companheiros de leitura” que, cada vez mais, se compreendiam como únicos em um universo maior de línguas, sendo por isso considerados por Anderson como “o embrião da comunidade nacionalmente imaginada” (Anderson, 2008, p.80).

Além disso, esta popularização do vernáculo fez com que as línguas ficassem mais rígidas, ou menos suscetíveis a mudanças tal como ocorria na Idade Média em função das ações dos copistas. Por mais que as línguas do início da Idade Moderna se diferenciem um pouco das línguas de hoje, certamente elas estão mais próximas entre si do que as línguas da Idade Moderna e aquelas da Idade Média. As línguas modernas se cristalizaram nesta Idade Moderna, e por isso, puderam ser localizadas em um passado distante alguns séculos depois, contribuindo assim de maneira significativa no processo de elaboração da idéia de antigüidade das nações.

Por último, é importante notar que pela primeira vez as camadas mais baixas da população falavam e pensavam na mesma língua que as elites políticas, os intelectuais e o clero (Guibernau, 1997, p.76). Isto os aproximou e reforçou a idéia de que pertenciam a uma mesma coletividade, diferente de seus vizinhos.

Gellner também considera o advento da imprensa como de fundamental

importância para a disseminação de uma única língua em um estado, mas acrescenta a este processo o papel exercido pelo sistema estatal de educação das massas (Gellner, 1994). A imposição de uma única língua aos membros de um mesmo estado-nacional fortaleceu-se sobremaneira com a regulamentação de um sistema de ensino controlado pelo estado e, portanto, a escola passou a ser um dos principais agentes de formação identitária nacional. Gellner atribui tanta importância ao aspecto educacional que chega a parodiar Weber ao afirmar que *“actualmente es más importante el monopolio de la legítima educación que el de la legítima violencia”* (Gellner, 1994, p.52)

É aí que começamos a perceber o papel dos intelectuais no processo de construção identitária das nações, principalmente a partir do século XIX. Com uma circulação editorial fundamentada em uma única língua, e com um sistema “nacional” de ensino levando esta língua a todos os membros de um estado-nação, cada vez mais obras literárias voltadas à ficção, romances, ou até mesmo à análise histórica chegaram a mais pessoas, conseguindo, ao mesmo tempo, estabelecer “os cânones da linguagem” e divulgar “modos específicos de falar sobre, e perceber, a própria cultura” (Pamplona, 2003, p. 7). Coube a estes intelectuais a seleção e, posteriormente, o estabelecimento de elementos identitários que conformariam valores, símbolos, mitos, territórios e um passado histórico que definiriam o estado-nação.

Utilizo o termo “seleção”, pois, de acordo com Larrain, as identidades nacionais são construídas a partir de um processo de seleção e exclusão de elementos presentes em vários discursos possíveis: *“ [és] posible construir varias versiones sobre la identidad nacional que representan intereses, valores y grupos sociales distintos”* (Larrain, 2003, p.39). Portanto, este processo de seleção e exclusão deixa claro que

La construcción de la identidad nacional no es un proceso monolítico y autónomo que ocurre con total independencia de la pluralidad de modos de vida, de la diversidad de prácticas sociales y de las múltiples divisiones sociales que existen en la sociedad. Aunque se plantee con pretensiones absolutas, toda construcción de identidad nacional es necesariamente limitada en su capacidad de representación de la diversidad cultural y social subyacente. (Larrain, 2003, p.39).

Daí que a construção de elementos identitários não pode ser arbitrária. Ela deve ter como referência determinadas balizas culturais trazidas pelos indivíduos que

pretende alcançar. Como nos diz José Murilo de Carvalho,

o imaginário, apesar de manipulável, necessita, para criar raízes, de uma comunidade de imaginação, de uma comunidade de sentido. Símbolos, alegorias, mitos só criam raízes quando há terreno social e cultural no qual se alimentarem. Na ausência de tal base, a tentativa cai no vazio, quando não no ridículo. (Carvalho, 1990, p.89).

Portanto, se as nações são imaginadas, é bom que saibamos que “não é fácil imaginar” (Schwarcz, 2008, p. 16).

Além disso, os discursos identitários não são recebidos de maneira passiva pelos indivíduos; eles são também sujeitos nesse processo, pois “*transforman, rechazan, apropian y reinterpretan, activamente, tales discursos en su vida diaria*” (Larrain, 2003, p.40).

Estas ressalvas são interessantes quando partimos para a análise das construções identitárias dos estados latino-americanos, visto que estas identidades foram criadas em universos multi-culturais, multi-étnicos, multi-facetados. A idéia de que na América ibérica não havia Estados-nação, mas sim “nações-Estado” se aplica muito bem a esta realidade e, certamente por isso, o caminho percorrido para se construir suas identidades foram mais tortuosos do que os de seus grandes modelos inspiradores, isto é, os das grandes potências européias e dos Estados Unidos (Guerra, 2003a, p.10). Porém, independentemente desta pluralidade cultural e dos caminhos percorridos, observamos que, passados dois séculos de política autônoma e independente, diversos Estados-nacionais foram criados e consolidados na região, e se valeram da prerrogativa de possuírem traços identitários próprios para se afirmarem e se diferenciarem dos demais.

## **2.1) Historiografia e identidade nacional na América Latina**

A visão predominante sobre a construção das nações latino-americanas, compartilhada por diversos historiadores e politólogos que se dedicaram ao seu estudo, seria a de que “a independência precede tanto a nação como o nacionalismo” nesta região (Guerra, 1999/2000, p.11; Castro-Klären e Chasteen, 2003; Chiaramonte, 1993; Pimenta, 1996.).

Esta independência das antigas colônias ibéricas resultou da desintegração das monarquias espanhola e portuguesa, e não da ação de movimentos inflados de um

sentimento nacionalista. Seria um anacronismo falar em nacionalismo nesta América ibérica independentista (Chiaramonte, 1993), como veremos mais adiante, mesmo sabendo que a evocação ao termo “nação”, à época das lutas emancipacionistas, era uma constante nos discursos de seus líderes.

De acordo com Guerra (2003a), este conceito de “nação” deve ser compreendido como sendo o de um estado soberano, uma comunidade política soberana, ou seja, um conceito essencialmente político de nação. Somente algumas décadas depois é que a idéia de nação na América latina passou a estar associada aos indivíduos que compartilham um imaginário coletivo comum, ou seja, passou a ser compreendido também em seu sentido “étnico”. Isto nos parece óbvio quando percebemos a existência de um pluralismo cultural na região que

solapou qualquer tentativa de visualizar a nação em termos do paradigma europeu como um povo unido e caracterizado por uma ascendência comum, por um profundo passado coletivo ou tradições culturais homogêneas. (Doyle e Pamplona, 2008, p.23).

É a partir desta idéia, de um movimento conceitual do termo “nação”, que podemos começar a compreender a problemática da identidade nacional no contexto latino-americano. Lidar com esta diversidade cultural da América latina na construção das nações e de suas identidades certamente foi uma das questões mais delicadas e definidoras de particularismos na região. O empenho dos atores envolvidos em selecionar determinados elementos identitários em detrimento de outros durou muitos anos e, talvez ainda hoje, não tenham encontrado o seu fim, o que nos leva à conclusão, seguindo Guerra novamente, de que por mais que “*la nación sea en los países latino-americanos a la vez un punto de partida*”, ela ainda é ao mesmo tempo “*un proyecto todavía en parte inacabado*” (Guerra, 2003a, p.9).

O importante para as elites latino-americanas ao longo do século XIX era transformar os indivíduos dos estados-nacionais incipientes em um grupo que compartilhasse um imaginário comum, ou em uma “comunidade imaginada” na definição de Benedict Anderson. Esta tarefa, sabia-se à época, não seria simples. Como afirmou certa vez José Bonifácio, no ano de 1823: “... amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios etc. etc. etc., em um corpo sólido e político” (apud Guimarães, 1988, p.6).

Para seguirmos adiante, seria interessante agora retomar a visão generalista de

Smith citada mais acima, segundo a qual seriam as identidades nacionais que permitem definir cada nação como sendo única e exclusiva no globo e que, por isso, toda e qualquer identidade nacional exige o estabelecimento de elementos que seriam exclusivos de cada nação, tais como um nome próprio, um território de origem específico, além dos mitos, lembranças e símbolos que são compartilhados somente pelos membros que a compõem.

Trazendo esta análise para o contexto latino-americano, notamos que assim como ocorreu em alguns países europeus, as elites desta América latina pós-independência tiveram que definir estes elementos identitários em um universo pluricultural, e para isso realizaram um esforço de transmissão de valores simbólicos uníssonos, ou de uma única cultura pública, que despertasse em todos os membros de um determinado país um sentimento de que estes partilhavam uma mesma história “nacional”, com seus heróis e inimigos, de que eles odiavam um mesmo passado de dominação que lograram superar, e de que eles almejavam um mesmo futuro grandioso (Guerra, 2003a, p.11).

Esta transmissão de símbolos e valores, novamente seguindo o exemplo europeu, se deu por meio da educação, dos hinos, das bandeiras, dos monumentos, de uma literatura etc., e analisando-a mais de perto, nos chama a atenção de que tal empreitada deveu muito de seu êxito ao papel desempenhado pelos historiadores ao longo do século XIX e início do século XX. Por mais que a identidade nacional não nos leve somente à pergunta sobre “o que somos”, mas também ao questionamento do que projetamos para um futuro, ou “o que queremos ser?” (Larrain, 2003), concordo com Hobsbawm quando ele afirma que “o que faz uma nação é o passado, o que justifica uma nação em oposição a outras é o passado, e os historiadores são as pessoas que o produzem” (Hobsbawm, 2000, p.271). Ainda mais no século XIX, é importante que se diga, onde o “fazer a história” vinha carregado de um certo cientificismo que colocou o historiador agora na condição de pesquisador, e não mais de “*hommes de lettres*” (Guimarães, 1988, p.5). Suas opiniões passarão a corroborar de maneira “científica” os projetos nacionais, colocando-o em um patamar de destaque no universo de artífices das nações<sup>16</sup>.

A elaboração de uma “história pátria” em diversos países latino-americanos e sua divulgação a partir dos primeiros anos da segunda metade do século XIX,

---

<sup>16</sup> A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838, e seu empenho em construir “a Nação brasileira”, é emblemática neste aspecto. Para mais detalhes, ver Guimarães, 1988.

contribuíram de maneira significativa para a criação de uma cultura “nacional”, homogênea, permeada de símbolos, mitos, e lembranças comuns. Estes historiadores sabiam desde antes de suas análises o que queriam encontrar no passado (Pimenta, 2006), e tinham todos como referência à historiografia europeia da época que definia as nações modernas como resultado de uma “*larga formación de la identidad nacional*” (Chiaramonte, 1993, p.6).

A junção destas duas características fez com que a historiografia latino-americana do século XIX defendesse o ponto de vista (e que o comprovasse, claro) de que as nações da região eram o “*produto de la formación, durante el período colonial, de una correspondiente identidad cultural*” (Chiaramonte, 1993, p.7). Trabalhando com a tríade *Estado-nação-território*, preocupação central nas definições das nações modernas à época, vários historiadores buscaram então perceber quais de seus componentes seriam continuidades ou rupturas entre os períodos ‘pré’ independentista e ‘pós’ independência (Pimenta, 2006). Este exercício dialético levou à conclusão geral de que a ruptura somente ocorreu no que diz respeito ao Estado, já que os estados independentes latino-americanos nasceram somente após a desestruturação dos impérios ibéricos.

Porém, com relação aos elementos “nação” e “território”, a historiografia encontrou neles a possibilidade de se estabelecer um projeto de continuidade. Esta postura equivocada da historiografia latino-americana de então consolidou aquilo que José Carlos Chiaramonte (1993), em uma obra clássica para se entender este assunto, definiu como sendo o *mito das origens*.

Analisando primeiro a questão da continuidade das nações, Pimenta afirma que

no anseio de estabelecer continuidade entre aqueles dois períodos, na busca de uma ancestralidade pressuposta nas ideologias nacionalistas do século XIX, a *nação* foi comumente tomada como preexistente, ou seja, haveria, já nos séculos XVI, XVII e XVIII uma ‘nação brasileira’, ‘argentina’, ‘uruguaia’ em gestação. (Pimenta, 2006, p.21).

Rapidamente, as independências de início daquele século passaram a ser vistas como verdadeiros momentos gloriosos aos quais todos deveriam agradecer e prestar o máximo de respeito, afinal de contas foi graças a eles que o “povo” da nação ganhou sua liberdade da tirania europeia; diversos “heróis nacionais” foram determinados, os elementos culturais mais “relevantes” de cada país foram selecionados, enfim, foram

criados os elementos identitários que definiriam o que era “ser brasileiro”, “ser argentino”, “ser uruguaio”, “ser paraguaio”.

Em relação ao território, os historiadores buscaram definir sua continuidade entre o passado colonial e o presente independente pois, como afirma Pimenta, ele seria “simultaneamente, uma idéia e uma realidade que organiza e confere sentido a *Estado e nação*”<sup>17</sup> (Pimenta, 2006, p.18, grifos do autor). Demétrio Magnoli defende ponto de vista semelhante, ao dizer que “assim como a tradição é a pátria no tempo, o território é a pátria no espaço” (Magnoli, 1997, p.110).

Historiadores latino-americanos de renome, expoentes da construção do *mito das origens*, tais como Bartolomé Mitre, no caso argentino, e Francisco Adolfo de Varnhagen, no Brasil, analisaram os “fatores exclusivamente endógenos” que dariam conta de legitimar os novos espaços criados após as independências e trataram de estabelecer vínculos entre “os territórios do ‘Brasil colônia’ e do ‘Brasil independente’, entre o Vice-Reino do Rio da Prata e a Argentina, entre uma das províncias deste reino e o Uruguai” (Pimenta, 2006, p.21). Assim, a nação passou a ser “territorialmente definida como resultado de um necessário e inequívoco porvir histórico, suposto destino dessas coletividades” (Pimenta, 2006, p.31).

Claro que inúmeras críticas podem ser feitas a estes aspectos do *mito das origens*, assim como o fizeram os historiadores, recentemente, com as tradições “inventadas”. Entretanto, nos chama atenção a sua forte presença ainda nos dias de hoje nos países latino-americanos, ou em estudos realizados por latino-americanistas de diversas nacionalidades (Chiaromonte, 1993).

Um destes estudos seria o paradigmático “Comunidades Imaginadas”, de Anderson, que defende a idéia de que as comunidades *criollas* da primeira metade do século XIX desenvolveram concepções precoces sobre sua condição nacional [*nation-ness*] “bem antes que a maior parte da Europa” (Anderson, 2008, p.88, grifos do autor), e que este *nation-ness* foi o responsável pela independência da região.

Como já dito anteriormente, os principais estudiosos desta questão na América latina são claros quando mostram a inexistência de uma identidade nacional prévia à independência. A título de exemplo, Guerra nos lembra que os líderes dos

---

<sup>17</sup> Pela quantidade de autores que ao menos citam a relação entre território e nação, ou território e Estado-nacional, percebemos quão importante ela é no debate acadêmico. Segundo Smith, “*situar a la comunidad en una tierra natal antigua y abigarrada, señalada por rasgos historiadados y monumentos naturalizados, es fundamental para evocar las cualidades primordiales y trascendentales de la nación*” (Smith, 1998b, pp.64-65).

movimentos emancipacionistas eram todos de origens ibéricas, todos eles falavam a mesma língua de suas metrópoles, todos eram adeptos da mesma religião de seus dominadores e culturalmente estavam muito próximos a estes últimos:

(...) hasta 1810, las élites criollas, en su combate por la igualdad política, se presentaban, ante todo, como españoles iguales a los peninsulares, que gozaban, además, de los privilegios y fueros que les daba su condición de descendientes de los conquistadores y pobladores de América. (Guerra, 2003b, p.210).

Portanto, como falar de uma identidade nacional própria, diferente daquela existente na metrópole?

Por mais que existissem algumas diferenças entre os criollos e os chapetones, estas se referiam basicamente ao local de nascimento e ao fato dos primeiros partilharem alguns elementos de identidades culturais ainda em formação neste lado do Atlântico. Este último aspecto de diferenciação deu origem a uma identidade “americana”<sup>18</sup> que serviu de contraponto à identidade europeia, mas acima de tudo esta identidade não pode ser pensada como sendo “nacional” ou específica a alguma região, e mais do que isso, não era ela uma identidade política concreta (Guerra, 1999-2000, p.27), sendo, portanto, incapaz de construir imaginários dotados de “sentido”. Prova desta incapacidade seria o fracasso de Bolívar ao tentar criar uma unidade política americana tempos mais tarde, por exemplo.

Em relação à questão das continuidades territoriais, a partir do momento em que sabemos que o território colonial era patrimônio dos reis metropolitanos à época colonial, além de ser descontínuo em sua extensão, seria um absurdo identificar esse território sendo ao mesmo tempo contínuo e marcado pela ação soberana de um Estado nacional americano. “Na lógica colonial, não há ‘Brasil unidade territorial’, tampouco ‘Argentina’ ou ‘Uruguai’. O território só é nacional se o Estado o é, e no caso de Brasil, Argentina e Uruguai, o Estado só o é em um sentido moderno”. (Pimenta, 2006, p.50).

Enfim, para resumir estas equivocadas ações da historiografia, recorro novamente à Pimenta, que põe em xeque estas ações a partir de uma pergunta bem

---

<sup>18</sup> Rojas Mix afirma que “*si durante la colonia el americano convino en ser llamado ‘criollo’, ‘indiano’ o ‘español de Indias’; a comienzos del siglo XIX, asociado a los procesos de independencia, el problema de la identidad se le presenta bajo una luz nueva*”, com o processo emancipatório terminando “*por imponerse el nombre de ‘americano’*” (Rojas Mix, 1991, pp 63-64). A eficiência desta auto-afirmação de “americano” por parte das elites, no processo de lutas de independência, foi considerável (Guerra, 2000, p.348).

simples: “como seria possível atribuir-se à colônia o caráter de anterioridade daquilo que só surgiu [isto é, o Estado nacional americano] superando-a?” (Pimenta, 2006, p.50).

Entretanto, um problema se coloca agora quando falamos em historiografia e construção de imaginários: sabendo que a imensa maioria da população latino-americana era analfabeta, de que maneira a história pátria com seu *mito das origens* chegaram a estas pessoas? Não estaria esta historiografia destinada a alcançar uma parcela tão ínfima da população e, assim, condenada a fracassar em relação a seus objetivos?

De fato, uma elite letrada era o principal alvo inicial desta historiografia nacionalista. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino de história na maioria dos sistemas de educação primária da região em meados do século XIX (Harwich Vallenilla, 2003, p.534), é importante salientar que somente uma elite tinha acesso à escola, em função do caráter excludente da educação de então.

Porém, deve-se notar que estes intelectuais educados a partir desta história pátria “encarregar-se-ão do esclarecimento do resto da sociedade” (Guimarães, 1988, p.6), muitas vezes servindo como agentes dos estados que pretendiam criar estas nações. Estes estados se valeram de diversas ações cívicas populares voltados à transmissão de “*un mensaje histórico que repetía fielmente la lección que sólo algunos aprendían en las aulas de clase*” (Harwich Vallenilla, 2003, p.542). Assim, inaugurações de estátuas, de museus, de cemitérios, de monumentos públicos, as celebrações de determinadas datas comemorativas, os enterros de personagens políticos importantes, a valorização de lugares que serviram de batalhas, tudo isto se transformou em instrumentos de divulgação de um ideal nacional que se desejava construir, ao mesmo tempo em que estabeleceram as ligações entre os mortos, os contemporâneos e os que ainda estavam por nascer, promovendo assim a consolidação de uma idéia de parentesco entre os que se foram e as gerações que estavam por vir (Smith, 1998b)<sup>19</sup>. Desta maneira, garantia-se, portanto, a

---

<sup>19</sup> Para Smith, a relação estabelecida entre os mortos e os vivos é importante para a manutenção de toda e qualquer nação, pois os exemplos dos que se foram servem de inspiração para que os vivos sejam dignos de seus antepassados e que criem um futuro tão glorioso quanto o foi o passado em sua própria terra. Por isso seu interesse em valorizar os túmulos, lugares históricos e monumentos: “(...) *los sepulcros, los sitios y los monumentos conmemoran el pasado de la comunidad evocando a sus grandes personajes y acontecimientos como auténticamente ‘nuestros’, o anexandolos a ‘nuestra comunidad’, como parte de su legado glorioso y característico. Es como si los muertos dieran autenticidad a los vivos. Revelan nuestra identidad individual y colectiva mediante la afiliación, a traves de los linajes, vinculandonos con los periodos puros y gloriosos de ‘nuestro pasad’, un pasado*

solidariedade coletiva nestas nações, ou a integração social tal como pensada por Habermas, isto é, a “solidariedade entre estranhos” (Habermas, 1995, p.97).

Independente das críticas que podem ser feitas, a historiografia e suas manifestações cívicas – reforço a idéia – foram bem sucedidas em suas ambições. Os sentimentos nacionais se fazem presentes na realidade latino-americana de hoje e, apesar de não serem estes fenômenos de responsabilidade única e exclusiva dos historiadores, certamente estes exerceram um papel crucial em seus desenvolvimentos.

E se a construção destas “comunidades imaginadas” foi bem sucedida, resulta necessário salientar dois aspectos. Primeiro, que a criação de uma identidade nacional em um universo pluricultural, como no caso dos estados nacionais da América latina, não implicou o fim das identidades culturais existentes já que:

os atores sociais podem ser membros de muitas unidades sócio-culturais e políticas ao mesmo tempo; (...) ser membro de totalidades mais amplas e complexas, supõe pertencimento a segmentos menores. Até mesmo a presença de uma potente força de unificação, como o Estado-nação, não é suficientemente poderosa para anular todos os segmentos heterogêneos pré-existentes ou a produção de novos. (Ribeiro, 1997, p.6).

E, em segundo lugar, uma comunidade imaginada “*no es imaginada de la misma forma por los diferentes actores*” (Álvarez, 1995, p.47). Isto se nos parece mais óbvio ainda quando se trata de atores formadores de uma realidade tão heterogênea como no caso da América Latina.

Dito isto, chegamos agora ao momento em que poderemos dar prosseguimento à análise do principal ponto de atrito entre as tendências político-ideológicas da integração cultural do Mercosul: a da criação, ou não, de uma identidade mercosulina.

---

*que no se puede compartir con los que estan fuera de la comunidad historica cultural, porque ellos carecen de participación en ‘nuestro’ legado etnico y en especial en ‘nuestra’ relación íntima de familia con los difuntos ilustres. De esta manera, los sepulcros, los sitios y los monumentos contribuyen a re-apropiarse del pasado etnico para ‘el pueblo’, mediante un conjunto de imagenes visuales espectaculares y de representaciones tangibles. Los documentos y las imagenes proporcionan las pruebas necesarias de la continuidad y unidad de la nación con su glorioso pasado ‘nacional’, su grandeza actual y su destino triunfante”* (Smith, 1998b, p.70).

## Capítulo II

### A integração cultural do Mercosul e o ensino de História

#### 1) O “Mercosul Imaginado” *versus* uma “comunidade de comunicação” no Mercosul

Se, como vimos até agora, as identidades nacionais são construídas, poderíamos falar em construção de “identidades supranacionais”?

Segundo alguns intelectuais, sim. Habermas, por exemplo, quando reflete sobre a atual situação europeia frente aos avanços da globalização e a possibilidade de criação de um estado-nacional “europeu”, afirma que é possível a criação de um bloco supranacional aos moldes de uma “comunidade imaginada”:

But there is no call for defeatism, if one bears in mind that, in the nineteenth-century European states, national consciousness and social solidarity were only gradually produced, with the help of national historiography, mass communications, and universal conscription. If that artificial form of ‘solidarity amongst strangers’ came about thanks to a historically momentous effort of abstraction from local, dynastic consciousness to a consciousness that was national and democratic, then why should it be impossible to extend this learning process beyond national borders? (Habermas, 1999, p.58).

Alguns pensadores latino-americanos parecem concordar com Habermas, e isto fica claro quando analisamos a argumentação de Jorge Larrain.

O sociólogo chileno, adotando Habermas como referência quando defende que a identidade é, acima de tudo, um projeto (Larrain, 2003, p.41), prega que a identidade regional (no caso, a identidade latino-americana) se articula com as identidades nacionais; porém,

lo que pasa es que, a pesar de esto, la identidad regional no es lo suficientemente fuerte frente a las identidades nacionales. Pero eso puede cambiar. Las identidades se construyen, no están dadas de una vez para siempre. (Larrain, 2005).

Por serem estas identidades construídas, é possível e recomendável que se leve em conta as tradições mais antigas de nossa sociedade, mas nem todas elas, pois algumas não são adequadas ao futuro que queremos construir:

no todo lo que constituye una tradición nacional es necesariamente

bueno y aceptable para el futuro. Si bien es cierto que una nación no puede elegir libremente sus tradiciones, puede, por lo menos, decidir políticamente si continuar o no continuar con algunas de ellas. (Larrain, 2003, p.41).

principalmente ao perceber que alguns elementos destas tradições a distanciam dos demais países do bloco regional.

Por isso, Larrain conclui que os países latino-americanos devem fazer uma análise crítica aprofundada de suas próprias tradições culturais e

meditar sobre aquellas que podrían abandonarse y aquellas que sería bueno mantener. Esta es la precondition mínima para una apertura hacia otros países latinoamericanos, muchos de cuyos valores no deberían ser rechazados en aras de un nacionalismo estrecho. La propia y tan anhelada integración latinoamericana depende de esto. (Larrain, 2003, p.41).

Seguindo a linha de Habermas e Larrain, um grupo de intelectuais do Mercosul acredita ser possível a criação de uma identidade “mercosulina”. Gregorio Recondo e Waldo Ansaldi seriam alguns nomes de expressão deste grupo, e compreender suas idéias é fundamental para os propósitos deste trabalho, visto que elas aparecem nos discursos oficiais do Mercosul, conforme mostrarei mais adiante.

Em linhas gerais, o que estes autores propõem é, segundo Grimson, a criação de uma identidade apoiada em um “*modelo de construcción de identidades nacionales en el marco más amplio del bloque regional*” (Grimson, 2001). Para isso, alegam que se faz necessária a ampliação da idéia de pertencimento ao Mercosul entre os seus habitantes, sem homogeneizar as culturas existentes neste recorte geográfico.

Um dos principais expoentes desta visão do “Mercosul imaginado” seria Gregório Recondo, autor de várias obras voltadas à questão da integração dos países latino-americanos, e em especial do Mercosul (ver Recondo, 1989, 1997a, 1997b e 2001). Este último, para ele, seria o resultado da constituição de um espaço material e simbólico, que ao preservar as suas partes de origem, será ampliado, enriquecido e projetado em um cenário internacional (Recondo, 1997b).

Ao afirmar que “*la globalización nos invita a continuar la tendencia histórica que nació con nuestras pátrias, apuntando hasta la integración latinoamericana*” (Recondo, 2001, p.34), Recondo deixa explícita a sua visão de que os blocos regionais devem ser compreendidos como confederações de repúblicas. Ele não fala em fundir os estados nacionais da região em um único Estado-nação, até porque faz questão de

deixar claro que os países são diferentes entre si, e assim deverão permanecer (Recondo, 2001, p.22). Porém, estas diferenças seriam “*expresión de una identidad común*” (Recondo, 2001, p.22), identidade esta que se comprova pela manifestação no âmbito regional do realismo fantástico literário, da teologia da Libertação, da escola estruturalista latino-americana, da teoria da dependência, da filosofia da libertação, da música afro-latina, da situação periférica de todos os países iberoamericanos na ordem capitalista mundial etc (Recondo, 1997a, capítulo 11). Estes elementos culturais acabam por conformar uma identidade comum entre os países do Mercosul, e seria graças a esta identidade que podemos falar em ampliação de um certo “patriotismo regional” (Recondo, 1997a, 274).

Criador do adjetivo identitário “mercosureño” (Grimson, 2001), Recondo alude ao fato de que esta identidade comum seria consequência de um mesmo processo histórico vivenciado pelas nações iberoamericanas, ou seja, de uma história compartilhada por todas as nações deste recorte geográfico, que um dia já esteve viva “*en la conciencia de los pueblos*” (Recondo, 2001, p.20). Hoje em dia, alega o autor, esta história foi “esquecida”, em função de alguns nacionalismos engendrados ao longo do século XIX e da ação de potências imperialistas que submetem as nações da região a suas zonas de poder. Mesmo assim, ainda se faz presente ante este “esquecimento” a idéia de pertencimento dos seus habitantes a um universo que vai além dos limites do Estado nacional. Para que o Mercosul ganhe força e se consolide, se faz fundamental o estímulo dessa identidade latino-americana.

Recondo acaba considerando a integração cultural como elemento central nesta política integracionista. Como ele mesmo afirma, se “*la cultura es la argamassa que posibilita que la integración sea fructífera y duradera*”, logo “*no habrá integración política ni económica si no se intenta correlativamente, la integración cultural*” (Recondo, 1997b, p.5-9).

Sua concepção de integração cultural seria “*partir de la aceptación de las diferencias de cada sociedad para intercomunicar sus culturas y fortalecer entre los pueblos de la región ‘la conciencia de una común identidad histórico-cultural’*” (Recondo, 1997b, p.9). Ou seja, a integração cultural não implica uma “integração da cultura”, mas sim uma “integração pela cultura”. Além disso, ela não é sinônima de homogeneização, fusão, assimilação, e substituição cultural (Recondo, 1997a, cap. 9), mas sim de uma idéia de “*unidad en la pluralidad de nuestros países*” (Recondo, 1997a, p.273).

De maneira semelhante a Recondo e, adotando-o como referência intelectual para este debate, Waldo Ansaldi (2001) propõe a invenção de uma tradição “mercosulina”, além de defender a idéia de que

La identidad cultural no está escindida del poder político. Definir una nueva, a partir de la creación de una instancia supraestatal, implica, por tanto, una compleja y conflictiva historia de construcción plural: étnica, nacional y cultural. Una identidad 'sureña' pluriétnica, plurinacional y pluricultural, donde todos seremos, al mismo tiempo, singulares y plurales. Mantendremos nuestros símbolos y redes simbólicas originarios, al tiempo que incorporaremos otros (ajenos hasta ahora), en un proceso que no será lineal ni libre de tropezos (...). El desafío es integrar aceptando el multiculturalismo de unos y otros para constituir un nosotros, no imponiendo la asimiliación de los unos por los otros. (Ansaldi, 2001.).

Paralelamente ao desenvolvimento desta perspectiva do “Mercosul imaginado”, desenvolveu-se um perspectiva oposta a ela, que começou a se manifestar ainda nos anos 1990, mas que somente ganhou impulso no início da década de 2000, principalmente a partir dos estudos realizados por Alejandro Grimson.

Segundo este antropólogo argentino, falar em “integração cultural” nos estudos interculturais é problemático a começar pelo próprio emprego do termo “integração”, pois este acaba subordinando os demais conceitos que estão em jogo também nestes estudos, tais como intercâmbio, aliança, conflito, negociação, interação e diálogo (Grimson, 2002, p.218).

Em razão disso, Grimson sugere até mesmo que o abandonemos quando dos estudos acerca da formação de blocos regionais, já que talvez o seu uso represente “*un límite programático, normativo y conceptual para pensar la diversidad*” (Grimson, 2002, p.217). Curiosamente, se Recondo afirma que a integração cultural é baseada na idéia de “unidade na diversidade”, por que usar então o termo “integração”, e não interação ou algo do tipo?

Além disso, os integracionistas desprezariam o fato de que as culturas nacionais envolvidas não são homogêneas; logo, o que seria a “origem comum” dos países do Mercosul a qual este grupo de intelectuais se refere? Como podemos falar em “origem comum” de uma região se os atores envolvidos são diversos e não necessariamente apareceram como agentes constitutivos das culturas nacionais de cada país do Mercosul? Mais ainda: como falar em construção de uma cultura

supranacional se o que assistimos hoje em dia na região é um conjunto de “*procesos de etnicización, apelaciones nuevas al nacionalismo, discursos xenófobos y nuevas retóricas y prácticas que tienden a fragmentar los agrupamientos identitarios*” (Grimson, 2001)?

Outro ponto levantado por Grimson seria o de que os “integracionistas” têm uma visão “romântica” do processo de integração, segundo a qual os países da região vivem em plena harmonia. Porém, se esquecem estes intelectuais de que inúmeros conflitos apareceram ao longo da história entre esses países e que, mesmo hoje em dia, ainda há inúmeros impasses políticos, sociais e econômicos entre eles. Em linhas gerais, os que almejam o “Mercosul imaginado” tentam evitar ao máximo reconhecer as desavenças entre esses países, mas quando estas não podem deixar de ser reconhecidas, eles “*tienden a insistir en una concepción teleológica que afirma que se trata de ‘desvíos’ en el camino inexorable de la unidad*” (Grimson, 2001).

Uma questão interessante do debate entre Grimson e Recondo seria no que diz respeito à vivência de cada um destes intelectuais em regiões de fronteira dos países do Mercosul, e como eles chegaram a conclusões completamente distintas acerca das possibilidades de integração na região.

A partir de uma pesquisa realizada na fronteira argentino-paraguaia em meados dos anos 1980, Recondo pôde acompanhar o dia a dia de empresários, funcionários públicos e cidadãos “comuns” nesta região. Suas análises o levaram a uma resposta surpreendente, visto que ali parecia se encontrar em curso um movimento integracionista protagonizado pelos habitantes tanto do lado da Argentina quanto do lado paraguaio. Sua conclusão final foi a de que a fronteira “*no es una línea que separa, sino un común espacio de diálogo y cooperación*”, e que por isso “*la identidad nacional no tiene por qué ser incompatible con la identidad regional*” (Recondo, 2001, p.32).

Grimson, em um estudo semelhante, onde também analisou a fronteira argentino-paraguaia<sup>20</sup>, percebe que esta idéia de “irmandade” nas fronteiras aparece mais nos discursos dos seus habitantes do que em suas ações práticas cotidianas (Grimson, 2000b). Grimson encontrou ali a forte presença de um sentimento nacional em cada lado da fronteira e, mesmo após a construção de uma ponte que ligou as duas margens do rio que antes separava as duas cidades, “*sus orillas parecen más*

---

<sup>20</sup> Grimson analisou a fronteira de Posadas (Argentina) - Encarnación (Paraguai), que se define como “*el corazón del Mercosur*”. Para mais detalhes, ver Grimson, 2000b.

*alejadas*” (Grimson, 2000b, p.203). Logo, as fronteiras “*continúan siendo barreras arrancelarias, migratorias e identitarias*” (Grimson, 2000a, p.11), e, por isso, questiona até que ponto todos os atores envolvidos no processo de integração estariam dispostos a ceder em nome de uma identidade supranacional.

Por fim, um último ponto ressaltado por Grimson seria aquele resultante de uma análise hermenêutica da expressão “processos de integração”. Por meio deste tipo de análise, percebemos que existe uma valorização desta integração como sendo obrigatoriamente algo positivo, onde “*la nueva totalidad (que es una entre otras totalidades posibles) se asume como necesidad, frente a la cual aparece el riesgo de la desintegración*” (Grimson, 2002, p.211). Ou partimos para a integração regional, ou não nos restará outra alternativa. E curiosamente, os debates políticos não questionam se a idéia de integração regional é válida ou não, mas sim quais tipos de blocos regionais devemos construir. Não apareceu, pelos menos por enquanto, nenhum movimento contrário à idéia de integração nos países do Mercosul.

O que Grimson então sugere para o bloco não é a criação de uma identidade “*mercosureña*”, mas sim o estabelecimento de uma “comunidade de comunicação”, marcada por uma relação de “interação” e “diálogo” entre as diversas culturas existentes na região. Sem desprezar o papel exercido pelo “cultural” nos blocos regionais, Grimson deixa claro que

para avanzar en proyectos de bloques regionales sólidos e sustentables resulta necesario desarrollar e potenciar el conocimiento mutuo entre las sociedades y culturas que interactúan. Las desconfianzas, los malos entendidos, las situaciones de incomunicación pueden surgir no sólo de interes divergentes, sino de dificultades reales en encontrar los modos de comprender alternativas de convergencia. Comprender al otro, sus culturas, sus culturas políticas, sus formas de identificación, resulta decisivo para poder avanzar en la interacción e proyectos de integración. (Grimson, 2007, p.13).

Assim, tendo apresentado estas duas formas de se pensar a integração cultural do Mercosul, seria interessante perceber de que maneira este debate aparece no discurso oficial dos países mercosulinos. Caminhamos para um “Mercosul imaginado” ou para uma “comunidade de comunicação”?

Para responder a esta questão, se faz necessária uma análise dos principais documentos elaborados pelo bloco que se refiram ao “cultural”.

## 2) A integração cultural do Mercosul

Independentemente da forma como a integração cultural é pensada, seja pelos defensores do “Mercosul imaginado” seja pelos favoráveis à criação de uma “comunidade de comunicação”, o que podemos perceber, a partir da análise do discurso de ambas as perspectivas, é que há um consenso entre seus intelectuais: a valorização da cultura como elemento importante nos processos de integração regional.

Interessante é também perceber que esta valorização não ficou restrita ao universo acadêmico, visto que há tempos ela parece ter sido incorporada pelos discursos e ações políticas de vários governos latino-americanos.

Por mais que os principais objetivos dos diversos blocos e/ou instrumentos de cooperação regionais constituídos na região ao longo do século XX sejam relativos a questões econômicas, já podemos encontrar em alguns destes acordos interestatais um certo compromisso com o aspecto cultural, ao menos de maneira explícita, desde o ano de 1970.

Neste ano foi estabelecido pelo Pacto Andino<sup>21</sup> o Convenio Andrés Bello, importante organismo internacional destinado a desenvolver ações de integração cultural, educacional, tecnológica e científica entre os seus países membros. Diversas atividades neste sentido foram e ainda são realizadas, colocando-o como uma das entidades mais pró-ativas da região<sup>22</sup>.

Tempos depois, com o estabelecimento do chamado Grupo do Rio, o lado cultural da integração dos países latino-americanos foi claramente valorizado por meio do “Compromisso de Acapulco” de 1987, quando este afirma:

Reconhecemos em nosso patrimônio cultural um elemento irrenunciável da personalidade da América Latina, que permite que nos vinculemos às complexas realidades do mundo moderno,

---

<sup>21</sup> O Pacto Andino foi criado em 1969, por meio do Acordo de Cartagena. Inicialmente, era formado por Colômbia, Chile, Peru, Bolívia e Equador. Ao grupo veio somar-se a Venezuela, em 1973, enquanto que o Chile se retirou do mesmo em 1976. No ano de 1997, o Pacto Andino muda de nome, passando a ser conhecido como CAN (Comunidade Andina de Nações). Em 2006, a Venezuela se retirou do grupo e, portanto, hoje, a CAN conta com apenas 4 países membros: Bolívia, Colômbia, Equador e Peru.

<sup>22</sup> O Convenio Andrés Bello, atualmente, não se restringe mais aos países do CAN. Países como o Chile, por exemplo, que saíram do CAN, continuaram sendo membros do Convenio, ao mesmo tempo em que outros países de diversas áreas das Américas e até mesmo de fora dela, foram sendo incorporados ao longo de sua existência: Panamá (1980), Espanha (1981), Cuba (1998), Paraguai (2000), México (2005) e República Dominicana (2006).

conservando nossas raízes históricas. Esse patrimônio permitirá, ademais, fortalecer a democracia como sistema de vida e de valores próprios. Assumimos também o compromisso de fazer com que a integração cultural impulse o desenvolvimento global e a modernização de nossas sociedades. (Compromisso de Acapulco, 1987).

A partir de 1989, reuniões periódicas entre os ministros da Cultura dos países latino-americanos<sup>23</sup> e caribenhos passaram a ser realizadas, tendo como justificativa, dentre outros aspectos, o fato de que o cultural ocupa um papel de destaque no processo de integração dos países da região. Conforme estabelecido na chamada “Declaração de Brasília”, de 1989, logo em seu primeiro capítulo:

*1.- La dimensión cultural resulta factor indispensable para el proceso de integración política y económica de América Latina y el Caribe, en la medida en que es el ámbito en que se encarna la identidad común y la conciencia solidaria. Todos ellos elementos necesarios para el fortalecimiento de los valores democráticos, el régimen de libertades, la búsqueda de la paz y la defensa de los derechos humanos.*

*2.- La integración regional debe partir del reconocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de los pueblos de América Latina y el Caribe, formada sobre el patrimonio autóctono y el aporte de otras culturas.*

*3.- El verdadero desarrollo social y económico considera primordialmente el avance educativo y cultural. El reconocimiento de la personalidad cultural de cada pueblo de la región es requisito indispensable de todo proceso de integración genuinamente democrático.*

*4.- La integración cultural de América Latina y el Caribe es factor fundamental para que la región enriquezca, con sus aportes específicos, el diálogo y la cooperación internacional. América Latina y el Caribe contribuyen de manera decisiva, con su capacidad creativa y original, al desarrollo de la cultura universal. (Declaração de Brasília, 1989).*

Nos chama atenção neste documento a ênfase em dois aspectos que se nos parecem muito comuns nos discursos daqueles que pregam a integração cultural do Mercosul, sintetizados por Gregório Recondo: o respeito à diversidade cultural e a necessidade de se valorizar o cultural na integração para que se alcancem os objetivos políticos e econômicos almejados.

---

<sup>23</sup> Entre 1989 e abril de 2010, foram realizados 17 Encontros (ou Fóruns) de Ministros da Cultura e Encarregados de Políticas Culturais da América Latina e do Caribe.

É curioso notar que o Tratado de Assunção de 1991, “pedra fundamental” do Mercosul, não fez menção direta à questão da cultura para a formação do bloco. Este equívoco parece ter sido corrigido somente no ano seguinte, quando aconteceu em Brasília a primeira reunião de secretários de cultura e autoridades culturais de cada país membro, que apenas tratou de definir algumas linhas gerais acerca das possibilidades de se integrar as culturas destes países.

Em Assunção, três anos depois, foram definidos novos parâmetros para viabilizar esta integração, sendo um deles central para o estabelecimento de políticas de integração cultural do Mercosul: a criação da reunião de ministros e responsáveis pela cultura<sup>24</sup>.

Mas o documento que institucionalizou o compromisso dos Estados em assumir a cultura como elemento primordial da integração foi o “Protocolo de Integração Cultural do Mercosul”, firmado em Fortaleza, no dia 17 de dezembro de 1996. Partindo da premissa de que “a integração cultural constitui um elemento primordial dos processos de integração”, este protocolo definiu pontos importantes para o avanço da integração cultural na região, tais como:

*- Artigo II*

*Os Estados Partes facilitarão a criação de espaços culturais e promoverão a realização, prioritariamente em co-produção, de eventos culturais que expressem as tradições históricas, os valores comuns e as diversidades dos países-membros do Mercosul.*

*- Artigo V*

*Os Estados Partes promoverão a pesquisa de temas históricos e culturais comuns, incluindo aspectos contemporâneos da vida cultural de seus povos, de modo que os resultados dessas pesquisas possam servir como aporte para a definição de iniciativas culturais conjuntas.*

*- Artigo X*

*Os Estados Partes envidarão seus melhores esforços para que a cooperação cultural do Mercosul envolva todas as regiões de seus respectivos territórios.*

*- Artigo XV*

*Cada Estado Parte favorecerá, em seu território, pelos meios de comunicação ao seu alcance, a promoção e a divulgação das manifestações culturais do Mercosul. (Protocolo de Integração Cultural do Mercosul, 1996).*

---

<sup>24</sup> A primeira reunião de Ministros da Cultura dos países do Mercosul foi realizada em Canela, Rio Grande do Sul (Brasil), nos dias 2, 3, e 4 de fevereiro de 1996. Desde então, os ministros se reúnem 2 vezes por ano, em uma cidade do país que ocupa o cargo de presidência pró-tempore do Mercosul.

Considero a citação destes artigos relevante, visto que alguns aspectos parecem estar de acordo com a perspectiva integracionista de Recondo quando afirmam existir valores histórico-culturais comuns a todos os países, assim como suas diferenças (artigos II e V).

Além disso, a diversidade cultural da região também é valorizada, e daí ser interessante notar a preocupação dos países signatários deste protocolo com o alcance de medidas integracionistas no âmbito regional de seus próprios territórios, conforme nos mostra o artigo X. Tal preocupação evidencia o temor de se “regionalizar o Mercosul” (Saraiva, 1997b, p.195), isto é, de se privilegiar determinadas regiões dos países envolvidos em detrimento de outras. Mais do que desenvolver ou aproximar as regiões economicamente mais fortes dos países do bloco, situadas em sua grande maioria naquilo que elas mesmas conformam como sendo o “eixo São Paulo-Buenos Aires”, a integração também deverá chegar às regiões “marginais” de cada um dos países mercosulinos, considerando-as sujeitos ativos neste processo de intercâmbio cultural. Daí talvez a sugestão do artigo XV, que exige um comprometimento dos estados para com a divulgação das “manifestações culturais do Mercosul”, principalmente via os meios de comunicação.

Todos estes aspectos servem para corroborar a idéia de que as políticas públicas dos países da região deixaram de compreender a integração apenas sob a perspectiva de um viés exclusivamente economicista, e assumiram responsabilidades em outras frentes, inclusive culturais. Porém, a análise feita até aqui se centrou apenas nas ações tomadas pelos ministros de cultura dos países da região, excluindo, assim, algumas destas outras frentes que fazem interseção com o universo cultural. Teria sido a integração cultural abordada por alguma outra área do Mercosul?

## **2.1) A integração cultural na perspectiva do SEM e o ensino de História**

A partir de um exemplo simples é possível demonstrar que a preocupação com o cultural se encontra também em outras frentes políticas do Mercosul que não aquelas vinculadas à pasta da Cultura.

Quando da última reunião do Conselho do Mercado Comum (CMC), órgão superior do Mercosul formado pelos Ministros de Relações Exteriores e da Economia

de cada um dos Estados partes, ficou decidido que até o mês de dezembro de 2010 os países do bloco deverão promover o hasteamento da bandeira do Mercosul em suas representações diplomáticas e consulares. A justificativa apresentada pelo órgão foi a de que “uma mais ampla divulgação da bandeira do Mercosul contribui para consolidar a identificação dos cidadãos do Mercosul com o processo de integração” (Decisão CMC Nº 19/10).

A justificativa apresentada pelo CMC é a mesma que embasou no Brasil a criação da Lei Nº 12.157, de 23 de dezembro de 2009. Mais ousada do que a decisão do órgão superior do Mercosul, a lei brasileira estabelece a obrigatoriedade do hasteamento da bandeira do Mercosul junto a do Brasil em órgãos públicos federais, estaduais e municipais. O autor desta lei, o deputado federal Dr. Rosinha, argumentou à época de sua elaboração que

“o projeto do Mercosul passa pela criação de uma identidade latino-americana que de muito transcende objetivos meramente econômicos. Desta forma, propomos a lei que ora apresentamos, de modo a tornar obrigatório o hasteamento da bandeira do Mercosul em todos os nossos órgãos públicos. Um símbolo poderoso como o da Bandeira, sem dúvida irá ajudar na criação do sentimento de solidariedade regional que ora precisamos cultivar.” (Brasil. Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania, Projeto de Lei nº 3.246/2004).

Deste exemplo depreende-se não só que a preocupação com o cultural se dá em outras frentes, mas também que a idéia de se adotar a bandeira do Mercosul como forma de se criar um sentimento de solidariedade entre os habitantes da região seria uma medida oficial intimamente ligada à perspectiva do “Mercosul imaginado”, mais especificamente às idéias de Waldo Ansaldi (2001).

Se nos atentarmos para a área educacional do bloco, veremos que a integração cultural já estava sendo discutida pelos ministros da educação desde o ano de 1991, meses após o estabelecimento do Tratado de Assunção. Em dezembro deste ano foi realizada em Brasília uma reunião entre os ministros da pasta, e ali se estabeleceu um “Protocolo de Intenções”, fundamentado nos seguintes eixos:

- Que a Educação tem um papel fundamental para que esta integração se consolide e se desenvolva;
- Que a herança cultural dos povos latino-americanos e, particularmente, dos Estados Membros do Mercosul, é comum;

- Que da Educação depende, em grande parte, a capacidade dos povos latino- americanos de se reencontrarem nos valores comuns e na afirmação de sua identidade ante os desafios do mundo contemporâneo.

Destas premissas, os países signatários declararam:

1. Seu compromisso histórico ante a vontade de integração dos Estados Membros, tendo por base os princípios fundamentais da democracia, igualdade e cooperação, preservando a identidade e liberdade dos povos.

Por isso, tendo em vista tudo o que foi supra citado, o Protocolo determinou:

- I. Que para facilitar a consecução dos objetivos do Mercosul, considera-se imprescindível o desenvolvimento de programas educacionais nas seguintes áreas:

1. Formação de consciência social favorável ao processo de integração;
2. Capacitação de recursos humanos que contribuam para o desenvolvimento econômico;
3. Integração dos sistemas educacionais. (Protocolo de Intenções, 1991).

Fica claro pela análise dos artigos deste “Protocolo de Intenções” que a educação chamou também para si a responsabilidade de construir um projeto cultural para o Mercosul, e isto não foi uma atitude infundada.

É comumente aceita pelos estudiosos do tema a idéia de que a integração cultural se relaciona intimamente com a educação, ao menos desde Émile Durkheim. Em um estudo pioneiro e paradigmático sobre o caráter social da educação, o pensador francês definiu a educação como

a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (Durkheim, 1978, p.41).

Por meio desta definição funcionalista, Durkheim apontou o papel que a educação exerce sobre a formação de identidades individuais e coletivas, atribuindo a ela fundamental importância para que o indivíduo promova o conhecimento de si

mesmo a partir da perspectiva gerada (e esperada) pela sociedade, e por mais que críticas tenham sido feitas a ela, sua essência ainda é paradigmática nas ciências sociais. Até hoje a educação é compreendida pelas ciências sociais como uma peça-chave na formação do indivíduo enquanto membro de uma coletividade e, por isso, não pode ser dissociada do contexto cultural.

Este processo de transmissão de legados intergeracionais se dá basicamente de duas maneiras: assistemática (por meio das relações familiares, das relações sociais do ambiente de trabalho, dos esportes, da ação dos meios de comunicação, da indústria cultural) e sistemática, que seria aquela desenvolvida por meio do sistema formal de ensino (escolas, universidades, faculdades etc). Este último modo se nos parece como o mais relevante para o presente trabalho, visto que sua relação com o poder público é íntima, o que pode ser verificado quando constatamos que esta educação formal segue parâmetros elaborados por agentes do Estado.

A relação entre educação formal e Estado já foi apresentada no capítulo anterior, quando abordei o papel da escola para a formação das identidades nacionais. Mas é interessante notar que, a partir desta relação, é possível estabelecer vínculos entre o processo de integração regional do Mercosul e a educação formal, já que ambos são conduzidos pelos governos dos países envolvidos.

Quando a professora Iara Prado afirma que “à idéia de mercado comum, que deu início ao Mercosul, nos moldes da União Européia, agrega-se a necessidade da construção de um espaço físico, social e culturalmente integrado” e que “(...) nesse sentido o papel da escola é fundamental” (Prado, 1998, p.7), ela não só justifica esta relação, mas também privilegia o papel do ensino formal neste processo de integração cultural. Outros intelectuais parecem concordar com esta percepção, como por exemplo Piñón (1997) e Saraiva, sendo que este último enxerga nos sistemas educacionais do Mercosul “os agentes privilegiados para firmar os compromissos com os desafios decorrentes dos processos de modernização econômica e com as políticas de promoção do desenvolvimento humano, de uma cultura para a paz e para a integração” (Saraiva, 1997b, p.197).

Certos da importância da educação neste processo, os ministros desta pasta dos países do Mercosul chamaram para si também esta responsabilidade de serem facilitadores da integração cultural na região, e isto se concretizou, não somente no plano dos discursos, mas também no estabelecimento de diversas ações políticas

claras que objetivam esta integração, como o supra citado “Protocolo de Intenções”, de 1991, nos indica.

De 1991 para cá, apesar dos tropeços e do ceticismo de alguns (ver Miranda, 2001 e 2003), podemos perceber diversos avanços importantes neste sentido, principalmente após os planos estabelecidos pelo SEM (Setor Educacional do Mercosul).

Criado a partir do Protocolo de 1991, o SEM é um organismo que conta com um grande número de funcionários dos ministérios da educação do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, além de Chile e Bolívia. Seu órgão máximo é o Conselho de Ministros da Educação, que tem a função principal de propor as medidas necessárias à coordenação das políticas educativas entre os Estados-Membros<sup>25</sup>. Periodicamente é realizada a REM (Reunião de Ministros da Educação), espaço no qual são pactuados planos de ação específicos para determinados períodos de tempo, que norteiam as ações do SEM.

Passados quase 20 anos de sua criação, o SEM estabeleceu 4 planos de ação: 1992 a 1997, 1998 a 2000, 2001 a 2005 e 2006 a 2010. Analisando os objetivos estratégicos de cada um destes planos, encontramos em todos eles uma preocupação com a questão da integração cultural:

1) Plano de 1992 a 1997:

- *Formação de uma consciência social favorável ao processo de integração.*

2) Plano Trienal (1998-2000):

- *Desenvolvimento da identidade regional, por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura de integração.*

3) Plano de 2001 a 2005:

- *Fortalecimento de uma consciência favorável ao processo de integração regional que valorize a diversidade cultural.*

---

<sup>25</sup> O SEM é constituído por vários órgãos que correspondem a diferentes âmbitos de atuação:

1) Conselho de Ministros da Educação e Comitê Coordenador Regional, responsáveis pelas decisões políticas e estratégicas no âmbito do SEM; 2) Comissões Regionais Coordenadoras, responsáveis pelas decisões de natureza técnica; e 3) Grupos Gestores de Projetos (GGP), responsáveis pelas decisões relativas à execução de programas e ações do SEM. Para mais detalhes, ver *site* oficial do SEM: <<http://www.sic.inep.gov.br>>.

#### 4) Plano de 2006 a 2010:

*- conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del Mercosur, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región.*

Esta preocupação com a integração cultural parece ser um forte indicativo de que as idéias acerca da relação entre educação e integração cultural do Mercosul, defendidas por Saraiva, Piñón e Prado, não foram negligenciadas, ao menos em uma perspectiva oficial dos países da região. E, se quisermos ir um pouco mais além, perceberemos ainda que estes planos se relacionam diretamente com as idéias de integração cultural de Recondo apresentadas anteriormente, a partir do momento em que explicitam a necessidade de se estimular a formação de uma identidade e cidadania regionais respeitando a diversidade cultural da região.

Uma pergunta relevante para este momento da pesquisa seria: como o SEM pensou em desenvolver esta questão da formação de uma identidade e cidadanias regionais no âmbito do Mercosul?

Para respondê-la, o SEM contou com o auxílio providencial de uma série de intelectuais e técnicos da área de educação, que propuseram algumas ferramentas importantes para a consolidação deste processo. Sem me estender neste assunto, para os propósitos deste trabalho gostaria de salientar apenas uma destas propostas: a criação de currículos mínimos de história e geografia para todos os países da região.

Conforme Iara Prado afirmou,

dentro da escola, é especialmente por meio do ensino da história e da geografia que podemos introduzir a formação, tão importante, da consciência cidadã e da consciência de tempo, espaço e fato histórico. Espaço que transcende a esfera do mercado e dos interesses econômicos e que, no contexto do Mercosul, deve ser o lugar em que toda a sociedade pode interagir em busca de sua identidade. (Prado, 2007, p.8).

Esta proposta já vinha sendo discutida desde 1993 por historiadores e geógrafos de cada um desses países (Saraiva, 1998), que forneceram subsídios para a posterior formulação de uma proposição mais específica nesse sentido, expressa no primeiro artigo do documento “Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento

de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio No Técnico”, de 1994<sup>26</sup>:

*Para garantizar la implementación de este Protocolo, la Reunión de Ministros de Educación del MERCOSUR propenderá a la incorporación de contenidos curriculares mínimos de Historia y Geografía de cada uno de los Estados Partes, organizados a través de instrumentos y procedimientos acordados por las autoridades competentes de cada uno de los Países signatarios. (Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio No Técnico, 1994).*

Reafirmada, tempos depois, no chamado “Compromisso de Brasília” (1998), esta idéia acabou por ser, neste acordo, ampliada. Ao propor a “*compatibilização de aspectos curriculares e metodológicos a partir de uma perspectiva regional*”, o “Compromisso de Brasília” sugeriu “desenvolver proposta de metodologia e de produção de materiais acadêmicos, pedagógicos e didáticos para o ensino da História e da Geografia a partir de uma perspectiva regional”. (Compromisso de Brasília, 1998).

A coroação do lugar privilegiado ocupado pelas duas disciplinas no processo de integração cultural só apareceria, entretanto, no Plano Trienal de 1998-2000, quando este definiu uma linha programática para o triênio em relação à chamada “Área Prioritária 1: Desenvolvimento da identidade regional por meio do estímulo ao conhecimento mútuo e a uma cultura da integração”. Nesta linha programática foram estabelecidas sete ações necessárias para que esta área se desenvolvesse, sendo uma delas a “implementação de programas que privilegiem a perspectiva regional na aprendizagem da História e da Geografia”<sup>27</sup> (Plano Trienal 1998-2000, 1998).

Deixando de lado o ensino da geografia, visto que esta disciplina não corresponde aos propósitos desta dissertação, é importante frisar que esta valorização

---

<sup>26</sup> O governo brasileiro aprovou no dia 12 de janeiro de 2009 o decreto nº6.729, que finalmente promulgou o “Protocolo de Integração Educativa e Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nivel Fundamental e Médio Não Técnico entre os Estados Partes do Mercosul, Bolívia e Chile”.

<sup>27</sup> As outras ações propostas foram: 1) Criação de condições que facilitem e promovam a mobilidade de estudantes e professores, por meio da elaboração de programas específicos; 2) Estímulo à construção de redes e programas de cunho regional, nos diversos níveis compreendidos nos sistemas educacionais; 3) Favorecimento da aprendizagem dos idiomas oficiais do MERCOSUL, mediante a aprovação de políticas adequadas, o aproveitamento do currículo escolar e o desenvolvimento de programas não convencionais de ensino; 4) Introdução da perspectiva regional na formação de docentes e de administradores educacionais; 5) Difusão e fomento da literatura e das artes regionais, por meio de sua adequada consideração nos currículos escolares e por meio de iniciativas de educação não formal; 6) Elaboração e aplicação de programas de formação em valores, que fomentem a convivência democrática no quadro da integração regional.

do ensino de história pelo SEM não foi uma decisão infundada. Muito pelo contrário, ela foi o resultado dos debates empreendidos por vários historiadores do Mercosul ao longo de anos e pareceu seguir medidas semelhantes adotadas em outros blocos regionais, como por exemplo, pela Comunidade Andina<sup>28</sup>.

As justificativas para tal valorização são inúmeras. Tomando como referência as proposições de Carretero, Rosa & Gonzáles (2007), o ensino de história no âmbito escolar<sup>29</sup>, expressa em livros didáticos e currículos, tem ao menos dois objetivos: um de caráter cognitivo e disciplinar e, outro, de caráter social e identitário. Este último seria o mais relevante para justificar a valorização do ensino de história no processo de integração cultural do Mercosul, visto que seus métodos consistem basicamente em uma

valorização positiva de passado, presente e futuro do próprio grupo social, local e nacional; (...) [em uma] valorização positiva da evolução política do país e (...) [na] identificação [dos sujeitos] com características, eventos e personagens do passado. (Carretero, Rosa & Gonzáles, 2007, p.17),

ampliando assim os vínculos de solidariedade entre os membros do grupo social, e distinguindo-os dos “outros”. Não é à toa que este objetivo “constituiu-se até agora em um destino irrenunciável em qualquer nação” (Carretero, Rosa & Gonzáles, 2007, p.17), visto que por meio dele se trabalha de maneira eficiente a identidade nacional.

Este caráter do ensino de história como um eficiente administrador da memória coletiva é o que explica sua relevância para a construção da integração mercosulina. Se o SEM trabalha com a idéia de que a integração cultural é ampliação do sentimento de pertencimento, e que a educação é um de seus grandes agentes dinamizadores, fica assim claro o papel exercido pela disciplina ‘História’. Seu ensino

---

<sup>28</sup> O Convenio Andres Bello desenvolve, desde os anos 1990, interessantes pesquisas acerca do ensino de história nos países andinos, algumas delas no âmbito do projeto “Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de Paz”. Sobre este último, em um primeiro momento foram analisados aspectos que iam desde a formação docente dos professores de história até os livros didáticos adotados nas escolas. Os resultados deste estudo foram publicados em dois livros no ano de 1999: *Así se enseña la Historia para la integración y la cultura de paz* e *La enseñanza de la Historia para la integración y la cultura de paz*. Para mais detalhes, ver Ayala Mora, 2006.

<sup>29</sup> Os autores distinguem três tipos de registro da história: o escolar, o cotidiano e o acadêmico. Estas representações não são homogêneas, e podem, inclusive, “oferecer versões muito diferentes em seus conteúdos e chegar, inclusive, a entrar em conflito” (Carretero, Rosa & Gonzáles, 2007, p. 18). A história escolar é a vinculada ao livro didático e currículo; a cotidiana “é o elemento de uma memória coletiva que se inscreve na mente dos cidadãos, e a acadêmica (ou historiografia) é a que cultiva os historiadores e os cientistas sociais, de acordo com a lógica de um saber instituído sob condições sociais e institucionais específicas” (Carretero, Rosa & Gonzáles, 2007, p. 18). Este trabalho está restrito à análise apenas da história escolar.

pode levar ao desenvolvimento nos jovens de outros ideais de pertencimento, principalmente o da identidade regional (Bittencourt, 2007).

Esta preocupação se fez presente nos principais debates realizados por historiadores convocados pelo SEM, debates estes que aconteceram periodicamente em seminários bienais, entre os anos de 1997 e 2001. Nestes seminários, denominados “O Ensino de História e Geografia no Contexto do Mercosul”, foram sugeridos planos ideais de implementação de currículos mínimos de história aos países, assim como foram suscitados alguns problemas para a execução dos mesmos.

Na primeira reunião, realizada em Brasília nos dias 20 e 21 de novembro de 1997, Saraiva apontou que a construção de uma consciência favorável ao processo de integração se dará por meio “do estímulo ao debate da história regional do Prata, do envolvimento dos quatro países em uma matriz histórica que tem muito em comum e da superação dos nacionalismos historiográficos” (Saraiva, 1998, p.19). Esta visão de Saraiva parece ser compartilhada por todos os participantes do seminário (ver Marfan, 1998), e por isso a considero uma síntese referencial das medidas a serem tomadas pelos países membros em relação ao ensino de história.

Se elas são vistas pelos historiadores como necessárias para o estabelecimento de uma ampliação de pertencimento das populações de cada país do Mercosul a um bloco regional, faz-se necessário ter conhecimento do impacto destas propostas levantadas por Saraiva após quase quinze anos da realização do primeiro seminário de ensino de história e geografia na região. Será que avançamos? Ou será que ainda estamos no mesmo lugar que estávamos há quinze anos atrás?

Portanto, o que proponho para o próximo capítulo é apresentar as condições em que se encontra atualmente a integração cultural do Mercosul, tal como expressa oficialmente pelos seus países signatários, tendo como referência a idéia de ampliação do sentido de pertencimento no ensino de História nestes países.

Para analisar esta idéia de pertencimento, realizarei um estudo acerca da imagem do Brasil e do Mercosul nos livros didáticos de história destinados à Educação Básica do Paraguai. Esse estudo deverá fornecer subsídios para responder às perguntas: o Brasil aparece ou não nos livros didáticos de História do Paraguai? Em caso afirmativo, como o Brasil aparece dentro de momentos específicos comuns da história? De maneira neutra, imparcial ou como sendo um “vilão”? De maneira inexpressiva ou não? Uma outra pergunta importante, que foge à análise da imagem do Brasil nestes livros, mas que não é por isso menos importante: o Mercosul aparece

ou não nestes materiais?

Antes de seguir ao próximo capítulo, entretanto, considero que algumas questões devam ser esclarecidas neste momento.

Primeiramente, sobre o porquê de se utilizar o livro didático trabalhado na Educação Básica como foco da pesquisa. Utilizo como justificativa o argumento de Bittencourt, que considera este material como “um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares”, e que, por seu intermédio, “são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época” (Bittencourt, 2004, p.72).

Este lugar privilegiado dos manuais no ensino destacado por Bittencourt talvez seja explicado em função do peso que outorgamos, em nossa sociedade, à palavra escrita, ainda mais quando jovens. Ao agirmos assim, transformamos os livros didáticos em artefatos culturais e políticos carregados de um poderoso prestígio simbólico, que teriam um “mágico” poder de “*cartografiar lo real en el sentido amplio, discriminándolo de la fantasía y recortando aquello que se dará por cognoscible, por lógico y legible*” (Carretero, 2007, p.79). Isto fica claro quando percebemos, por meio da prática na sala de aula, como os alunos costumam atribuir aos manuais um caráter de “oráculos”, ou fontes da verdade, submetendo, assim, o trabalho do professor a suas páginas, e não o contrário (Carretero, 2007, p.79).

Além disso, se levarmos em conta que boa parte dos currículos são definidos pelos estados, e que os livros didáticos expressam as orientações curriculares, é natural então que estes manuais tenham também uma função política, sendo por isso usados como veículos de propagação de idéias nacionalistas, como definidores de um “nós” e “eles”; seriam eles, enfim, “documentos de identidade” (Carretero, 2007).

Um bom exemplo desta relação entre manuais escolares de história e identidades nacionais nos é dado por Anthony D. Smith, quando ele descreve uma situação ocorrida na França durante a Terceira República:

durante este período, un único libro de texto de historia, el Lavisse, fue elaborado en diferentes ediciones para sucesivos grupos de edad y niveles escolares y fue prescrito para todos los alumnos de todas las escuelas francesas, tanto en Francia como en sus colonias. Así, se encaminaba a los escolares africanos y vietnamitas a aprehender e identificarse con la comunidad imaginaria de Francia mediante la repetición del catecismo, *nos ancestres les Gauois*, y mediante la recitación de la historia de Francia desde Clovis hasta Luis XIV, Napoleón y la Tercera República. (Smith, 2000, p.188).

Depreende-se deste exemplo ainda uma outra questão: a de que o livro didático é também “um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (Bittencourt, 2004, p.72), cultura esta considerada dominante. Inúmeros estudos apontam como os manuais escolares explicitam estereótipos e preconceitos presentes nos discursos cotidianos de diversas nações, seja em relação a outros países ou seja em relação a grupos sociais que as compõem. Daí o interesse cada vez maior de pesquisadores de vários países em adotá-los como fontes primárias de seus estudos<sup>30</sup>.

Sobre o porquê de escolher os manuais exclusivamente do Paraguai, minha justificativa é a de que, por ser este país o mais pobre do Mercosul, considero interessante trabalhar com extremos do ponto de vista econômico para se compreender qual a influência da economia em relação à idealização de suas participações no bloco.

Por último, como o presente trabalho centra suas atenções no ensino de história, é importante frisar que o Paraguai foi palco de uma das mais sangrentas guerras do século XIX – a chamada Guerra do Paraguai (1865-1870) –, na qual o exército paraguaio enfrentou uma aliança militar formada por três países que atualmente compõem o Mercosul: Brasil, Argentina e Uruguai. A derrota imposta pela Tríplice Aliança ao Paraguai trouxe conseqüências extremamente danosas ao país<sup>31</sup>, e saber como os paraguaios compreendem seus antigos (ou seriam ainda atuais?) desafetos torna a pesquisa mais rica.

Apresentadas todas estas justificativas, considero agora oportuno partir para a análise dos materiais didáticos paraguaios.

---

<sup>30</sup> Atualmente, diversos centros de pesquisa e universidades realizam estudos de manuais escolares, muitas vezes sob os auspícios de organismos internacionais (tais como a UNESCO, OEI, OEA, União Européia). Na Europa, o maior destes centros é o *Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung*, com sede em Braunschweig (Alemanha). Outro projeto do continente europeu que merece destaque é o MANES, criado na Espanha em 1992, com sede na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), e que congrega várias universidades do país e latino-americanas. Hoje em dia, realiza estudos referentes não só aos manuais espanhóis, mas também aos da América Central, Caribe e América do Sul (para mais detalhes, ver: <<http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>>). O já citado Convenio Andres Bello também contribuiu de maneira significativa nos estudos de livros didáticos de alguns países da América do Sul e da Espanha. No Brasil, é digno de nota o projeto desenvolvido pelo Centro de Memória da Educação Escolar (CME) da Faculdade de Educação da USP, intitulado “Educação e Memória: organização de acervos de livros didáticos” (ver: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>>), e coordenado pela prof. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

<sup>31</sup> Sobre este assunto, ver Doratioto, 2002.

## Capítulo III

### Análise dos manuais didáticos de história paraguaios

Uma das principais dificuldades em se trabalhar com manuais didáticos encontra-se no processo de seleção destes materiais. Isto se dá, basicamente, em função de dois aspectos.

Primeiro, a validade do material selecionado. Podemos analisar um material restrito, que não expressa uma tendência da historiografia de um determinado país; daí o risco de se chegar a conclusões equivocadas, pois foram geradas a partir de um recorte estranho à tendência predominante.

Claro que, ao afirmar isto, não pretendo dizer que existem livros mais confiáveis no que diz respeito à representação do real. Toda literatura histórica é uma seleção do passado e, além disso, desenvolve-se a partir de uma determinada perspectiva historiográfica.

Porém, considero que, no caso específico dos livros didáticos, esta situação é um pouco diferente: existe uma certa padronização histórica que define o que analisar e como se referir ao passado, resultante das ações empreendidas pelos programas curriculares dos órgãos estatais de cada país. Apesar do discurso cada vez maior de descentralização curricular, cabe ainda aos estados a definição de linhas programáticas que devem ser seguidas pelas escolas e, conseqüentemente, pelos materiais didáticos por elas utilizados<sup>32</sup>. Logo, estamos falando na existência de uma tendência historiográfica predominante nestes materiais e, talvez, mais facilmente percebida do que em outras fontes históricas.

Em segundo lugar, como a produção deste tipo de material em cada país é extensa, até que ponto o material selecionado representa uma amostragem válida deste universo?

Dizer que há uma tendência predominante de abordagem não implica afirmar que existe uma produção homogênea deste tipo de literatura. É natural que encontremos análises diferentes de um período histórico específico quando comparamos dois livros didáticos, por exemplo. Será que, para termos conhecimento

---

<sup>32</sup> No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) seriam o grande símbolo desta orientação estatal.

da tendência predominante de abordagem histórica nos manuais escolares de um determinado país, não se faz necessário uma análise da totalidade da produção deste tipo de material? Até que ponto uma amostragem desta totalidade explicita esta tendência predominante?

Mais uma vez, é válido lembrar que os manuais escolares seguem tendências curriculares e, naturalmente, há uma certa padronização de abordagem nestes materiais. Por mais que tenhamos diferenças entre as análises feitas por dois livros didáticos diferentes em relação a um mesmo fato histórico, não seriam estas análises muito distantes entre si, em função da orientação curricular proposta.

Logo, considero que trabalhar em cima de uma amostragem da produção de manuais didáticos é suficiente para os objetivos propostos desta pesquisa. Este trabalho pode ser facilitado ainda mais quando sabemos que, em alguns países, os órgãos governamentais que determinam os currículos escolares costumam recomendar uma literatura didática.

Em um primeiro momento, pretendia utilizar como critério de escolha dos livros didáticos estas indicações oficiais, ou seja, a idéia seria trabalhar com as obras indicadas pelas secretarias de educação de cada um dos países por mim selecionados. Em função das preocupações dos países com o debate educacional na região, o Mercosul chegou a fundar um setor exclusivamente voltado à educação, o Mercosul Educacional. A página da internet deste setor apresenta inúmeros dados estatísticos educacionais de todos os países signatários do bloco, além de conter *links* para os *sites* dos ministérios da educação dos mesmos<sup>33</sup>.

Com as reformas educacionais dos anos 1990, vários países da América Latina passaram a desenvolver cada vez mais *sites* com alto número de informações, pois esta seria uma forma mais eficiente e barata de se estabelecer um novo canal de aproximação do governo com o cidadão. Seus conteúdos são detalhados, e as indicações oficiais de obras didáticas a serem adotadas pelas escolas públicas do país podem ser acessadas com facilidade.

No caso específico do Paraguai, porém, algumas deficiências foram por mim percebidas, e alternativas tiveram de ser buscadas.

A mais importante de ser assinalada foi a ausência de qualquer referência a esse tipo de material no site do Ministério da Educação paraguaio. Portanto, a escolha

---

<sup>33</sup> O endereço do *site* do Mercosul Educacional é <<http://www.sic.inep.gov.br/>>.

dos livros didáticos do Paraguai, a serem por mim analisados, foi feita somente após conversas com historiadores, profissionais da educação e livreiros deste país<sup>34</sup>. Além disso, é digno de nota que a produção deste tipo de material no Paraguai não é tão diversificada assim, estando ela a cargo de alguns poucos grupos editoriais, o que de certa forma reduz o universo bibliográfico a ser analisado.

Findada esta tarefa de seleção de material, terminei por analisar quinze manuais elaborados por cinco editoras<sup>35</sup> paraguaias, sendo que nove destes manuais são voltados ao Ensino Fundamental e seis ao Ensino Médio. Os manuais analisados foram os seguintes:

#### Ensino Fundamental:

- “Estudios Sociales”. Assunção: Editora Santillana Paraguay, 2002, livros dos 7º, 8º e 9º anos<sup>36</sup>;
- “Historia y Geografía”. Assunção: Editora Don Bosco, 2007, livros dos 7º, 8º e 9º anos;
- “Historia & Geografía”. Assunção: Editora Fundación En Alianza, 2008, livros dos 7º, 8º e 9º anos.

#### Ensino Médio:

- “Historia y Geografía”. Assunção: Editora Vazpi, 2007, livros dos 1º, 2º e 3º anos;
- “Historia y Geografía”. Assunção: Mitami, 2004, livros dos 1º, 2º e 3º anos<sup>37</sup>.

As análises destas obras foram feitas dentro de uma perspectiva histórica,

---

<sup>34</sup> Mais uma vez, agradeço a ajuda inestimável do prof. Francisco Doratioto, da profa. Mari Monte Domecq, de Guido Rodriguez Alcalá e da profa. Liliana Brezzo.

<sup>35</sup> De todas as editoras analisadas, apenas uma é multinacional. Seria ela a Editora Santillana, braço editorial do Grupo Prisa, principal empresa de comunicação em língua espanhola e portuguesa. O Grupo Santillana atua na Espanha e América Latina há mais de 45 anos e iniciou seus negócios no Brasil em 2001, ao adquirir as editoras Moderna e Salamandra. Em 2005, adquiriu 75% das ações da Editora Objetiva. Hoje, o Grupo Santillana atua em 22 países, entre eles Espanha, Portugal, Reino Unido, Estados Unidos e demais nações de língua espanhola na América Latina. No Brasil, a Editora Moderna é líder nos mercados de livros didáticos para escolas públicas e privadas e foi a principal responsável pelo fornecimento de livros para o Governo Federal no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

<sup>36</sup> Equivalentes aos mesmos anos do ensino no Brasil.

<sup>37</sup> Estou me referindo aqui à “Mitami” como uma editora, mas na verdade a mesma é uma gráfica. Entretanto, como não há referência nenhuma à responsável pela edição, mas somente a quem a imprimiu, utilizarei esta informação como forma de identificar estes manuais.

sociológica e lingüística, pois como afirmam os historiadores Ronaldo Vainfas e Ciro Flamarion Cardoso, os discursos, sejam eles escritos ou não, têm um conteúdo histórico-social que só pode ser decifrado com base numa análise interdisciplinar (Cardoso e Vainfas, 1994).

Assim, para que tais análises não ficassem em um campo muito subjetivo, dos “achismos” ou de meras impressões pessoais, o instrumento metodológico que utilizei para a depuração das obras em questão foi o da análise semântica, também conhecida como *análise de conteúdo*, assim definido por Laurence Bardin:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2007, p. 44).

A análise de conteúdo é empregada há muito nas ciências humanas em função não só da confiabilidade de seus resultados, mas também por não exigir do pesquisador um conhecimento aprofundado em lingüística (Cardoso e Vainfas, 1994, p.381). Partindo-se de uma análise semântica de um texto, por exemplo, é possível captar as entrelinhas não perceptíveis em uma leitura mais apressada ou superficial do mesmo ou, como afirma Bardin, é possível

estabelecer uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados. (Bardin, 2007, p. 43).

Ainda segundo esta autora, a análise de conteúdo faz com que o analista consiga

compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e, principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. (Bardin, 2007, p. 43).

Mas em que consiste a análise de conteúdo? Ou como proceder a uma desconstrução do discurso por meio de tal método?

Bardin sugere que o pesquisador, antes de analisar os textos que lhe interessam, determine qual será a unidade de análise a ser mapeada em tais obras: palavras, temas, personagens, frases etc. Esta unidade de análise recebe, no modelo de Bardin, a denominação de *unidade de registro*, e é a partir de seu estabelecimento que

será possível categorizar e realizar uma contagem freqüencial do que se pretende analisar.

No caso de minha pesquisa, utilizei como unidade de registro primordial (mas não de maneira exclusiva) as palavras “Brasil” e “Mercosur”. Procurei nos livros didáticos paraguaios estes termos para que, em um primeiro momento, fosse possível fazer um simples levantamento estatístico do número de suas ocorrências nos materiais analisados. É importante frisar que tal levantamento estatístico poderia trazer resultados interessantes à minha pesquisa, pois como nos lembra Bardin, a freqüência de aparição de um termo em um texto é indicativo da importância atribuída a este mesmo termo pelo autor da obra analisada, assim como a ausência do termo em tal obra também expressa um sentido pretendido pelo autor (Bardin, 2007, p.134). Portanto, uma análise quantitativa nesta pesquisa foi bastante válida.

Após esta etapa inicial de análise, parti para uma análise dos dois termos escolhidos dentro daquilo que Bardin denomina de *unidade de contexto*, ou seja, o que

serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e (que) corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. (Bardin, 2007, p.133).

Ou ainda, segundo Ronaldo Vainfas e Ciro Flamarion Cardoso, a *unidade de contexto* seria aquilo que “diz respeito à totalidade, ao ‘contexto histórico’, às estruturas sociais e/ou ao universo simbólico no qual se insere(m) o(s) discurso(s) analisado(s)” (Cardoso e Vainfas, 1994, p.383). Verifica-se aqui a necessidade de se determinar esta unidade a partir de elementos que estão fora da questão semântica textual, quais sejam o recorte teórico previamente definido por mim, as escolhas temáticas por mim escolhidas etc.

Foi nesta etapa da pesquisa que procurei compreender como o Brasil e o Mercosul aparecem nos livros didáticos, e em relação ao primeiro termo, em quais contextos históricos ele aparece, deixando de lado a análise quantitativa e partindo então para uma análise qualitativa, ou seja, para uma análise mais intuitiva e subjetiva do que a análise estatística, sempre tendo como referência a visão de integração cultural tal como apresentada nos discursos oficiais do SEM.

Antes de partir para suas análises, valem aqui algumas importantes observações. A primeira delas diz respeito ao fato de que a história do continente

americano basicamente só é abordada em detalhes, no Paraguai, no âmbito da Educação Básica. No Ensino Médio (ou *Secundária*, como eles o denominam), os manuais de história centram-se mais em apresentar uma visão geral do passado paraguaio e americano para assim demonstrarem como se formou a identidade nacional do Paraguai nos dias de hoje, e como o país se posiciona política, econômica e culturalmente no globo. Por isso, restringi minhas análises do termo “Brasil” apenas aos livros da Educação Básica. Já o termo “Mercosur”, eu o analisei nos manuais de história dos dois níveis de ensino em questão.

Um segundo ponto digno de nota seria que estes materiais não são exclusivos da disciplina ‘história’, mas sim desta somada à disciplina ‘geografia’. Há em cada um destes livros uma nítida divisão entre as duas disciplinas, principalmente nos livros da Educação Básica, com cada uma merecendo praticamente o mesmo número de capítulos. Apenas para frisar, não me preocupei em analisar os capítulos referentes à geografia, a não ser quando o tema “Mercosul” fosse trabalhado em suas páginas.

Dito isso, considero que a análise dos livros paraguaios apresentou resultados importantes, e por vezes surpreendentes.

### **1) Panorama geral dos resultados encontrados**

Primeiramente, em relação à história do Brasil, todos os livros analisados da Educação Básica apresentam poucas informações a seu respeito. Nenhum destes livros chega a dedicar um capítulo exclusivo à história do Brasil ou da colonização portuguesa.

No máximo, em linhas gerais, encontramos alguns parágrafos referentes exclusivamente a estas histórias, e majoritariamente aos períodos colonial e imperial. Além disso, em todas as edições encontramos erros que vão dos mais simples aos mais graves acerca de determinados aspectos e momentos da história brasileira, o que parece demonstrar não só um desprezo, mas também um desconhecimento por parte dos historiadores que elaboraram estes materiais em relação ao passado de nosso país.

Em segundo lugar, quando o Brasil aparece em capítulos referentes à história paraguaia, na maior parte da vezes isto se dá em momentos históricos de tensão, principalmente no que tange aos problemas de limites territoriais entre ambos os países. Uma imagem forte do Brasil nestes livros é a do grande invasor das terras

paraguaias, sendo que este traço imperialista já se manifestaria desde o período colonial, por meio da ação dos bandeirantes.

Considerar os bandeirantes como “brasileiros”, em tempos de Brasil colonial, nos remete ao problema do “mito das origens” na historiografia latino-americana. Acerca deste mito, ele se faz ainda muito presente em ao menos duas das edições analisadas. Isto nos leva à conclusão de que o nacionalismo histórico paraguaio ainda não se retirou da Educação Básica, embora no âmbito do Ensino Superior ele seja cada vez mais criticado, conforme veremos adiante.

Um outro ponto que merece destaque após a análise dos livros paraguaios da Educação Básica é a visão deles em relação à Guerra do Paraguai (ou da Tríplice Aliança). Em um primeiro momento, poderíamos crer que a visão paraguaia acerca do conflito colocaria o Brasil como o grande e único responsável por ele. Entretanto, nestes materiais didáticos esta imagem acaba sendo um pouco mais branda do que a nossa convicção preliminar sugere.

Para terminar esta visão panorâmica dos resultados por mim obtidos, o Mercosul aparece nestes materiais dentro de uma perspectiva positiva e otimista. O bloco parece ser visto como a solução para os problemas de ordem econômica e social enfrentados pelo país desde a segunda metade do século XIX. Porém, a idéia de uma “nação mercosulina” unida por laços culturais comuns é desprezada pelos autores destes manuais, e isto seria consequência provável da predominância de uma abordagem histórica essencialmente política na bibliografia analisada.

Segue-se nas próximas linhas, então, uma análise mais aprofundada de cada um dos resultados supra citados.

## **2) O “mito das origens” nos manuais paraguaios**

Antes de mostrar como o Brasil é abordado pelos manuais de história paraguaios no âmbito da Educação Básica, considero importante ressaltar um aspecto que aparece nestes livros e que é determinante para a construção não só da imagem do Paraguai, mas também dos países com os quais ele se relacionou ao longo de sua história, incluindo aí o Brasil.

Me refiro ao “mito de origens”, questão que foi levantada por Chiaramonte (1993) e Pimenta (2006) e apresentada em detalhes no primeiro capítulo desta dissertação.

Fazendo aqui uma breve recapitulação do que seria este fenômeno, ele consiste basicamente no estabelecimento de continuidades entre a fase em que as Américas eram colônias européias e a era pós-independência da região. Estas continuidades seriam o resultado direto de atitudes equivocadas de alguns historiadores que, por meio da análise da tríade *Estado-nação-território*, encontraram nestes dois últimos elementos a sua comprovação.

Assim, dentro desta perspectiva historiográfica, e tomando o Paraguai como referência, a nação paraguaia e seu território já existiriam desde o período colonial. Seria possível falar de um Paraguai, compreendido como uma nação tal como é hoje, e territorialmente já definido, desde pelo menos o século XVI.

Não restrito necessariamente ao meio acadêmico, este “mito das origens” se faz presente no discurso historiográfico difundido pelos manuais de história escolares analisados nesta dissertação, conforme veremos abaixo. Para se ter uma idéia de sua manifestação, dos livros analisados no âmbito desta pesquisa, esta visão se faz presente em quase todos aqueles referentes à história do período colonial. Somente nos manuais produzidos por uma editora, de três analisadas, ela parece ser combatida. Isto nos serve de alerta, portanto, a um problema relevante da produção bibliográfica escolar paraguaia, que deve ser corrigido o mais rapidamente possível.

Deixarei a análise da associação entre os recortes geográficos de um “Paraguai colonial” com aqueles do “Paraguai pós-independência” para um outro tópico, visto que sua exploração nos remete diretamente a um dos principais pontos de atritos históricos entre este país e o Brasil, a saber, a disputa de fronteiras e limites entre ambos.

Logo, nesta primeira parte, mostrarei como alguns manuais abordam a questão da idéia de uma “nação paraguaia” existente desde o período colonial.

## **2.1) O “mito das origens” nos manuais da editora Don Bosco**

Os livros da editora Don Bosco são os que mais fazem menção a esta equivocada idéia. Seguindo a linha de alguns historiadores e pensadores mexicanos e

peruanos<sup>38</sup>, os autores desta editora chegam a afirmar que a nação paraguaia pode ser buscada no passado pré-colombiano, ou seja, desde antes da colonização espanhola:

*Para penetrar al interior de Sudamérica, los españoles utilizaron el golfo del Río de la Plata y toda su cuenca, conquistando y colonizando varios pueblos indígenas, entre los cuales están nuestros antepasados: los guaraníes*". (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.42, grifos meus).

Considerar os índios guaranis como antepassados dos paraguaios parece ser um ponto delicado, pois busca-se desta forma estabelecer uma relação direta entre identidades étnicas e nações, quando, na verdade, já foi visto no primeiro capítulo desta dissertação que o processo de engendramento destas últimas é muito mais complexo do que esta relação sugere. Esta prática de se atribuir "*a la función mítica que el indigenismo ha cumplido en la formación de algunas de la naciones hispanoamericanas el valor de la comprobación histórica*" (Chiaramonte, 1993, p.10) ainda parece ser recorrente na historiografia latino-americana e, no caso, também na bibliografia escolar paraguaia.

Em outras ocasiões, os livros desta editora analisam o passado colonial "paraguaio" como se este fosse uma fase marcada pela dominação espanhola por sua nação, como se os "paraguaios" estivessem ali há tempos para depois serem conquistados e explorados pelos inimigos europeus.

Quando se referem, por exemplo, à exploração espanhola de erva-mate no território do atual Paraguai, os autores afirmam que este produto:

*Era un monopolio paraguayo, sólo el Paraguay producía yerba. La Real Hacienda se encargó de distribuir ganancias: para el Paraguay nada más que la reposición de los costos y una moderada ganancia; el resto iba a satisfacer la voracidad fiscal, bajo pretexto de atender las necesidades públicas, y no precisamente las concernientes a la provincia productora.* (editora Don Bosco, livro do 7º ano, p.281, grifos meus).

Porém, esquecem estes autores de mencionar que, na verdade, esta exploração fazia parte da relação colônia-metrópole existente à época, e que muitos dos atores "paraguaios" envolvidos nesta exploração, que seriam membros de um elite *criolla*, acabaram sendo por ela beneficiados.

---

<sup>38</sup> Chiaramonte (1993) cita alguns exemplos de intelectuais destes países que buscaram na história dos astecas e dos incas o passado da nação mexicana e peruana, respectivamente.

Se é possível falar na manifestação de uma “nação paraguaia” no período colonial, por volta dos séculos XVI e XVII, os livros paraguaios desta mesma editora defendem que esta exploração só começou a ser percebida pelos habitantes da região a partir do século XVIII. Quando os autores fazem referência a uma das conseqüências da Revolução dos Comuneros, ocorrida na primeira metade deste século, eles afirmam que:

*la antigua clase criolla fue desplazada de su participación en la vida pública. Las últimas décadas de esta centuria se diferencian de las anteriores en todos los órdenes. En este período se inició la formación de la conciencia nacional paraguaya, provocando el más definido enfrentamiento con el sistema político colonial, regido por los Borbones.”* (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.93, grifos meus).

Esta consciência nacional estaria diretamente ligada aos movimentos emancipacionistas de 1809 e 1810 e chegou a formar, segundo estes manuais, uma das tendências políticas paraguaias desta época.

Defendem seus autores que, por volta de 1810, apareceram em Assunção basicamente três vertentes ideológicas distintas que debatiam os rumos da independência: a dos espanholistas, a dos portenhistas e a dos autonomistas.

Os espanholistas pretendiam manter a relação de submissão política do Vice-Reino do Rio da Prata para com a Espanha. Os portenhistas eram aqueles favoráveis à criação de uma grande nação independente que teria como liderança a Junta de Buenos Aires. Os autonomistas eram aqueles que queriam a independência e total autonomia da Província do Paraguai, sem submissão a ninguém ou a nenhuma outra região.

No livro do 8º ano, após a caracterização dos dois primeiros grupos (espanholistas e portenhistas), é afirmado que:

*Mientras ambos sectores trabajaban intensamente, la identidad nacional entre criollos e criollas del Paraguay dio nacimiento a un tercer grupo, denominado autonomista, que era partidario de la revolución. Como las demás clases criollas americanas, los paraguayos no estaban satisfechos con el régimen español, pues pese a las reformas y al interés mostrado por los últimos monarcas, el Paraguay recordaba las injusticias y explotaciones sufridas durante toda la Colonia.* (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.103, grifos meus).

Estas explorações não foram realizadas somente pela metrópole espanhola, mas também por Buenos Aires. Daí então o porquê dos autonomistas rejeitarem por

completo qualquer possibilidade de se criar uma nação independente tendo a cidade portenha como capital:

Pero, más que la dominación hispana, el Paraguay sufrió a lo largo del coloniaje el poder de Buenos Aires. *Antiguos rencores, ofensas, ultrajes e injusticias separaban a Asunción de las ciudades del Plata. Buenos Aires, abusando del dominio de su puerto, única salida paraguaya al mundo, creó un régimen de servidumbre y arbitrariedad.* La independencia del Paraguay y su alianza a la Junta bonaerense podía significar un grave peligro: salir de una sujeción para caer en otra más odiosa. *Ser libres e independientes fue entonces el sentir de muchos criollos y criollas.* (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.104, grifos meus).

Nestes dois comentários, destacados como exemplos, fica claro que os autores deste livro defendem, primeiramente, que a identidade nacional paraguaia é anterior à criação de seu Estado nacional. Em segundo lugar, para eles esta identidade visava reparar as injustiças cometidas pelos espanhóis e portenhos contra a “nação paraguaia” à época de sua fase colonial. Por último, ao se referirem a Buenos Aires como força imperialista desde o período colonial, eles parecem apontar uma origem da conturbada relação estabelecida entre o Paraguai e a Argentina na fase pós-independentista.

Logo, eles sustentam dois anacronismos que devem ser evitados. Além do já observado problema de se falar em injustiças contra a “nação” cometidas pela metrópole em tempos de Antigo Sistema Colonial, há ainda a questão da identidade nacional.

Para contrargumentar esta questão, mais uma vez recorro às idéias, já apresentadas no primeiro capítulo, de François-Xavier Guerra (1999-2000, 2003b), segundo as quais podemos até falar em uma “identidade americana” às vésperas da independência, mas esta deve ser compreendida como algo muito distante de uma identidade nacional ou de uma identidade política sólida, definida. Uma identidade nacional paraguaia só seria construída após décadas de vida política autônoma do país.

## **2.2) Crítica ao “mito das origens” nos manuais da editora Santillana**

Se faltou uma preocupação com o mito das origens por parte da editora Don Bosco, uma situação oposta é o que acontece com a editora Santillana. Os manuais

desta última chegam a se referir ao debate acadêmico acerca das origens das nações, parecendo concordar, por fim, com a perspectiva modernista construcionista de Eric Hobsbawm e Benedict Anderson:

*Suele creerse que las naciones son el producto natural de muchos siglos de formación, en torno de las costumbres, la lengua y otras características compartidas por los pueblos. Sin embargo, estudios más recientes sugieren que, en realidad, las naciones son entidades modernas, que comenzaron a gestarse desde hace unos 200 años en Europa y en América, y hace mucho menos en otras partes del mundo, paralelamente con la creación de los estados tal como hoy se los conoce. Esa etapa de consolidación nacional se dio en el Paraguay entre 1820 y 1870. (editora Santillana, livro do 8º ano, p.136).*

Estas observações da editora Santillana são muito significativas, pois sinalizam que um debate historiográfico relevante, que já chegou à academia paraguaia há pelo menos mais de uma década, começa a dar sinais de manifestação no ensino escolar de história deste país. Trabalhos como o de Guido Rodríguez Alcalá (2005) e de Lilliana Brezzo (1999 e 2008) comprovam a preocupação da historiografia paraguaia para com este ponto, mas, infelizmente, parecem eles ainda desconhecidos, ou ao menos desprezados, pela maioria dos autores de manuais de história para a Educação Básica.

Além disso, considero que compreender as razões do porquê da editora Santillana se mostrar mais próxima do debate historiográfico contemporâneo acerca das origens das nações é digno de nota, pois seria esta editora a única pertencente a um grupo multinacional. Daí que, naturalmente, caberia a pergunta: até que ponto este seu lado multinacional tem um impacto na elaboração de conteúdos dos livros didáticos? Por uma questão de tempo, não procurarei a resposta a esta questão nesta dissertação, mas fica aqui o registro de uma idéia interessante para pesquisas futuras.

### **3) A história do Brasil nos manuais paraguaios**

Ao procurar o termo “Brasil” nestes materiais, encontrei-o associado àquelas categorias de análise por mim definidas previamente. Assim, ele apareceu em contextos referentes à sua própria história, às suas relações com o Paraguai, e às suas relações com outros países latino-americanos. De todas estas referências, as citações foram mais frequentes em capítulos que abordavam a história do Paraguai, ou seja, o

Brasil foi evocado majoritariamente quando este estabelecia alguma relação com o Paraguai, e não em função de sua própria história ou de uma história da região. Isto não significa dizer que esta história brasileira não tenha aparecido nos manuais, mas esta supremacia pode ser um indicativo de que a idéia de se abordar uma história menos focada no nacional, e mais no regional, parece ser ainda distante.

Deixando de lado, pelo menos por ora, a relação travada entre Brasil e Paraguai, é importante frisar que os manuais das editoras Don Bosco, Santillana e En Alianza não dão a mesma atenção à história do Brasil. Por exemplo, enquanto que os manuais da editora Santillana dedicam em todas as suas edições alguns parágrafos exclusivamente a esta história<sup>39</sup>, nos chama a atenção a ausência de qualquer abordagem a ela, mesmo que em poucas linhas, no livro do 7º ano da editora En Alianza<sup>40</sup>. Este livro em particular, diferentemente dos demais, é muito fechado na história do Paraguai, dialogando pouco com a história do continente americano. Apesar de citarem o Brasil algumas poucas vezes nos capítulos voltados à história do Paraguai, os autores deste material em particular parecem ter menosprezado a história colonial brasileira, o que seria, ao meu ver, um grave problema para se trabalhar a história comum dos países do Mercosul.

Mas apesar destas diferenças, ao analisarmos o conjunto destes livros, perceberemos alguns pontos passíveis de serem generalizados. Um deles seria o fato de que em nenhuma das obras das três editoras a história do Brasil recebeu atenção exclusiva, ou seja, nenhum destes livros chegou a dedicar um capítulo exclusivamente à história brasileira. Quando esta aparece, isto se dá em capítulos referentes ao contexto latino-americano, merecendo dentro destes capítulos, em raros momentos, uma atenção privilegiada, por meio de um tópico contendo poucos parágrafos dentro de um capítulo, por exemplo.

Além disso, dentre todas as referências ao passado do Brasil, predominam nos manuais analisados aquelas que fazem menção aos bandeirantes, à forte presença negra na sociedade, à independência do país, à sua condição monárquica ao longo de

---

<sup>39</sup> Ao todo, em seus três livros, são dedicados exclusivamente à história do Brasil 47 parágrafos, número muito maior do que os destinados pelas outras editoras (11 parágrafos pela editora Don Bosco e 8 parágrafos pela editora En Alianza).

<sup>40</sup> Neste material, assim como nos das outras editoras voltados a esta série do Ensino Fundamental, são abordados temas referentes ao período colonial da América ibérica, nos quais o Brasil costuma ser citado ao menos em algumas comparações com o mundo hispânico. Nem mesmo esse tipo de comparação apareceu na obra em questão.

boa parte do século XIX e ao seu status de potência regional, à vinda maciça de imigrantes europeus em fins do século XIX, à questão da abolição tardia da escravidão e ao governo populista de Vargas. Por mais que estas sejam as referências predominantes, presentes em todas as obras, é importante lembrar que suas abordagens são superficiais, sem se preocuparem muito em analisar a fundo os seus aspectos constitutivos.

Mas como estas referências são abordadas nestes livros?

A independência do Brasil, em livros de duas das três editoras, é apresentada tendo à frente D. Pedro I com seu famoso “grito do Ipiranga”, o que pode levar os alunos à idéia de que a independência brasileira foi obra de um homem só, ou de um herói nacional. No livro do 8º ano da editora Don Bosco, os autores afirmam que D. Pedro I resolveu desobedecer decretos portugueses que determinavam o seu retorno imediato a Portugal em 1822 porque *“el pueblo y las tropas instaron al príncipe a desobedecer estos decretos y permanecer en el país”*. (editora Don Bosco, 8º ano, p.147).

Que povo e que tropas seriam essas? Esta visão, cada vez mais abandonada pela historiografia brasileira, parece só ser evitada nos manuais da editora Santillana, quando os autores de seus manuais buscam as motivações da independência brasileira a partir da vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro. O processo de emancipação como um todo é apresentado de maneira sucinta, mas com qualidade, com os autores chegando a fazer uma comparação deste processo com aquele que resultou na independência da América hispânica:

*La independencia del Brasil no tuvo los matices dramáticos de las guerras de independencia de la América española. De hecho, fue un proceso gradual y pacífico de ruptura de la situación social. (...) la independencia del Brasil fue una transición rápida y pacífica de colonia a imperio, que evidenció más continuidades que rupturas con la situación anterior.* (editora Santillana, 8º ano, p.111).

Já a forte presença negra na sociedade brasileira, e a questão da manutenção tanto da monarquia quanto da escravidão no Brasil, após 1822, são pontos citados como forma de se particularizar a história do país em relação ao resto da América Latina. Em capítulos que têm como objetivos a análise da região em geral, o Brasil aparece como sendo diferente dos demais graças a estes fenômenos.

Com relação à monarquia brasileira de D.Pedro I e D.Pedro II, quase sempre ela é citada como sendo uma estrutura sólida e inviolável, além de poderosa tanto

interna quanto externamente. Porém, sendo esta fase monárquica localizada cronologicamente no momento de criação e consolidação da nação brasileira, é natural que a idéia de “Brasil” ainda não estivesse muito clara para seus habitantes, e que movimentos separatistas aparecessem ao longo das décadas deste século (ver Barman, 1988). Tal fragilidade vivenciada pela política imperial brasileira não é citada pelos autores das editoras En Alianza e Don Bosco que, apesar de fazerem menção às rebeliões separatistas (principalmente às do Período Regencial), não as correlacionam ao caráter frágil do império, mas sim aos anseios essencialmente republicanos de algumas elites regionais. Mais uma vez, a editora Santillana parece ser a que melhor aborda estes pontos, quando estabelece esta relação sugerida a partir da observação do que era o Brasil no século XIX:

*una suerte de archipiélago de pequeñas regiones pobladas, situadas sobre el litoral marítimo, con escasos vínculos económicos y políticos entre ellas, en medio de un enorme territorio sobre el cual el estado nacional no ejercía prácticamente ningún control (...). En estas condiciones, era de esperar que florecieran tendencias autonomistas.* (editora Santillana, 8º ano, p.130).

Sobre a vinda maciça de imigrantes e o governo Vargas, geralmente eles aparecem em contextos que visam aproximar as histórias do Brasil com a da Argentina. Os dois países geralmente são apresentados como aqueles que estão entre os que mais receberam imigrantes europeus dentre todos os países da América Latina em fins do século XIX, dando-lhes certas particularidades econômicas e sociais. Vargas e Perón são geralmente analisados como símbolos do populismo latino-americano da primeira metade do século XX e, por isso, aparecem em páginas próximas dentro de um mesmo capítulo.

A última citação ao Brasil e sua história, predominante nestes manuais, seria a do poder exercido por este governo imperial em relação aos vizinhos. Brasil e Argentina são vistos como potências regionais da América do Sul, ainda mais quando aparecem nos capítulos referentes à história do Paraguai. Deixemos, portanto, este ponto para o próximo tópico.

Antes de encerrar esta análise da história do Brasil nos livros paraguaios, considero relevante para os propósitos desta pesquisa mostrar alguns equívocos cometidos pelos autores paraguaios quando citam ou exploram alguns momentos deste passado brasileiro.

Listo a seguir os que mais me chamaram a atenção.

### 3.1) Equívocos: editora Don Bosco

a) No livro do 8º ano, os autores procuram mostrar a importância dos litorais para a história do continente, afinal de contas foi a partir deles que os europeus conquistaram as Américas. Porém, eles escorregam quando se referem ao Brasil:

*“Por su parte, los portugueses entraron en el Brasil, por la Bahía de Río de Janeiro, donde no encontraram resistencia importante de ningún pueblo”* (Ed. Don Bosco, 8º ano, p.42).

Os portugueses não entraram no Brasil pela Baía do Rio de Janeiro (Baía da Guanabara), mas sim pela Baía de Cabralia (município de Santa Cruz Cabralia, perto de Porto Seguro, sul da Bahia).

b) livro do 9º ano, página 271: é afirmado que a primeira constituição republicana do Brasil foi decretada em junho de 1890, e não em 1891;

c) livro do 9º ano, página 280: Brasília é citada como um marco da arquitetura modernista latino-americana da primeira metade do século XX. Porém, como sabemos, a cidade foi inaugurada em 1960;

d) livro do 9º ano, página 287: Parecendo confirmar o equívoco citado anteriormente, os autores afirmam que *“...bajo el gobierno civil y populista de Kubitschek se terminó la construcción de la modernísima Brasilia, nueva capital desde 1955 (...)”*. (grifos meus);

e) livro do 9º ano, página 281: os nomes de Lúcio Costa, Niemeyer, Gregorio Warchanchik e Alfonso Deicicle são citados como grandes arquitetos brasileiros. Porém, cabe a pergunta: quem foi Alfonso Deicicle? Provavelmente os autores gostariam de se referir a Afonso Reidy;

f) livro do 9º ano, página 287: os autores afirmam que *“en 1964 los militares derrocaron al presidente Janio Quadros, en cuyo gobierno los socialistas y marxistas cobraran fuerza”*. (grifos meus). O presidente deposto pelos militares não foi Jânio Quadros, mas sim João Goulart.

### **3.2) Equívocos: editora En Alianza**

a) No livro do 8º ano da editora En Alianza, aparece um gráfico na página 30 onde são apresentados os antecedentes da independência dos países latinoamericanos. Como um dos principais antecedentes, é citada a Inconfidência Mineira, um dos exemplos de movimentos emancipacionistas influenciados pelo Iluminismo e pela Revolução Francesa na região. Entretanto, o chamado “movimento de Tiradentes” (é assim que eles se referem à Inconfidência Mineira) foi bastante influenciado pela Revolução de Independência dos EUA, e não pela Revolução Francesa, já que esta última foi simultânea ao movimento revoltoso mineiro. Além disso, neste mesmo gráfico e em outro da página 95, os autores desta edição afirmam que a Inconfidência Mineira teria ocorrido em 1792, e não em 1789.

### **3.3) Equívocos: editora Santillana**

a) No livro do 7º ano da editora Santillana, página 157, há uma citação à criação das capitanias hereditárias no ano de 1535, e não em 1534;

b) livro do 7º ano, p.30: ao se referirem à criação do cargo de um governador-geral no Brasil colônia, fixado na Bahia, os autores afirmam, categoricamente, que houve também uma designação de um outro governador-geral, em 1567, porém com residência na cidade do Rio de Janeiro. Não há menção a este episódio em nenhum livro de história brasileiro. Alguns estudos fazem menção a duas tentativas de se realizar tal divisão de poder na colônia portuguesa (Gouvêa, 2000): uma entre os anos de 1572 e 1577 e outra entre 1608 e 1612. As duas, entretanto, fracassaram;

c) livro do 7º ano, página 158: aparece a afirmação de que a expulsão dos holandeses de Pernambuco ocorreu em 1650, quando na realidade foi em 1654;

d) livro do 8º ano, página 111: os autores afirmam que “*en 1822, Pedro declaró la independencia del Brasil y en el mismo año se sancionó una constitución que lo proclamaba emperador, con el nombre de Pedro I*”. Confuso esse trecho, pois a aclamação de D. Pedro como *Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do*

*Brasil* se deu em 12 de outubro de 1822, no palacete do Campo de Santana, e sem a sanção de nenhuma constituição para isso. A única constituição que envolve o nome do imperador D.Pedro I é a de 1824, outorgada por ele neste mesmo ano;

e) livro do 8º ano, página 131: os autores se propõem a traçar um perfil da aliança política que governava o Brasil durante o Império. Entretanto, eles acabam por afirmar que nesta aliança havia a participação de chefes militares. Ponto complicado este, visto que os militares só começaram a aparecer, ou ao menos querer aparecer na política brasileira, após a Guerra do Paraguai (1864-1870);

f) livro do 9º ano, página 69: é afirmado que D.Pedro II foi obrigado a abdicar em 15 de novembro de 1889. Ele não abdicou, mas sim foi deposto por meio de um golpe de Estado.

Datas erradas, nomes de presidentes trocados, informações imprecisas acerca de alguns momentos políticos e culturais de nossa história. Apesar de não serem tão graves, estes equívocos podem nos revelar alguns pontos relevantes. Um deles seria a falta de diálogo entre as historiografias do Brasil e as dos países latino-americanos – no caso, a historiografia paraguaia. Se em todos os manuais encontramos pequenos erros, decorrentes - ao meu ver - não da falta de revisão destes livros, é sinal de que parece haver uma falta de acesso dos autores paraguaios à literatura historiográfica brasileira de qualidade. Saber quais fontes estes autores utilizam como referência para a elaboração de uma história do Brasil é um ponto que merece atenção em tempos de integração curricular de história, tal como proposto pelo SEM, e após uma análise mais detalhada da bibliografia consultada pelos autores paraguaios, concluí que praticamente nenhuma obra historiográfica do Brasil foi utilizada como referência. Este aspecto é preocupante.

Um outro ponto que pode ser um dos responsáveis por tais equívocos é a clausura da historiografia paraguaia em uma abordagem essencialmente preocupada com o nacional, desprezando, assim, as histórias de outros países, inclusive de seus vizinhos. Estas últimas parecem ser valorizadas somente quando elas se relacionam com a história do Paraguai. E mesmo assim, basicamente quando conflitos emergem desta relação, conforme veremos agora.

#### 4) O Brasil na história do Paraguai

Desconsiderando, por enquanto, a Guerra do Paraguai, que merecerá atenção especial em um tópico mais à frente, a imagem do Brasil quando este aparece em momentos da história paraguaia costuma ser negativa. Das 97 citações ao Brasil encontradas neste contexto, 69 mostram basicamente o país como um invasor de terras paraguaias e como um interventor na política do Paraguai ao longo dos séculos XIX e XX. As análises empreendidas pelos autores paraguaios valorizam aqueles elementos que seriam os responsáveis pelas definições territoriais e um dos agentes de seu desrespeito, isto é, os tratados diplomáticos que visavam estabelecer os limites geográficos na região, e a figura do bandeirante, respectivamente.

Sobre este primeiro ponto, percebo que a ênfase dada pelos autores dos manuais paraguaios analisados em relação aos tratados de limites firmados entre Portugal e Espanha, e entre o Paraguai e o Brasil posteriormente, é infinitamente superior a que damos no Brasil<sup>41</sup>. Nossos livros de história trazem somente algumas citações a estes tratados e, geralmente, em um único capítulo; e não em diversos parágrafos espalhados em inúmeros capítulos, com um grau de análise marcado pela riqueza de detalhes, como assim o fazem os manuais paraguaios.

Mas por que esta preocupação com os tratados de limites? Sugiro aqui uma resposta: muitos destes manuais estabelecem uma relação entre estes tratados e a definição do território paraguaio, sendo que esta última já teria se manifestado desde o período colonial. Logo, estamos falando em mais um anacronismo decorrente do chamado “mito das origens”, mas agora restrito ao último elemento da tríade *Estado-nação-território*. Assim como os historiadores paraguaios atribuíram ao elemento “nação” uma idéia de continuidade entre o passado colonial e o Paraguai pós-independência – fenômeno que já analisei em um tópico mais acima –, eles também encontraram esta continuidade na questão territorial de seu país.

No livro do 7º ano da editora Don Bosco, ao fazerem menção aos conhecimentos prévios exigidos para se compreender a montagem colonial espanhola, os autores afirmam que “(...) *recordamos lo aprendido en grados anteriores sobre la*

---

<sup>41</sup> Posso assegurar este aspecto em função de minha experiência própria como professor de história na Educação Básica há quase dez anos.

conquista de nuestro país y *la fundación de la ciudad de Asunción (...)*". (editora Don Bosco, livro do 7º ano, p.218, grifos meus).

A expressão "conquista de nuestro país" dá a impressão não só de que a nação paraguaia já existia quando os espanhóis chegaram, mas também que esta conformava um espaço nacional específico.

O mesmo raciocínio parece ter sido seguido pelo livro do 8º ano da editora En Alianza. No capítulo intitulado "La independencia latinoamericana", os autores deste livro iniciam seu texto com algumas perguntas, sendo uma delas a seguinte: "*Por cuánto tiempo nuestro país fue colonia de un reino europeo?*" (editora En Alianza, livro do 8º ano, p.28, grifos meus).

Quando os manuais se dedicam a explorar o século XIX, esta preocupação com o aspecto territorial ganha ainda mais relevância. A Guerra do Paraguai, para os autores da editora Don Bosco, parece ter acontecido, dentre outras motivações, em nome da recuperação de territórios históricos paraguaios perdidos aos vizinhos desde o período colonial.

Uma primeira manifestação desta opinião aparece na abordagem da invasão do Mato Grosso por Solano López no início da guerra. Por meio desta invasão, os fortes construídos por brasileiros sobre o Rio Paraguai em tempos anteriores passaram a ser então propriedades paraguaias. Na seqüência, há uma citação ao comentário feito pelo jornal paraguaio "Semanao" à época do conflito e que, por não ter sido questionado pelos autores do livro, nos leva a crer que os mesmos estão de acordo com sua mensagem: "*los límites históricos del Paraguay habían sido reivindicados*". (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.274).

Em outro momento, os autores são mais diretos ainda. Para chegar ao Rio Grande do Sul, região brasileira que atacou o Uruguai, Solano López precisava passar pelo território argentino – mais especificamente por Misiones. López resolveu pedir permissão ao governo argentino para realizar tal feito, e isto parece ser questionado pelos autores: "*considerando que las Misiones Orientales históricamente pertenecían al Paraguay, este permiso era innecesario*". (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.275).

Já no livro do 9º ano da editora En Alianza encontramos o seguinte texto: "*luego del proceso de independencia, sólo dos naciones americanas mantuvieron sus antiguas fronteras, ampliándolas durante el siglo XIX: Estados Unidos de América y el Brasil*". (editora En Alianza, livro do 9º ano, p.101).

Estas antigas fronteiras seriam mesmo do Brasil ou do império português? Além disso, ao fazerem este comentário, não estariam os autores levando os alunos a concluir que o Paraguai não conseguiu manter suas “antigas fronteiras”?

Todos estes exemplos de manifestações da territorialidade paraguaia como sendo já definida desde o passado colonial, mas que sofreu rupturas ao longo de sua história, devem ser questionados.

Tomando como referência as perspectivas de Pimenta e Chiaramonte, é importante salientar que ainda não haviam territórios “nacionais” nas Américas no período colonial, mas sim territórios coloniais das metrópoles ibéricas. O Paraguai, por exemplo, só definiu os seus contornos geográficos ao longo dos séculos XIX e XX, e antes disso, fazia parte de um imenso vice-reinado espanhol na América do Sul, impossível de ser pensado como sendo formado por “nações”.

E se os autores buscam, a partir desta equivocada convicção, estabelecer uma relação entre os tratados de limites firmados entre Portugal e Espanha e os territórios de seus países, deve ficar claro aqui que estes últimos não obtiveram êxito pleno, isto é, não delimitaram de maneira precisa e exata os domínios portugueses e espanhóis (Pimenta, 2006). Conseqüentemente, à época colonial, a demarcação dos territórios coloniais das metrópoles ibéricas não estava definida e, por isso, a questão territorial sempre foi mal resolvida entre as duas metrópoles ibéricas.

Entretanto, não parece estar claro este ponto na maioria dos manuais paraguaios analisados. Neles, os tratados são constantemente invocados e apresentados em minúcia e, a partir disso, seus autores defendem a idéia de Portugal como uma potência que desrespeitava os limites por eles definidos e a “inaptidão” espanhola ao firmar estes tratados.

Vejamos alguns exemplos. O desrespeito ao Tratado de Tordesilhas de 1494 pelos portugueses é assim retratado pelos autores do livro do 8º ano da editora Don Bosco:

*Desde principios del siglo XVII, los portugueses habían trasladado la Línea de Tordesillas hacia el oeste, en perjuicio de las colonias españolas. (...) La expansión portuguesa sobre las posesiones españolas no se limitó a las vías terrestres. Una importante expedición marítima al mando del gobernador de Río de Janeiro, don Manuel Lobo, llevó la penetración portuguesa a los dominios españoles del Río de la Plata. (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.64, grifos meus).*

Esta expedição de Manuel Lobo levou à fundação da Colônia de Sacramento, hoje cidade de Colônia, localizada no atual Uruguai. Muito crítica é a opinião dos autores sobre a incompetência dos espanhóis em negociar com os portugueses após a tomada da Colônia de Sacramento pelo governador de Buenos Aires:

*Pero mediante un tratado celebrado en Lisboa en 1683, Portugal recuperó el establecimiento de la colonia e igualmente los prisioneros y materiales capturados. Fue una demostración evidente de ineptitud de la diplomacia española, que consintió la restitución de todos los materiales y del sitio ocupado por los portugueses. (Ed. Don Bosco, livro do 8º ano, p.65, grifos meus).*

Mas de todos os tratados firmados entre Espanha e Portugal, o de Madri (1750) parece ser o mais evocado nos manuais paraguaios. Chamado pela historiografia hispanoamericana de “Tratado de Permuta”, sua importância para a definição do território paraguaio é tida como clara para alguns autores.

Por exemplo, na página 73 do livro do 8º ano da editora En Alianza ele aparece explicitamente como o responsável pela diminuição da área do país. Já o material da editora Don Bosco, parecendo estar de acordo com o anterior, ainda reforça, novamente, a incompetência diplomática da Espanha:

*En 1750, España firmó con Portugal uno de los acuerdos más funestos para las provincias del Río de la Plata, el Tratado de Permuta. Nuevamente la incapacidad de la diplomacia española cedía ante la habilidad de la portuguesa, respaldada por Inglaterra. El tratado estipulaba la devolución de la Colonia do Sacramento a España, a cambio de una inmensa región al oeste de la Línea de Tordesillas, que llegaba hasta los ríos Uruguay, Paraná y Paraguay. (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.65, grifos meus).*

Longe de pretender realizar uma análise aprofundada dos limites territoriais firmados por Portugal e Espanha, gostaria apenas de apresentar algumas idéias que fazem um contraponto a estes argumentos levantados pelos autores paraguaios acerca do Tratado de Madri.

Em primeiro lugar, as resoluções deste tratado foram quase que totalmente anuladas posteriormente (Pimenta, 2006; Magnoli, 1997). Logo, atribuir a ele esse grau de importância para a configuração territorial das colônias portuguesa e espanhola do Cone Sul me parece ser um exagero.

Além disso, esse Tratado de Madri deve ser compreendido em um recorte geográfico maior do que o continente americano, visto que suas resoluções se referiam não só aos limites das possessões de Portugal e Espanha ali localizadas, mas

também a outras áreas no globo que estavam sob seus domínios. De acordo com um especialista no assunto,

(...) ao se olhar um mapa do Brasil com a linha reta de Tordesilhas e a foice do Tratado de Madri, tem-se a impressão de que a Espanha cedeu muito: afinal, cerca de dois terços do território nacional são constituídos por terras extra-Tordesilhas. A explicação corrente do Acordo é que houve uma compensação global: no Oriente foi a Espanha quem legalizou a posse de regiões que seriam portuguesas pela divisão de 1494, como as ilhas Filipinas e Molucas. Tratou-se, portanto, de um acerto mundial de contas. O argumento é, aliás, consignado no próprio texto do Tratado, quando, na introdução, Portugal alega que a Espanha violou a linha de Tordesilhas na Ásia; e a Espanha, que Portugal a violou na América”. (Goes Filho, 2000, p.166).

Não nos surpreende, portanto, a concordância de vários historiadores de nacionalidades neutras – tais como ingleses e alemães – em encontrar neste acordo “as qualidades de equilíbrio e moderação” (Goes Filho, 2000, p.165); atitude esta diametralmente oposta à dos historiadores hispanoamericanos, que ainda hoje tendem a enxergar o Tratado na perspectiva pejorativa apresentada nos manuais didáticos paraguaios.

Embora suas análises destes tratados façam menção recorrente às metrópoles ibéricas, os manuais paraguaios os associam também à ação dos bandeirantes. Estes últimos seriam agentes importantes no processo de desrespeito aos limites estabelecidos entre a América portuguesa e a espanhola e, conseqüentemente, também teriam influenciado o curso da história paraguaia. Assim aparece esta questão em um livro da editora Don Bosco:

*Durante el siglo XVII, la Provincia del Paraguay atravesaba momentos muy difíciles. Se sucedían las constantes incursiones de los indios mbayá, guaicurú y payaguá (...). A este problema se sumaba otro tan grave como el anterior: los ataques de los ‘bandeirantes’ que assolavam las poblaciones situadas al extremo este de la Región Oriental. El área poblada de la Provincia del Paraguay se veía constantemente disminuida por las invasiones de los ‘mamelucos’ o bandeirantes. (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p. 49, grifos meus).*

Mais importância ainda a este ponto parece ter sido dada pelos autores da editora En Alianza. Em três passagens específicas, eles associam a ação dos bandeirantes a momentos relevantes da história de seu país.

No livro do 7º ano, há uma associação entre os bandeirantes e a razão do enfraquecimento de Assunção como núcleo urbano de importância para os espanhóis. Após explicarem que a província do Rio da Prata foi dividida em duas *governaciones*, no ano de 1617 - a de Buenos Aires e a do Paraguai -, e isto em função da intensificação dos ataques promovidos pelos bandeirantes a esta região, os autores afirmam que tal divisão acabou por enfraquecer Assunção, pois ela ficou ilhada, sem acesso ao mar, e assim “*una larga historia de pobreza y aislamiento empezaba para la ‘Madre de ciudades’ y ex capital del mayor virreinato americano*”. (editora En Alianza, livro do 7º ano, p.115)<sup>42</sup>.

Já no livro do 8º ano, quando é analisado o século XVII na região que hoje seria o Paraguai, século este considerado crítico em todos os manuais analisados, os autores apresentam uma tabela na página 55 que resume os principais eventos de cada um dos vinte e um governos existentes na região durante este período. A ação dos bandeirantes, também denominados de “mamelucos”, “paulistas” e “malocas” se faz presente em quase todos eles, e nomes como o de Raposo Tavares chegam a ser citados.

Mais à frente, em um capítulo dedicado à análise da independência do Paraguai, os autores fazem uma associação entre esta última e os bandeirantes:

*(...) los conflictos con el imperio lusitano – cuyas banderas paulistas enfrentaron sin ayuda de la metrópoli – y con las ‘Provincias de abajo’ – cuyos impuestos, gabelas y puertos precisos los agobiaban económicamente – alimentaron sentimientos de agravio y deseos de autonomía respecto a la Corona española.* (editora En Alianza, livro do 8º ano, p.96, grifos meus).

Além da questão territorial, os manuais também fazem muitas referências à intromissão brasileira ao longo dos séculos XIX e XX na política paraguaia. Esta interferência pode ser compreendida de maneira positiva ou negativa, prevalecendo esta última quando se trata do período posterior à Guerra do Paraguai.

Em todos os manuais analisados, o reconhecimento da independência paraguaia por parte da política imperial brasileira em 1844, além do esforço empreendido pelo império do Brasil em servir como intermediador neste processo de

---

<sup>42</sup> Esta idéia parece ser compartilhada pelos autores do livro do 7º ano da editora Don Bosco: “*de esta forma el Paraguay quedó convertido en una Provincia mediterránea, iniciando sua decadencia, pues el centro de las actividades políticas y económicas se trasladó a Buenos Aires (...)*”. (editora Don Bosco, livro do 7º ano, p.276).

reconhecimento perante outros países – principalmente europeus –, parecem expressar um sentimento positivo dos autores paraguaios em relação ao nosso país. Por mais que estas ações brasileiras pudessem escamotear suas ambições imperialistas na região do Prata, como afirma o livro do 8º ano da editora Santillana (p.144), fica claro que, para todos os autores, este passo dado por D.Pedro II foi de extrema importância para a política paraguaia.

Porém, esta imagem otimista fica inferiorizada perante as constantes citações da presença do Brasil nos assuntos internos do seu pequeno vizinho nos capítulos seguintes. Esta forte presença se deu em vários momentos da história paraguaia, como por exemplo durante o governo de Francia, durante a Guerra do Paraguai e no imediato pós-guerra, em fins do século XIX e ao longo do século XX, com o apoio do Brasil ao Partido Colorado paraguaio etc.

No livro do 8º ano da editora En Alianza, seus autores afirmam que por mais que Brasil tenha retirado suas tropas do Paraguai em 1879, tanto ele quanto a Argentina “*continuaron influyendo sobre su política y su economía durante más de un siglo*” (editora En Alianza, livro do 8º ano, p.151). Na continuação deste raciocínio, é proposto um exercício para reflexão por parte dos alunos, onde se questiona o seguinte: “*¿A qué se refiere el texto al afirmar que Brasil y Argentina continuarón influyendo sobre la política y economía de nuestro país? En la actualidad, ¿sigue esta influencia? ¿Por qué?*” (editora En Alianza, livro do 8º ano, p.151).

Todos estes pontos levantados até aqui parecem demonstrar uma visão negativa da relação Paraguai e Brasil e, se comparados com outras formas em que se desenvolveu este relacionamento, veremos ainda que seria ela a visão predominante. Mas quais seriam estas outras formas de relação estabelecidas e apresentadas nos manuais paraguaios?

Em geral, esses livros se referem ao comércio promovido entre os dois países desde o período colonial, ou seja, às trocas comerciais entre a colônia portuguesa e o *adelantado* no qual hoje se localiza o Paraguai. A colônia portuguesa vendia a este último desde alimentos até escravos, além de cabeças-de-gado, e dele comprava diversos produtos. Um exemplo deste comércio nos tempos da ditadura de Francia nos é dado pela editora Don Bosco:

*Los comerciantes provenían de Santa Fe, Corrientes o esporádicamente de algun otra ciudad argentina, pero los más asiduos mercaderes eran brasileños. Estos intrépidos comerciantes procedentes de Mato Grosso, San Pablo y otras regiones llegaban hasta el territorio misionero, atravesando selvas inhóspitas con el propósito de adquirir yerba, tabaco, azúcar, cueros, telas de algodón y ponchos de lana del Paraguay. Posteriormente, estos mercaderes salían de San Borja (...). (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.190).*

Curiosamente, estas relações comerciais parecem estar restritas a um passado distante, merecendo pouca atenção os acordos feitos pelos dois países ao longo do século XX. Apenas algumas poucas citações aparecem em relação à ajuda econômica prestada pelo Brasil durante o governo de Stroessner, que resultou em empreendimentos de grande envergadura que acabaram por dinamizar o leste do território paraguaio, como a Ponte da Amizade, Ciudad del Este (antes Puerto Stroessner) e Usina de Itaipú.

Assim sendo, fora a referência positiva da interferência brasileira para que outras nações reconhecessem a independência do Paraguai e as menções a alguns acordos político-comerciais travados entre os dois vizinhos, o que se ressalta nos manuais paraguaios é a imagem de um Brasil imperialista. Talvez uma boa explicação para isso se encontre no fato de que uma abordagem histórica mais voltada para o sócio-cultural parece ter sido preterida pelos autores destas obras didáticas, os quais acabaram por valorizar uma abordagem essencialmente política da história da região. E se se privilegia uma história política, não apenas são valorizados os conflitos (que foram inúmeros) como também não se abre espaço à discussão de outras formas de relação existentes entre os países e as sociedades que compõem atualmente o Mercosul.

#### **4.1) A imagem do Brasil na Guerra do Paraguai (1864-1870)**

Acredito que se há um ponto da história comum dos países do Mercosul que mereça mais atenção do que os demais, seria ele a Guerra do Paraguai. Isto porque o impacto deste conflito na história política interna de cada um dos países envolvidos foi muito significativo, assim como o foi também para a dinâmica das relações estabelecidas posteriormente entre eles.

Para se ter uma idéia de sua importância para a região platina, segundo alguns acadêmicos, teria sido esta guerra o fator mais relevante para a construção da identidade nacional brasileira no século XIX (Carvalho, 1998a e 1998b). Além disso, ela resultou em um importante passo na centralização da política Argentina (Devoto e Fausto, 2004, p.122, e Doratioto, 2002) e na desestruturação econômica, social e política do Paraguai (Doratioto, 2002), subjugando este país aos interesses políticos e econômicos de seus vizinhos e, ao mesmo tempo, contribuindo para a sua entrada no “*hall*” das nações mais pobres do continente americano. Logo, estamos falando de um momento determinante para a construção de significativas representações de “nós” e “outros” na região.

Compreender as abordagens historiográficas de cada um dos países envolvidos acerca deste importante momento de seus passados me parece algo muito importante, portanto, para se estabelecer um currículo mínimo de história nos países do Mercosul. No Brasil, uma extensa revisão bibliográfica das diferentes visões acerca do conflito vem sendo produzida desde os anos 1990, e seus resultados já podem ser sentidos no ensino escolar de história do país.

No caso do Paraguai, talvez ainda saibamos pouco sobre a maneira pela qual esta guerra foi abordada por sua historiografia<sup>43</sup> e, por isto, convém aqui apresentar uma breve análise das diferentes percepções de Solano López e do conflito construídas ao longo do tempo pelos historiadores do nosso país vizinho.

Segundo Brezzo e Figallo (1999), não foram somente os saques de ouro e de preciosos documentos as ações decorrentes da invasão da cidade de Assunção em 1869 por parte das tropas brasileiras e argentinas. O patrimônio cultural do país também foi duramente abalado e, a partir desse ano, uma longa disputa pelo apoderamento das memórias e esquecimentos seria travada entre o governo, os intelectuais e os populares.

Por meio de um decreto do governo provisório paraguaio, estabelecido em 17 de agosto de 1869, os presidentes José Gaspar Rodríguez de Francia e Carlos Antonio López foram considerados bárbaros e déspotas; já Francisco Solano López recebeu um outro tratamento, de acordo com o primeiro artigo deste decreto: “el desnaturalizado paraguayano Francisco Solano López queda fuera de la ley, arrojado

---

<sup>43</sup> Além do já citado Francisco Doratioto (op.cit), um dos poucos historiadores brasileiros que se preocupou com o estudo da historiografia paraguaia e de suas abordagens em relação à Guerra da Tríplice Aliança é Luiz Felipe Viel Moreira. Ver Moreira, 2002.

para siempre del suelo paraguayo como asesino de su patria y enemigo del género humano” (citado por Brezzo e Figallo, 1999, p.449).

Sem heróis a quem referendar, os paraguaios também se viram sem hino nacional, pelo menos até 1875, ou seja, até 5 anos após o final da guerra. Além disso, o guaraní, língua importante na definição de uma identidade paraguaia, à época do governo de Francia, passou a ser proibido de ser utilizado nas escolas.

A historiografia paraguaia não poderia ficar de fora deste momento de redefinições do passado. Um grupo de historiadores no início do século XX, ligado ao movimento conhecido como “Novecentismo Paraguayo”, passou a escrever uma história duramente crítica acerca da Guerra do Paraguai, denominada por Brezzo e Figallo como uma “história antilopizta”. Cecilio Báez foi um dos principais ícones deste grupo e sua produção intelectual enxergava no passado do país um longo período de escuridão, quando este fora conduzido pelos governos de Francia e dos López. Segundo Báez, estas três personalidades adotaram governos tirânicos que, por sua vez, *“habían condenado al pueblo al aislamiento y la ignorancia más profunda, incapacitándolo de toda iniciativa porque el despotismo anuló su voluntad y su facultad de discernimiento”* (Brezzo e Figallo, 1999, p.452). Graças à vitória dos Aliados, o Paraguai saiu desta penumbra, entrando de vez no concerto internacional de nações com a adoção de instrumentos políticos liberais. Esta visão “antilopizta” foi divulgada pelos livros didáticos de história paraguaios até meados dos anos 1930.

Porém, na memória coletiva da população paraguaia, a imagem de Solano López ficou marcada de maneira quase que intocada, mesmo com as tentativas do governo e destes intelectuais em silenciarem-no. Ainda em 1870, populares comemoraram de maneira clandestina, em vários pontos do país, o aniversário do “Mariscal López” (Brezzo e Figallo, 1999, p.454), e por vários anos esta prática viria a se repetir. Como afirmam as autoras, *“el pasado no era el mismo para todos”* (Brezzo e Figallo, 1999, p.454).

Naturalmente, esta visão positiva de López aos poucos foi ganhando espaço em círculos intelectuais e, paralelamente ao desenvolvimento da produção historiográfica de Báez, surgiram obras totalmente opostas à visão desta última. Tais obras, consideradas por Brezzo e Figallo como “lopiztas”, consideravam Francia e os López não só como sendo os responsáveis pelo nascimento da nação paraguaia, mas também como os responsáveis pela “fase de ouro” da história do país. Intelectuais deste movimento revisionista lopizta, como Juan E. O’Leary e Justo Pastor Benítez,

enxergavam em Solano López o “*heróico defensor de la nación*” (Brezza e Figallo, 1999, p.455), e passaram a produzir obras que analisavam a Guerra do Paraguai a partir desta perspectiva.

Este nacionalismo “lopizta” ganha mais vulto ainda na década de 1920, quando se comemoraram o cinqüentenário do fim da Guerra do Paraguai e o centenário do nascimento de Solano López. Ele agora ultrapassava o círculo de debate intelectual e o imaginário popular para finalmente chegar à política, e acalorados debates entre lopiztas e antilopiztas tomaram conta do Congresso Nacional paraguaio.

Após a Guerra do Chaco, contra a Bolívia, que teve como resultado a vitória do Paraguai, o sentimento nacionalista chega ao poder graças a um golpe militar, ocorrido em 1936. É aí iniciado o governo do coronel Rafael Franco, que logo após assumir o posto impõe um novo decreto que transformava Solano López em herói da pátria paraguaia, assim como atribuía a Francia e Carlos López os títulos de “próceres beneméritos” da nação. A Guerra do Paraguai passou a ser considerada como a primeira “epopéia nacional”, mesmo para os detratores de Solano López (Brezza e Figallo, 1999, p.461). Além disso, ergueu-se em Assunção o “*Panteón de los Héroes*” da pátria, que continha os restos mortais do marechal López e de Francia. Conclui-se, portanto, que a partir de 1936, oficializava-se a historiografia “lopizta” no Paraguai, e seu impacto também pôde ser sentido na produção de manuais escolares.

No governo Stroessner, este sentimento “pró-López” foi mantido. Perto do centenário da guerra, a Academia Paraguaya de la Historia publicava em três volumes uma análise minuciosa do conflito, refutando uma visão então incipiente de que este teria sido iniciado pelas ambições imperialistas da Inglaterra na América do Sul. Logo em seu editorial, pode-se ler o seguinte:

no es necesario (...) fijar la vista en un imperialismo tan lejano de ultramar. Los dos imperialismos, eternos y tradicionales, enemigos de los paraguayos, el del Este y el del Sur, son para nosotros demasiado conocidos y están demasiado cerca para que podamos ignorarlos. La guerra tuvo hondas raíces y causas remotas: el afán expansionista del Este, el espíritu de explotación del Sur. (apud Brezza e Figallo, 1999, p.462).

Somente em fins dos anos 1980, com o fim da ditadura de Stroessner e a conseqüente redemocratização da política paraguaia, é que uma profunda revisão da perspectiva “lopizta” entrou na pauta de discussão no Paraguai, principalmente após a implementação da reforma educacional de 1994 e da criação do SEM. A fim de se estabelecer um ensino mais democrático, que formasse menos “soldados” e mais

“cidadãos”, inúmeras sugestões da Academia Paraguaya de la História em relação ao ensino desta disciplina ganharam corpo, entre elas a que estabelecia uma diminuição do espaço dado pelos manuais didáticos ao desenvolvimento das guerras do Paraguai e do Chaco (Brezza e Figallo, 1999, p.499).

Quando analisamos os manuais selecionados para esta pesquisa, concluímos que estas sugestões parecem terem sido, ao menos em parte, implementadas em alguns livros e, desde já, arrisco uma justificativa para a não totalidade do êxito em relação a este ponto. Concordo com Brezza e Figallo quando elas afirmam que existe ainda um elevado grau de dificuldade em se abordar estas guerras, visto que elas *“hayan sido incorporadas definitivamente entre los factores constitutivos de la identidad nacional”* (Brezza e Figallo, 1999, p.500) nos últimos anos. Logo, em função desta dificuldade, considero positivos os avanços já empreendidos pelas editoras paraguaias analisadas, mas ao mesmo tempo vejo que ainda há muito a se fazer.

Nos livros das editoras En Alianza e Don Bosco há um número considerado de páginas dedicadas ao conflito: aproximadamente vinte em cada um deles. Já o manual da editora Santillana dedica somente quatro de suas páginas a esta mesma guerra.

Mesmo assim, são nestas poucas páginas que aparece uma das visões mais cautelosas e próximas da nova perspectiva sugerida pela Academia Paraguaya de la Historia no que diz respeito às causas da *“Guerra contra la Triple Alianza”*. Reproduzo aqui, na íntegra, o trecho em que este aspecto é abordado por esta editora:

*Mucho se ha dicho sobre las causas de la terrible guerra que se iba a desatar (...) contra el Brasil, la Argentina y el Uruguay.*

*Algunos historiadores afirman que la causa principal del estallido de la guerra fue la visión equivocada de Francisco Solano López sobre los acontecimientos en el Río de la Plata. Según estos autores, López se dejó influenciar por intrigas y adulaciones, lo que no le permitió tener una visión objetiva. López, así como para muchos jóvenes paraguayos de esa época, creía que el Paraguay podía jugar un papel mucho más activo en el equilibrio de fuerzas de la región.*

*En cambio, otros estudiosos ya más contemporáneos buscan una explicación de mayor complejidad, mas allá del personaje del mariscal López. Los problemas de límites fronterizos, la libre navegación de los ríos, el equilibrio de poder entre Brasil y Argentina y la formación de Argentina como nación son algunos de los aspectos que se tienen en cuenta al tratar de comprender las causas de la Guerra contra la Triple Alianza. (editora Santillana, livro do 8º ano, p.148).*

Já as duas outras editoras ainda se prendem demasiadamente nos detalhes do conflito, e apresentam como causas da guerra basicamente o problema da ameaça da hegemonia do poder na bacia do Prata vivenciado tanto por Brasil quanto pela Argentina.

No livro do 8º ano da editora Don Bosco, os autores, que chamam a guerra de “*Epopeya de los Siglos*”, afirmam que, ao assumir o poder, Solano López resolve adotar uma nova linha política, diferente daquela adotada por seu pai, a qual se fundamentava basicamente na chamada “doutrina de equilíbrio”. Esta doutrina consistia em

*solucionar los litigios territoriales y mantener el equilibrio de fuerzas entre los dos poderosos vecinos, el Brasil y la Argentina. Solano López opinaba que si se alteraba la paz en uno de estos países, o si ambos se aliaban, la independencia paraguaya estaría en peligro y su reciente evolución económica se truncaría.* (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.272).

Com a chamada “crise uruguaia”, fenômeno político marcado pela intervenção de Brasil e Argentina no Uruguai para tirar o Partido Blanco do poder, López considerou que as duas potências regionais estariam agindo de tal maneira que colocariam o Paraguai em uma situação econômica e política mais complicada do que a que o país já se encontrava, não restando alternativa a ele a não ser declarar guerra contra os vizinhos:

*los sucesivos desaires diplomáticos sufridos por Francisco S. López y las denuncias orientales sobre la conivencia argentino-brasileña contra la independencia nacional movieron al presidente paraguayo a tomar medidas fuertes frente al Imperio de Brasil, buscando infundir respeto a las potencias de la región.* (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.273).

Estaria aí, portanto, a origem do conflito.

Trajetória semelhante parece seguir a análise feita pela editora En Alianza. Denominando o conflito de “*La Guerra Grande*”, seus autores buscam suas origens também no personagem histórico “Mariscal López”. Este teria declarado guerra aos vizinhos ao adotar a “política de equilíbrio” tão em voga na Europa à época, e citado também pelos autores da editora Don Bosco. Com a invasão de Brasil e Argentina ao território uruguaio, López considerou ameaçado o equilíbrio de forças na região, pois “*si alguno de los grandes países – la Confederación argentina o el Imperio brasileño – trataba de ampliar su dominio territorial o de controlar la política de otros países,*

*el equilibrio se rompería con desventajas para toda la región*” (editora En Alianza, livro do 8º ano, p.142).

Entretanto, chama a atenção o fato dos autores não defenderem a idéia de que o Paraguai teria sido levado ao conflito por não ter alternativas, como afirma a perspectiva adotada pela editora Don Bosco. O que levou López ao conflito, segundo estes autores, foi a escolha do líder paraguaio em seguir esta “doutrina de equilíbrio”.

Buscando levantar os pontos comuns abordados pelos livros das três editoras analisadas, temos inicialmente que em nenhum momento eles fazem menção ao fato desta guerra ter sido iniciada em decorrência das ambições imperialistas inglesas na região. Além disso, Solano López é duramente criticado como um ditador violento em alguns momentos, principalmente quando este promoveu uma sangrenta ação contra os próprios paraguaios em 1868, conhecida como “*La Represion de San Fernando*”.

Outros pontos que também parecem ser comuns a todos eles seriam o acordo firmado em segredo entre Brasil, Uruguai e Argentina no ano de 1865, e que deu origem à Tríplice Aliança; a superioridade bélica dos Aliados, e as desastrosas conseqüências sociais, econômicas e territoriais da guerra para o Paraguai.

A superioridade bélica dos Aliados é evocada constantemente pelas três editoras, pois esta seria uma das razões do aniquilamento paraguaio no desenrolar dos acontecimentos entre os anos de 1865 e 1870.

Mas o acordo que deu origem à Tríplice Aliança parece ser uma das grandes feridas abertas e ainda não cicatrizadas nos dias de hoje. Este acordo, que só foi divulgado em 1866, parece ser o símbolo máximo da ambição imperialista dos países vizinhos em relação ao Paraguai. Em todos os livros analisados, os autores parecem atribuir a ele a origem de todo o mal da guerra.

O livro da editora Santillana destaca que este caráter secreto do acordo causou “*indignación en América y en todo el mundo*” (editora Santillana, livro do 8º ano, p.148). Já o livro da editora Don Bosco vai além e explora ao máximo a repercussão desta revelação, parecendo assim justificar e legitimar a injustiça que foi cometida contra o Paraguai por seus vizinhos:

*El político argentino Juan Bautista Alberdi levantó su voz de condena contra la alianza. Otros ilustres americanos como Carlos Guido Spano y Olegario Andrade se unieron a su campaña en defensa del Paraguay. El periódico ‘La América’ denunció que ‘el Tratado fue secreto, las sesiones fueron secretas, sólo la vergüenza es pública’. También los gobernantes de Perú, Chile, Ecuador, Colombia y Bolivia, indignados con las cláusulas del tratado,*

*presentaron una protesta colectiva ante los aliados.* (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p. 280).

A editora En Alianza, por meio de um questionário a ser respondido pelos alunos, problematiza esta questão: “*¿Por qué la alianza militar fue mantenida en secreto?*” (editora En Alianza, livro do 8º ano, p.145).

Sobre as conseqüências da guerra para o Paraguai, todos os livros trazem informações detalhadas acerca dos acordos de paz firmados pelo Paraguai com cada um dos Aliados. Neles, a questão das perdas territoriais sofridas pelo país merece destaque. Mas além desses acordos, a subordinação do país às políticas das potências vizinhas, a partir de 1870, também são valorizadas. O livro da editora Santillana evoca bem estes dois aspectos de uma só vez, ao afirmar que

*el Paraguay terminaba [o conflicto] desmembrado territorialmente y con enormes deudas de guerra. El país estaba arruinado económicamente y en medio de una feroz anarquía interna, alentada, en parte, por los propios aliados, que crearon bandos ‘brasileristas’ o ‘argentinitas’ para maniobrar a favor de sus intereses (...).* (editora Santillana, livro do 8º ano, p.155).

Por último, é digno de nota que os autores dos manuais que mais dedicaram uma grande atenção ao conflito, ou seja, as obras das editoras Don Bosco e En Alianza, buscaram relacionar este episódio ao passado, incitando os alunos a refletirem sobre os novos acordos estabelecidos nos dias de hoje entre os países outrora beligerantes.

Ao final do capítulo sobre a Guerra do Paraguai, os autores da editora Don Bosco propõem um exercício que leva os alunos a questionarem o conflito e suas conseqüências de maneira positiva:

*Taller de reflexión: La muerte de Francisco Solano López en Cerro Corá marcó el final de cinco años de guerra sangrienta, que dejó al Paraguay en ruinas. Esta página terrible de la historia de América nos ayuda a reflexionar acerca del valor de la paz y del entendimiento entre las naciones.* (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.291).

No livro da editora En Alianza aparece em destaque, no canto de uma página que traz em detalhes as conseqüências da guerra, uma sugestão de reflexão sobre as relações dos países nos dias de hoje: “*En la actualidad, entre la Argentina, el Brasil, el Uruguay y el Paraguay existen convenios de cooperación y tratados. Averiguamos*

*cuáles son, cuándo se firmaron los principales y cuáles son sus objetivos.*” (editora En Alianza, livro do 8º ano, p.145).

Parece que o Mercosul deva aqui ser ressaltado pelos alunos, e sobre a imagem deste bloco regional nos livros paraguaios é o que abordarei no próximo tópico.

## **5) O Mercosul nos manuais paraguaios**

Salvo algumas poucas citações que fazem referência a problemas enfrentados pelo Paraguai no âmbito do Mercosul, este bloco é visto como sendo muito importante para o desenvolvimento paraguaio. Em praticamente todos os manuais analisados é possível encontrar comentários elogiosos a seu respeito, mesmo naqueles que também os criticam.

Começamos pela análise do livro do 9º ano da editora Santillana, no qual encontramos um capítulo inteiro dedicado ao Mercosul – feito único das três editoras analisadas da Educação Básica.

Neste capítulo, há uma descrição de dados estatísticos do Mercosul, por meio dos quais se conclui que o Brasil é o membro mais poderoso de todos os países signatários. Além disso, é apresentada uma síntese de como se estrutura política e juridicamente este bloco regional. Feita esta apresentação, os autores destacam a participação paraguaia no bloco, e consideram que o Paraguai se beneficia de uma série de vantagens, não só comerciais e econômicas, mas também políticas e culturais ao fazer parte do mesmo.

Em relação às vantagens econômicas, elas são ressaltadas em todos os manuais analisados. Os autores da editora Don Bosco, por exemplo, assim como os da editora Santillana citados acima, associam a entrada do Paraguai no Mercosul como uma oportunidade do país se desenvolver economicamente. Depois de descreverem o acordo e apontarem as diferenças de desenvolvimento entre os países membros, eles concluem: *“Nuestro país aceptó el desafío y procura, día a día, superar el estancamiento y el aislamiento, producto de la mediterraneidad; es un proceso lento pero sostenido cuya realización nos llevará a salir del atraso económico y social.”* (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.360).

Em outro momento, aparece neste manual uma sugestão de atividade, onde os autores propõem aos alunos que procurem “*en periódicos y revistas de nuestro país noticias sobre la navegación de ríos y aranceles aduaneros con relación a MERCOSUR*” e que analisem “*los beneficios que estas disposiciones traen al comercio regional en América y particularmente a nuestro país*” (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.165).

Esta associação dos benefícios econômicos com as navegações nos rios da Bacia do Prata leva alguns autores destes manuais a buscarem uma origem do Mercosul no passado político paraguaio, mais especificamente durante o governo do presidente Francia.

Isto fica claro quando a editora Don Bosco, no livro do 8º ano, defende a idéia de que o Mercosul pode tornar real a política de livre navegação dos rios desejada por Francia após a independência da região, já que este acordo estabeleceu a liberdade tarifária e ausência de tributos em algumas transações comerciais ali desenvolvidas.

A editora Mitami, em seu livro do 1º ano do Ensino Médio, parece compartilhar a mesma opinião, mas vai um pouco além, defendendo que a causa integracionista proposta por Francia não foi abraçada pelos seus vizinhos:

Paraguay buscó siempre la integración con los demás pueblos *en vista de su situación especial de mediterraneidad*. La historia nos cuenta su poca suerte desde el inicio de la independencia de hacer realidad este sueño *ya iniciado por el Dr. Francia quien fué uno de los que más buscó la integración y la libre navegación de los ríos que componen los que hoy han firmado ese acuerdo de integración para el progreso y el bienestar de sus pueblos*. (editora Mitami, livro do 1º ano, p.35, grifos meus).

As vantagens políticas trazidas pelo Mercosul ao país também costumam ser vistas com bons olhos. Os autores da editora Santillana afirmam que o Paraguai passou a ter uma representação maior no cenário político mundial, pois “*al integrar un bloque, la presencia política del Paraguay se vuelve infinitamente más importante que la que tendría en una aparición solitaria entre un centenar de países*.” (editora Santillana, livro do 9º ano, p.44).

Em outro momento, neste mesmo manual é ressaltada a “cláusula democrática” e sua relação com o Paraguai, concluindo que o país “*se ha beneficiado en ese aspecto en sus crisis políticas recientes*” (editora Santillana, livro do 9º ano, p.44), a partir do momento em que esta cláusula impede que Estados governados por ditaduras ou por governantes golpistas continuem a participar do bloco.

As abordagens do aspecto cultural no processo de integração do Mercosul também aparecem em vários manuais analisados, e isto é um ponto extremamente relevante para minha pesquisa. Saber que a preocupação em aproximar culturalmente os países do bloco não está somente nos discursos de intelectuais e políticos, mas também nos manuais de história, parece representar um importante avanço para a consolidação do mesmo.

A editora Santillana afirma que as vantagens da integração cultural para o Paraguai estariam “*relacionadas con la apertura hacia el mundo y la pérdida de la mentalidad aislacionista que durante tanto tiempo ha caracterizado a nuestro país*”, a partir do momento em que “*el Mercosur intenta acercar a paraguayos, argentinos, uruguayos y brasileños para compartir sus tradiciones, costumbres, desafíos y esperanzas.*” (editora Santillana, livro 9, p.45).

Já a editora Don Bosco propõe um exercício aos alunos, onde pede-se que estes observem o mapa do Vice-reinado do Rio da Prata e das Intendências e *Gobernaciones*, e que depois preencham um quadro com algumas informações:

- *Intendencias e Gobernaciones integrantes del Virreinato;*
- *Países que en la actualidad ocupan esos territorios;*
- Países que integraron el Virreinato del Río de la Plata y en el presente formam el MERCOSUR;
- Aspectos culturales resaltantes de esos países. (editora Don Bosco, livro do 8º ano, p.72, grifos meus).

De maneira semelhante, a editora En Alianza traz em uma de suas páginas um resumo das principais características do Mercosul, e defende a idéia de que o bloco não deve ficar restrito a um acordo econômico apenas, mas que tenha também um alcance social, político, trabalhista e cultural (editora En Alianza, livro do 8º ano, p. 206).

Entretanto, estas abordagens dos aspectos culturais feitas pelos manuais da Educação Básica, que são em geral muito positivas, podem parecer estranhas aos alunos que os utilizam. Isto porque estes manuais, ao privilegiarem uma abordagem política da história dos países sul-americanos, acabam não explorando detalhadamente em suas páginas como se daria esta integração e nem os elementos culturais que conformam cada um destes países. Assim, as citações à integração cultural me parecem deslocadas, ou ao menos sem sentido para os alunos.

Postura esta totalmente diferente daquela adotada pelos manuais do Ensino Médio. Estes manuais, que entram pouco nos detalhes políticos da história dos países

da região, inclusive do Paraguai, para, em contrapartida, valorizarem uma abordagem social e cultural destes, lidam com a integração cultural de outra forma. Eles chegam a dedicar várias páginas a este ponto e nelas exploram em detalhes os elementos considerados como fundamentais para que tal integração ocorra, principalmente aqueles referentes ao ensino de história, difundidos por Saraiva (1998) e Marfan (1998).

Vejamos alguns exemplos. O livro do 1º ano do Ensino Médio da editora Mitami, após valorizar a importância do aspecto cultural na formação do bloco, tece elogios aos avanços já realizados nesta área:

*Pero es digno destacar el trabajo en las áreas de educación y cultura que vienen realizando los países integrantes y que sí lo están logrando objetivos específicos bien definidos entre los miembros y los que fueron integrándose como invitados, como Bolivia y Chile. (editora Mitami, livro do 1º ano, p.35).*

Na continuação, este manual aborda a questão educacional no Mercosul, ressaltando a importância do “*Protocolo de Integración Educativa y Reconocimiento de Certificados, Títulos y Estudios de Nivel Primario y Medio No Técnico*” de 1994, e da criação de currículos mínimos de história e geografia nos países da região.

Já o esforço em se começar a escrever uma história regional do Prata, a partir da matriz histórica compartilhada por todos os países que o compõem, também pode ser encontrado em alguns destes manuais.

O livro do 1º ano da editora Mitami ressalta os elementos geo-históricos comuns dos países do Mercosul. Estes elementos comuns seriam os rios internacionais da Bacia do Rio da Prata, a mesma origem étnica a partir dos índios guaranis, a forma de colonização implementada pelos governos absolutistas e centralizadores europeus, as rupturas com as metrópoles realizadas nas primeiras décadas do século XIX e, por último, algumas formas de governo vigentes nos países após suas independências, tais como tiranias, ditaduras, caudilhismos e democracias. Quase todos estes aspectos são também listados pelo livro do 1º ano da editora Vazpi.

Porém, é importante ressaltar que, por mais que estes dois manuais enfatizem estas semelhanças, eles defendem também o discurso da diversidade existente no Mercosul, valorizando assim as particularidades históricas de cada um dos países do bloco. Logo, isto parece estar de acordo com as idéias subjacentes à criação de um currículo mínimo de história preconizadas pelo SEM.

Mas apesar de ser considerado importante para o Paraguai, seria o Mercosul também alvo de críticas por parte dos autores deste país?

A resposta para esta questão é a de que sim, alguns aspectos negativos do Mercosul são ressaltados nos manuais analisados, e isto porque geralmente estes últimos apontam o atual desequilíbrio de forças existente entre os países do bloco, onde o Paraguai ocupa uma posição de inferioridade perante seus vizinhos. O que alguns autores parecem defender é que, apesar dos benefícios que ele pode trazer ao Paraguai, muito cuidado deve-se ter com o Mercosul que se apresenta nos dias de hoje.

Do ponto de vista econômico, este desequilíbrio de forças acaba prejudicando o Paraguai em algumas situações. É o que aponto no livro do 9º ano da editora En Alianza, ao abordar as restrições alfandegárias e comerciais impostas pelo Mercosul à Ciudad del Este. Tal quadro teria agravado ainda mais a recessão econômica pela qual o país passava, principalmente após 1996.

E neste jogo de forças, onde o Brasil e Argentina detêm maior poder de decisão, não só o Paraguai sairia prejudicado, mas o próprio Mercosul. No manual do 1º ano da editora Mitami, em um capítulo com o sugestivo título de “*La Construcción de la identidad regional*”, a autora Cecilia Silvera de Piris afirma: “*Pareciera paradójico, este tratado que fue criado para una integración económica, ésta es la que menos ha avanzado por diferencias entre los países que lo integran.*” (editora Mitami, livro do 1º ano, p.34).

Estas diferenças de forças acarretam também problemas de ordem cultural e isto, por sua vez, pode ser claramente percebido, segundo este mesmo manual de história, quando voltamos nossas atenções às regiões de fronteira do Paraguai com seus vizinhos:

*Todo este contacto comercial, social y cultural en algunos casos también facilita la absorción cultural y social de las grandes potencias vecinas respecto a los países más pequeños y débiles com es el caso del Paraguay y Uruguay. Esta absorción facilita en gran medida la pérdida de la propia identidad cultural, marcando por consiguiente una lamentable pero real pérdida de identidad nacional.*

*Tal es el caso de Ciudad del Este por ejemplo, donde los comercios aceptan y operan con las monedas norteamericana y brasileña, pero en contrapartida en la vecina Ciudad de Foz do Iguazú no se acepta la moneda paraguaya en sus comercios. Lo mismo ocurre con nuestro idioma autóctono, que no es entendido ni hablado por ellos, pero pareciera que para los paraguayos existiera la obligación de hablar y conocer el portugués. También recorriendo*

*las calles de Ciudad del Este a menudo nos percatamos que existen letreros escritos totalmente en otros idiomas ya sea portugués, chino, árabe, etc., sin embargo este fenómeno no ocurre al otro lado del puente de la Amistad (...).* (editora Mitami, livro do 1º ano, p.43).

Com este comentário, a autora parece compreender que a integração cultural se dá mais em um sentido único, dos países mais fortes para os mais fracos, do que de maneira recíproca entre eles. Além disso, esta análise, que coloca as regiões fronteiriças como cenários privilegiados para se perceber as dificuldades vivenciadas pelo Paraguai em relação ao Mercosul, parece corroborar as idéias de Grimson apresentadas no segundo capítulo desta pesquisa, quando ele critica a visão de que haveria uma maior integração socio-cultural nas áreas fronteiriças dos países do bloco.

Por último, considero problemática uma abordagem feita pelo livro do 1º ano da editora Mitami. Para a sua autora, esta fraqueza do Paraguai perante seus vizinhos às vezes é valorizada como forma de apontar as origens de alguns dos problemas internos do país. Partindo desta premissa, Cecilia Piris afirma, logo após fazer menção àquilo que é considerado na atualidade como um dos principais desafios a ser enfrentado pelo governo paraguaio, ou seja, o combate a ações ilícitas em seu território (Brezzo, 1999, p.176), que estas ações seriam conseqüências da má influência recebida do Brasil e Argentina pelo Paraguai:

*(...) cabe destacar que el Paraguay tienen una extensa frontera seca en donde se generan hechos y acciones negativas como el contrabando, falsificación, tráfico de armas, drogas, autotráfico y otras formas delictivas aprendidas y emuladas muchas veces de los países vecinos.* (editora Mitami, livro do 1º ano, p.43, grifos meus).

O Paraguai, para esta autora, seria uma vítima das ações ilegais feitas nos territórios brasileiro e argentino, o que no meu entendimento seria uma compreensão um tanto quanto exagerada.

Por mais que o jogo de forças no Mercosul seja desproporcional, tendendo mais para o lado do Brasil e Argentina do que o paraguaio, utilizar este desequilíbrio para justificar integralmente as deficiências internas do país me parece algo, não só desnecessário, mas também preocupante se pensarmos em termos de aproximação dos países, visto que esta visão equivocada alcançará milhares, ou quem sabe milhões, de

jovens paraguaios que utilizam este manual como referência para a construção de seus saberes.

## Conclusão

Em que pesem algumas orientações propostas pelo SEM e respaldadas por diversos intelectuais, que visam aproximar culturalmente os países do Mercosul por meio do ensino de história, considero que ainda há muito para ser feito neste campo.

A partir dos resultados das análises empreendidas no capítulo anterior, compreendo que os três pontos considerados por Saraiva (1998) como fundamentais para se levar adiante a integração cultural do Mercosul por meio do ensino desta disciplina – isto é, a ampliação de uma visão histórica regional no âmbito do Prata, o envolvimento dos países do bloco na valorização de uma mesma matriz histórica comum a todos e a superação dos nacionalismos historiográficos – passam ao largo das preocupações centrais dos manuais didáticos paraguaios. Além disso, apesar de referências positivas ao Mercosul serem recorrentes nestes manuais, eles pouca ou nenhuma atenção dão ao Mercosul “cultural”, tratando-o simplesmente como um bloco político-econômico.

Começando pelas análises dos três aspectos levantados por Saraiva, chego à conclusão de que eles ainda não aparecem nos manuais analisados porque considero a análise da imagem do “Brasil” nestes livros reveladora de determinados traços que se contrapõem a estes aspectos.

Ao abordar a problemática da imagem do Brasil nos livros de história do Paraguai, pude concluir, em primeiro lugar, que estes manuais dão pouca atenção à história do país, e que quando se arriscam a explorá-la, ainda cometem inúmeros equívocos. Além disso, por ressaltarem uma perspectiva de análise essencialmente política, os livros paraguaios se referem ao Brasil quase sempre em momentos de conflitos relativos às questões dos limites territoriais entre os dois países ou em momentos de assinaturas de tratados políticos, sejam esses tratados firmados somente por eles ou por eles e mais outros estados nacionais. Por último, com exceção de alguns raros comentários acerca da atuação de comerciantes na região, não há nenhuma preocupação destes manuais em explorar a história sócio-cultural daqueles que habitavam o lado brasileiro do Prata desde o período colonial até os dias de hoje.

Daí que, a partir destes resultados, considero ainda ausente nesta bibliografia uma perspectiva mais regional de análise, o que por sua vez acaba impedindo de se levar adiante a exploração do passado comum a todos os países do Mercosul.

Vejo dois pontos como sendo os responsáveis por este panorama. Um seria a distância e a falta de diálogo entre as historiografias hispanoamericanas e brasileira. O outro seria a forte presença, ainda nos dias de hoje, de um certo nacionalismo historiográfico no Paraguai.

Sobre o primeiro ponto, temos que buscar suas motivações a partir das independências das nações americanas. Não só o Brasil parece ter virado as costas aos países vizinhos ao longo dos séculos XIX e XX, mas também estes últimos assim o fizeram com relação ao Brasil. Tal situação pode ser exemplificada quando investigamos mais a fundo a origem do termo “América Latina”, criado por uma elite intelectual da América espanhola em meados do século XIX. O termo inicialmente não incluía o Brasil, mas somente os países hispânicos que estavam próximos à “América Saxônica” e que sofreram ao longo de décadas com seu intervencionismo freqüente (ver Ardao, 1980).

O desprezo de cada parte em relação à outra parece ter ido além do campo social identitário e político, chegando à produção historiográfica de todos os países envolvidos. Não há diálogo e troca de informações entre estas historiografias e suas histórias, e talvez por isso observemos em cada uma delas uma nítida separação entre a história da América hispânica e a da América portuguesa (Reichel, 1998, p.46). Isto certamente contribuiu ainda mais para o estabelecimento de uma relação fria e desconexa entre o Brasil e a “distante América do Sul”, para usar a feliz expressão de Maria Ligia Coelho Prado (2001).

Para fazer jus a alguns esforços empreendidos nos últimos anos, por certo, este distanciamento deu sinais de diminuição, principalmente a partir de fins dos anos 1990, com o advento e incremento das políticas integracionistas. Estudos foram elaborados e disponibilizados muitas vezes em formato de livros, buscando trazer conteúdos que objetivam apresentar as visões construídas pelos países acerca de seus vizinhos, além de uma história comum dos países do Mercosul, não no sentido homogeneizante da expressão, mas sim no de um aprofundamento do substrato histórico que foi comum a todos os países, além de suas diferenças. Exemplos como o da Fundação Alexandre de Gusmão (2000), Recondo (2000), de Cervo e Rapoport (1998) e de Reichel e Gutfreind (1996) são dignos de nota, sem dúvida. Porém, quase todos tiveram tiragens limitadas - o que demonstra ainda uma falta de interesse editorial pelo assunto, dificultando ainda mais o processo - e/ou não foram traduzidos para o português e o espanhol (Eujanian, 1998). Permaneceram estas obras, assim,

restritas a um público acadêmico pequeno, tornando-as insuficientes para o anseio desejado de um maior intercâmbio das tradições historiográficas da região.

Se não há um intercâmbio entre estas historiografias, como exigir daqueles que elaboram os manuais didáticos que passem a adotar uma visão mais regional no momento de elaboração destes materiais? Mais ainda: como exigir dos professores que trabalhem esta visão com os alunos se os próprios docentes estão alheios aos debates historiográficos que pregam esta perspectiva de maior amplitude?

No caso dos manuais paraguaios é possível comprovar esta falta de intercâmbio a partir das análises das referências bibliográficas dos capítulos que se referem ao nosso país. Nelas quase não encontramos obras elaboradas por historiadores brasileiros, além de ser notável a predominância de livros que têm como recorte geográfico analítico o próprio Paraguai ou a América hispânica – ou seja, obras que têm como foco áreas que não a América portuguesa.

Em relação aos nacionalismos historiográficos, de acordo com o que apresentei no primeiro capítulo desta dissertação, sabemos que eles foram fundamentais para a consolidação de um ideal homogeneizante em universos um tanto quanto heterogêneos do ponto de vista cultural, e isto desde a segunda metade do século XIX. Porém, se alguns pesquisadores afirmaram que eles se faziam presentes nos países do Mercosul, ainda em fins do século XX (Marfan, 1998; Reichel, 1998; Saraiva, 1998, Urribarri, 1999), a partir dos resultados encontrados em minha pesquisa posso concluir que este quadro não se alterou, ao menos no caso do Paraguai.

Nos manuais analisados este nacionalismo historiográfico fica patente a partir do momento em que encontramos pouco espaço dedicado por eles às histórias de outras nações (como a do Brasil, por exemplo) ou do continente americano em geral, ainda mais se o compararmos com aqueles dedicados à história do Paraguai. Um outro ponto que parece corroborar esta conclusão seria o aparecimento de trechos nestes livros que remetem aos “mitos das origens” do Paraguai.

Por fim, uma última prova da manifestação deste nacionalismo historiográfico nos manuais paraguaios seria que este, conforme argumenta Reichel (1998, p.46), tem como uma de suas principais características nos países do Mercosul a ênfase em trabalhar uma abordagem mais política da história, o que naturalmente implica na valorização das disputas e dos conflitos travados pelos países membros do bloco ao longo dos séculos. Logo, isto parece estar de acordo com o fato de o Brasil aparecer

muitas vezes nestes manuais em situações de litígio com seu vizinho, além de pouco ou quase nada ser dito sobre o país em relação à sua história sócio-cultural.

Apresentados estes pontos, fica fácil perceber a forma pela qual o Mercosul é abordado nos manuais de história do Paraguai. Como falar em um “Mercosul cultural”, ou em “nação Mercosulina”, se o que mais se explora nestes livros é uma história política que gira em torno deste país, e que por isto quase não traz informações acerca da história de seus vizinhos ou ao menos da região do Prata?

O resultado da análise da imagem do Mercosul nestes manuais aponta claramente nesta direção, ou seja, o Mercosul aparece nos livros de história apenas como um bloco político-econômico, capaz de trazer grande desenvolvimento ao Paraguai nos próximos anos. Isto, além de corroborar a análise de Grimson apresentada no segundo capítulo desta dissertação<sup>44</sup>, nos mostra também que a idéia do Mercosul como um espaço simbólico, habitado por pessoas que compartilham alguns elementos identitários comuns, acaba não sendo explorado por estes manuais.

E, se um dos propósitos desta integração cultural pensada por Saraiva e pelo SEM é o de se aproximar os países do bloco aceitando suas diferenças, me parece que a manifestação deste nacionalismo histórico no Paraguai, que não se preocupa em analisar a história dos “outros”, acaba por frear qualquer esforço neste sentido.

Tendo todos estes resultados em mãos, caberiam agora as perguntas: há alguma possibilidade de se reverter este quadro? Se houver, quais são os caminhos possíveis?

Compreendo que a complexidade deste problema é enorme, e não se restringe aos manuais didáticos apenas, mas ao ensino de história como um todo, já que este último

deve administrar os símbolos e os relatos sobre os quais se sustenta a solidariedade, mas cuidando para que a fidelidade não vire submissão, que a nação não se torne demasiadamente pátria, que o sentimento de pertencer a uma comunidade não torne os outros inimigos, nem que o futuro seja um prolongamento do ser de uma comunidade mítica recebida e transcendente, mas que esteja aberto a novas possibilidades de ser do ‘nós’ em que nos incluímos. (Carretero, Rosa & Gonzálzes, 2007, p.23).

E estabelecer um equilíbrio entre estes pontos é um dos principais problemas a

---

<sup>44</sup> Segundo Grimson (2002, p.211), a análise hermenêutica do termo “processo de integração”, correntemente utilizada por acadêmicos e políticos, tem como resultado a idéia de que, ou se parte para a integração regional, ou não haverá futuro para o país.

ser enfrentado pelo ensino de história atualmente, e daí sua importância para que o SEM consiga desenvolver uma política de aproximação curricular.

Entretanto, acredito que se alguns esforços forem empreendidos o mais rapidamente, será possível encontrar este equilíbrio desejado.

Como primeira sugestão, vejo que, para se superar os nacionalismos históricos presentes nos manuais didáticos, um bom começo poderia ser atuar na diminuição da distância que separa o saber histórico escolar e o saber histórico acadêmico, de acordo com a análise proposta por Carretero, Rosa e Gonzáles (1997). Isto porque as historiografias acadêmicas argentina (ver Chiaramonte, 1993), brasileira (ver Carvalho, 1990, 1998a e 1998b) e paraguaia (ver Alcalá, 2005; Brezzo, 2008; e Brezzo e Figalo, 1999), só para citar alguns exemplos, questionam estes nacionalismos historiográficos há tempos, mas parece que eles ainda não chegaram nos manuais didáticos de seus respectivos países. Se algo for feito para que se comece a mudar esta distância, pode ser que em poucos anos teremos no mercado editorial manuais mais abertos a uma visão regional.

Paralelamente a esta medida, talvez a ampliação de um intercâmbio entre os historiadores das nações constituintes do Mercosul, historiadores tanto do âmbito acadêmico como do âmbito escolar, também se faça imprescindível, para que o conhecimento do “outro” esteja cada vez mais sob o domínio daqueles que elaborarão os manuais de história futuros.

Por último, retomando uma idéia firmada pelo Compromisso de Brasília (e apresentada no capítulo 2 desta dissertação), sugiro que, após a realização destas duas primeiras medidas, o SEM poderia coordenar a elaboração de manuais didáticos de história coletivos, isto é, obras escritas por argentinos, paraguaios, brasileiros e uruguaios, com as visões de cada um ali expressas e que, posteriormente, seriam destinadas aos jovens de cada uma das nações que compõem o bloco.

Antes de explicar este ponto, que a meu ver seria a coroação de um projeto inédito ainda nas Américas, valem aqui algumas ressalvas. Primeiramente, não defendo o fim das histórias nacionais, porém considero que as mesmas não precisam ser nacionalistas, e podem estar abertas à compreensão da história dos “outros”, desde que abram mão de serem meros instrumentos fortalecedores de identidades nacionais.

Em segundo lugar, não defendo a idéia de se “passar uma borracha” nos conflitos da região. Como vários autores afirmam (Saraiva, 1998; Munhoz, 1998; Eujanian, 1998; Grimson, 2001), harmonizar as histórias nacionais não é sinônimo de

silenciar os conflitos históricos promovidos pelas nações mercosulinas e, por isso, os historiadores não podem deixar que o desejo presente de se criar um bloco regional unido interfira na busca de um passado comum, transformando-o em algo “romântico”.

Pelo contrário, o que defendo é que estes conflitos apareçam nos manuais que aqui proponho, mas não somente sob uma perspectiva específica e, sim, sob as mais diversificadas possíveis, já que a elaboração destes livros ficará a cargo de autores de diversas nacionalidades.

A idéia de se elaborar livros de história a várias mãos, com autores de nacionalidades distintas, não é recente (Droit, 2007), e diversas experiências ainda são realizadas em outros lugares do mundo, principalmente em países que apresentam um passado de animosidade e desconfiança entre si. Aprender com elas pode ser de grande valia para que o SEM logre alcançar seus objetivos em um futuro não muito distante.

O Georg Eckert Institute, por exemplo, um centro de pesquisa alemão que tem como área de atuação exclusivamente os manuais didáticos, promove desde os anos 1970 a elaboração de manuais bi-nacionais na Europa, com objetivos de se estabelecer uma educação pela paz entre nações.

A partir da iniciativa deste instituto foi possível elaborar, dentre várias obras didáticas, o Manual Franco-Germânico de História para o Ensino Médio. Este manual rapidamente alcançou o status de obra didática paradigmática em função de sua proposta ousada e inovadora<sup>45</sup>, e passou a ser utilizada em diversas escolas dos dois lados do Reno.

Outros exemplos podem ser citados<sup>46</sup>: materiais didáticos comuns foram

---

<sup>45</sup> Desde os anos 1950, Georg Eckert, historiador e representante alemão na UNESCO, sugeria uma revisão dos manuais didáticos de história da França e da Alemanha. Entretanto, somente em 2003, quando das comemorações do 40o aniversário da assinatura do Tratado de Elysée, o presidente francês Jacques Chirac e o chanceler alemão Gerhard Schröder oficializaram o desejo de historiadores dos dois países elaborarem um manual didático conjuntamente, a ser utilizado em escolas francesas e alemãs. Depois de 3 anos de encontros e intensa pesquisa, o primeiro volume de uma série de 3 edições foi lançado pelas editoras Editions Nathan (francesa) e Ernst Klett Verlag (alemã): “*Histoire/Geschichte: L'Europe et le monde depuis 1945 / Europa und die Welt seit 1945*”. Outros dois volumes foram lançados nos anos seguintes: “*Histoire/Geschichte: L'Europe et le monde de l'antiquité à 1815 / Europa und die Welt von der Antike bis 1815*” e “*Histoire/Geschichte: L'Europe et le Monde du Congrès de Vienne à 1945 / Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*”.

<sup>46</sup> Para uma boa síntese dos principais projetos desenvolvidos recentemente na Europa e Oriente Médio, ver Cajani e Ross (2007).

elaborados por países do Leste europeu<sup>47</sup>, por países asiáticos<sup>48</sup> e até por palestinos e israelenses<sup>49</sup>.

Este último caso seria, ao meu ver, um excelente modelo do que proponho para o SEM. Não porque enxergo as animosidades entre israelenses e palestinos como sendo semelhantes às existentes entre brasileiros e argentinos, paraguaios e argentinos etc. Sem dúvida ali elas são muito maiores do que nas Américas. Mas a forma pela qual os historiadores destas duas nacionalidades lidaram com seus problemas históricos e, posteriormente, elaboraram manuais didáticos comuns, seria em minha opinião um caminho fácil de ser seguido e que, provavelmente, trará resultados interessantes.

Os historiadores palestinos e israelenses envolvidos com o projeto não se preocuparam em estabelecer uma única visão de história entre estes povos, história que foi e ainda é marcada por ações de violência mútua. O que eles propuseram foi, acima de tudo, realizar um diálogo entre as visões de história que cada um destes povos construiu acerca de suas relações passadas. O próprio nome destes materiais já indica isso: *Learning Each Other's Historical Narrative: Palestinian and Israelis*<sup>50</sup>.

Seria este um primeiro passo para o diálogo, pois como afirmam Adwan e Bar-On (2007, p.148), coordenadores desta empreitada,

neglecting or denying the existence of the narrative of the other contributes to maintenance of enmity, hatred and negative stereotypes. (...) Knowing the other side's narrative should help mitigate the conflict, create empathy and therefore open possibilities for openness and compromise.

Acredito que poderíamos adotar no Mercosul uma postura semelhante. Após diminuir as distâncias entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar – o que por sua vez pode levar a uma pretendida diminuição dos nacionalismos

---

<sup>47</sup> Estes manuais foram elaborados pelo *Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe* (CDRSEE), e estão disponíveis na internet para *download* no seguinte site: <[http://www.cdsee.org/jhp/download\\_eng.html](http://www.cdsee.org/jhp/download_eng.html)>.

<sup>48</sup> Historiadores da China, do Japão e da Coreia do Sul lançaram em 2005 um manual onde compartilham suas visões acerca dos principais momentos vivenciados por seus respectivos países ao longo do século XIX e XX: *The Miraerül Yöñnyöksa* (traduzido para o inglês como *A History That Opens to the Future: The Contemporary and Modern History of Three East Asian Countries*).

<sup>49</sup> A elaboração destes manuais ficou à cargo do *Peace Research Institute of the Middle East* (PRIME), uma organização não-governamental formada por palestinos e israelenses. Ao todo, doze professores de história das duas nacionalidades trabalharam em conjunto.

<sup>50</sup> Eles estão disponíveis em inglês para *download* no site: <<http://www.vispo.com/PRIME/>>. Para uma idéia da experiência de suas elaborações, ver Adwan e Bar-On (2007).

historiográficos –, e após ampliar o intercâmbio entre os historiadores do Mercosul, sugiro que estes últimos façam um levantamento dos pontos de encontro entre as histórias dos países mercosulinos, sejam eles de paz ou de conflitos. Posteriormente, estes historiadores poderiam elaborar textos contendo suas visões históricas acerca de cada um destes marcos históricos comuns. Estas visões, após serem compartilhadas entre eles, podem ser posteriormente publicadas em formato de livros bilíngües (português e espanhol)<sup>51</sup>.

Agindo desta maneira, penso que, parafraseando Droit (2007), estaríamos transformando em realidade não só a integração política do Mercosul, mas também a sua integração pedagógica. E, a partir disso, creio que rumaríamos para uma possível aproximação cultural mais respeitosa entre os países mercosulinos, não só livre dos estereótipos negativos, que por ventura ainda persistem na região, mas também mais próxima daqueles objetivos norteadores das políticas do SEM.

---

<sup>51</sup> Professores e alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e da Escola Superior de Comércio Manuel Belgrano / Universidad Nacional de Córdoba trocaram informações no que diz respeito à visão do país vizinho nestas duas escolas, e seus resultados foram publicados em livro (ver Dias, 2004). Apesar de se referir a um recorte geográfico menor que o Mercosul, e de não ter tido a pretensão de elaborar materiais didáticos, esta experiência pode servir como modelo para ações futuras do SEM.

## **Fontes, Documentos e Bibliografia**

### **- Fontes**

- “Estudios Sociales”. Assunção: Editora Santillana Paraguay, 2002, livros dos 7º, 8º e 9º anos.
- “Historia y Geografía”. Assunção: Editora Don Bosco, 2007, livros dos 7º, 8º e 9º anos.
- “Historia & Geografía”. Assunção: Editora Fundación En Alianza, 2008, livros dos 7º, 8º e 9º anos.
- “Historia y Geografía”. Assunção: Editora Vazpi, 2007, livros dos 1º, 2º e 3º anos.
- “Historia y Geografía”. Assunção: Mitami, 2004, livros dos 1º, 2º e 3º anos.

### **- Documentos**

BRASIL. Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania (CCJD), Projeto de Lei nº 3.246/2004. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

BRASIL. Lei Nº 12.157, de 23 de dezembro de 2009.

COMPROMISO DE ACAPULCO PARA A PAZ, O DESENVOLVIMENTO E A DEMOCRACIA. México, 29 de novembro de 1987. Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/daa/grio87.htm>>. Acesso em: 12 maio 2008.

COMPROMISSO DE BRASÍLIA – Metas do Plano Trienal do Setor Educacional do Mercosul (SEM) para o Ano 2000. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Brasília, 1998. Acesso em: 25 abr. 2008.

DECISÃO DO CONSELHO DE MERCADO (CMC/MERCOSUL ) Nº 19/10 San Juan, 2 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.mercosur.int>>. Acesso em 10 ago. 2010.

DECLARAÇÃO DE BRASÍLIA – I Encontro de Ministros da Cultura e Encarregados de Políticas Culturais da América Latina e do Caribe. Brasília, 10 a 12 de agosto de 1989. Disponível em: <<http://www.lacult.org>>. Acesso em: 07 maio 2008.

PLANO DE 1992 A 1997. Setor Educacional do Mercosul (SEM). Disponível em <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

PLANO TRIENAL (1998-2000). Setor Educacional do Mercosul (SEM). Disponível em <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

PLANO DE 2001 A 2005. Setor Educacional do Mercosul (SEM). Disponível em <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

PLANO DE 2006 A 2010. Setor Educacional do Mercosul (SEM). Disponível em <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

PROTOCOLO DE INTEGRAÇÃO CULTURAL DO MERCOSUL. Fortaleza, 17 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.mercosur.int/msweb/Normas/Tratado e Protocolos/Dec\\_011\\_096\\_Prot Integração Cultural MCS\\_Atta\\_2\\_96.pdf](http://www.mercosur.int/msweb/Normas/Tratado_e_Protocolos/Dec_011_096_Prot_Integração_Cultural_MCS_Atta_2_96.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2008.

PROTOCOLO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y RECONOCIMIENTO DE CERTIFICADOS, TÍTULOS Y ESTUDIOS DE NIVEL PRIMARIO Y MEDIO NO TÉCNICO. Buenos Aires, 5 de agosto de 1994. Disponível em: <<http://sice.oas.org/Trade/MRCSRS/Decisions/dec494.asp>> . Acesso em: 23 abr. 2008.

PROTOCOLO DE INTENÇÕES. Reunião de Ministros de Educação dos Estados Membros do Mercosul. Brasília, 13 de dezembro de 1991. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br>>. Acesso em: 23 abr. 2008.

## **Bibliografia**

ADWAN, Sami; BAR-ON, Dan. “Leading Forward: The experiences of Palestinians and Israelis in the Learning Each Other’s Historical Narratives project”. In: CAJANI, Luigi; ROSS, Alistair (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. Stoke on Trent e Sterling: Trentham Books, 2007, pp.143-164.

ANSALDI, Waldo. “La seducción de la cultura. Mucho más que un mercado”. Disponível em: <[http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/articulos\\_ofr.htm](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal/articulos_ofr.htm)>. Acesso em: 12 set. 2008. Publicado originalmente em *Encrucijadas UBA*, Año I, nº 4, Buenos Aires, febrero de 2001, pp. 64-77.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007.

ALCALÁ, Guido Rodriguez. *Ideologia Autoritária*. Brasília: Funag/IPRI, 2005.

ÁLVAREZ, Gabriel Omar. "Los Límites de lo Transnacional: Brasil y el Mercorsur. Una Aproximación antropológica a los procesos de integración". In: *Série Antropologia*, n. 195, Universidade de Brasília, 2005.

AYALA MORA, Enrique et al. *Así se enseña la historia para la integración y la cultura de la paz*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999.

\_\_\_\_\_. *Enseñanza de integración en los países andinos*. Lima: Comunidad Andina de Naciones / Universidad Andina Simon Bolivar / Convenio Andrés Bello, 2006.

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

ARDAO, Arturo. *Genesis de la idea y el nombre de America Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Romulo Gallegos, 1980.

BARBOSA, Rubens. (org.). *Mercosul: Quinze Anos*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARMAN, Roderick J. *Brazil: the forging of a nation*. Stanford: Stanford University Press, 1988.

BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In: \_\_\_\_\_ (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. “Identidades e ensino de história no Brasil”. In: CARRETERO, Mario, ROSA, Alberto & GONZÁLEZ, Maria Fernanda (orgs.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp.33-52.

BONAZZI, Mariza; ECO, Humberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BREZZO, Liliana M. *Cecilio Baez – Juan O’Leary: Polémica sobre la Historia del Paraguay*. Asunción: Tiempo de Historia, 2008.

\_\_\_\_\_; FIGALLO, Beatriz. *La Argentina y el Paraguay, de la guerra a la integración*. Rosario: Instituto de Historia - Facultad de Derecho y Ciencias Sociales/Pontificia Universidad Católica Argentina, 1999.

BUENO, Clodoaldo. “Raízes históricas do Mercosul: da rivalidade à integração”. In: *Historia*, Universidade Estadual Paulista (UNESP), v.16, pp.13-26, 1997.

CAJANI, Luigi. “Citizenship on the verge of the 21st century: the burden of the past, the challenge of the present”. In: \_\_\_\_\_; ROSS, Alistair (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. Stoke on Trent e Sterling: Trentham Books, 2007, pp.1-11.

\_\_\_\_\_; ROSS, Alistair (ed.). *History Teaching, Identities and Citizenship*. Stoke on Trent e Sterling: Trentham Books, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. “História e análise de textos”. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Domínios da História. Ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1994, p.375-399.

CARRETERO, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

\_\_\_\_\_; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. “Ensinar história em tempos de memória”. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Ensino da História e Memória Coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007, pp.13-30.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das Almas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. “Brasil: nações imaginadas”. In: \_\_\_\_\_. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998a, pp.233-268.

\_\_\_\_\_. “Brasileiros, uni-vos”. In: \_\_\_\_\_. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998b, pp.332-335.

CASTRO-KLARÉN, Sara; CHASTEEN, John Charles (orgs.). *Beyond Imagined Communities: Reading and Writing the Nation in Nineteenth-Century Latin America*. Baltimore: The Johns Hopkins UP, 2003.

CERVO, Amado; RAPOPORT, Mario. *História do Cone Sul*. Rio de Janeiro e Brasília: Revan e EdUnB, 1998.

CHIARAMONTE, José Carlos. *El mito de los origenes en la historiografia latinoamericana*. Cuadernos del Instituto Ravignani, n. 2. Buenos Aires: Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, 1993.

CHOPPIN, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CUNHA, Célio da. “O Mercosul e a Educação Básica”. In: Em Aberto, Brasília, ano 15, n.68, out./dez. 1995. Disponível em: <[www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1028/930](http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1028/930)>. Acesso em: 20 out. 2009.

DIAS, Maria de Fátima Sabino (org.). *História da América. Ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004a.

\_\_\_\_\_. “Nacionalismo e estereótipos: a imagem sobre a América nos livros didáticos de história no Brasil”. In: \_\_\_\_\_ (org.). *História da América. Ensino, poder e identidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004b, pp.49-64.

DEVOTO, Fernando; FAUSTO, Boris. *Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada (1850-2002)*. São Paulo: Editora 34, 2004.

DORATIOTO, Francisco. *Maldita Guerra: nova história da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DROIT, Emmanuel. “Entre histoire croisée et histoire dénationalisée. Le manuel franco-allemand d'histoire”. In *Histoire de l'éducation*, n.114, 2007. Disponível em <<http://histoire-education.revues.org./index1251.html>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESCOBAR, Ticio. “MERCOSUL: El Debe y el Haber de Lo Cultural”. In: BARBOSA, Rubens. (org.). *MERCOSUL: Quinze Anos*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

EUJANIAN, Alejandro. “Diálogo e contatos entre a historiografia dos países americanos: uma visão na perspectiva argentina”. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul*. Brasília: MEC/SEF, 1998, pp. 38-44.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBRASA, 1983.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO. *A visão do outro: seminário Brasil-Argentina*. Brasília: FUNAG, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Madrid / Buenos Aires: Alianza Editorial, 1994.

GERTH, H.H.; WRIGHT, C. Mills. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982.

GODOY URZÚA, Hernán. “La integración cultural de América Latina”. In: *Integración Latinoamericana*. Buenos Aires: INTAL, nº 149-150, Año 14, 1989.

GOES FILHO, Synesio Sampaio. *Navegantes, bandeirantes, diplomatas: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Ed.; São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. “Governo Geral”. In: VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, pp.265-267.

GREENFELD, Liah. *Nacionalismo. Cinco caminhos para a Modernidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1998.

GRILLO, R.D. “Nation” and “State” in Europe. *Anthropological Perspectives*. New York: Academic Press, 1980.

GRIMSON A. “Introducción: Fronteras Políticas versus Fronteras Culturales?”. In: \_\_\_\_\_ (comp.). *Fronteras, naciones e identidades: la periferia como centro*. Buenos Aires: Ciccus-La Crujía, 2000a, pp. 9-40

\_\_\_\_\_. “El puente que separó dos orillas: notas para una crítica del esencialismo de la hermandad”. In: \_\_\_\_\_ (comp.). *Fronteras, naciones e identidades: la periferia como centro*. Buenos Aires: Ciccus-La Crujía, 2000b, pp. 201-231.

\_\_\_\_\_. “Fronteras, migraciones y Mercosur, crisis de las utopías integracionistas”, In: *Apuntes de Investigación del CECYP*, No. 7, Junio 2001. Disponible em <<http://web.archive.org/web/20031107045308/http://www.apuntes-cecyp.org/N7-Grimson.htm>>. Acesso em: 04 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. *El otro lado del río: periodistas, nación y Mercosur en la frontera*. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

\_\_\_\_\_ (org.). *Pasiones Nacionales. Política e cultura en Brasil Y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa, 2007.

GUERRA, François-Xavier. “A nação na América espanhola – a questão das origens”. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro: UERJ, n.1, p.9-30, 1999-2000.

\_\_\_\_\_. *Modernidad y independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Mexico DF: Ed. Mapfre /Fondo de Cultura Económico, 2000.

\_\_\_\_\_. “Introducción”. In: ANNINO, Antonio; \_\_\_\_\_ (coord.). *Inventando la nación – Iberoamérica siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003a, pp.7-11.

\_\_\_\_\_. “Las mutaciones de la identidad en la América Hispánica”. In: ANNINO, Antonio; \_\_\_\_\_ (coord.). *Inventando la nación – Iberoamérica siglo XIX*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2003b, pp. 185-220.

GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. “Nação e civilização nos trópicos: o IHGB e o projeto de uma História nacional”. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.1, pp. 5-27, 1988.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. “O Estado-nação Europeu frente aos desafios da globalização. O passado e o futuro da soberania e da cidadania”. São Paulo, *Novos Estudos Cebrap*, n. 43, nov. 1995, pp.87-101.

\_\_\_\_\_. “The European nation-state in the pressures of globalization”. *New Left Review*, 235, maio-jun, 1999, pp.46-59.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARWICH VALLENILLA, N.: “La Historia Patria”. In ANNINO, Antonio; GUERRA, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación – Iberoamérica siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, pp.533-549.

HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. “Etnia e nacionalismo na Europa hoje”. In: BALAKRISHNAM, Gopal (org). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp. 271-282.

\_\_\_\_\_. “Introdução: a invenção das tradições”. In: \_\_\_\_\_; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

JANCSÓ, István (org.). *Independência: história e historiografia*. São Paulo: Editora Hucitec/Fapesp, 2005.

\_\_\_\_\_. “Prefácio”. In: PIMENTA, João Paulo G. *Estado e Nação no Fim dos Impérios Ibéricos no Prata (1808-1828)*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

KFURI, Regina; LAMAS, Bárbara. "Entre o Mercosul e os EUA: as relações externas do Paraguai". In: Observador On Line, v.2, n.9, set. de 2007. Disponível em: <<http://observatorio.iesp.uerj.br/observador.php>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

LARRAIN, Jorge. “El concepto de identidad”. In: Revista FAMECOS, nº 21, Porto Alegre, agosto de 2003, pp.30-42.

\_\_\_\_\_. “Integración regional e identidad nacional”. In: Revista del Sur Nº 161 - Julio - Setiembre 2005. Disponível em: <[http://www.redtercermundo.org.uy/revista\\_del\\_sur/texto\\_completo.php?id=2882](http://www.redtercermundo.org.uy/revista_del_sur/texto_completo.php?id=2882)>. Acesso em: 12 out. 2008.

MAGNOLI, Demétrio. *O Corpo da Pátria: Imaginação Geográfica e Política Externa no Brasil (1808-1912)*. São Paulo: Ed. da UNESP-Moderna, 1997.

MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MAUSS, Marcel. “La Nación”. In: *Sociedad y Ciencias Sociales*, Obras III. Barcelona: Barral Editores, 1973, pp. 275-341.

MIRANDA, Roberto Alfredo. “O projeto educativo do Mercosul: notas sobre a problemática internacional”. In: *Teias*, FAE-UERJ, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, jul./dez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Argentina en el Cono Sur. Las relaciones interculturales*. Salta: EUCaSa, 2003.

MONIZ BANDEIRA, Luiz Alberto. “As relações regionais no Cone Sul: iniciativas de integração”. In: CERVO, Amado; RAPOPORT, Mario. *História do Cone Sul*. Rio de Janeiro e Brasília: Revan e UNB, 1998, pp.289-333.

MOREIRA, Luiz Felipe Viel . “Historiadores e atores políticos: a historiografia paraguaia na era liberal (1904-1936)”. In: V Encontro da Anphlac (Associação Nacional de Pesquisadores de História Latino-americana e Caribenha), Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <[http://www.anphlac.org/periodicos/anais/encontro5/luiz\\_felipe.pdf/](http://www.anphlac.org/periodicos/anais/encontro5/luiz_felipe.pdf/)>. Acesso em: 10 jan. 2010.

MUÑOZ, Heraldo. “História e Geografia: obstáculos para uma visão regional”. MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul*. Brasília: MEC/SEF, 1998, pp.28-35.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As Belas Mentiras. A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos*. São Paulo: Moraes, 1981.

ODEBRECHT, Emílio. “Intercâmbio no Mercosul”. Folha de S. Paulo, São Paulo, p.4, 11 out. 2009.

PAMPLONA, Marco Antonio. “Ambigüidades do pensamento latino-americano: intelectuais e a idéia de nação na Argentina e no Brasil”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, nº 32, 2003, pp. 3-31.

PEÑA, Félix. “Aportes a un debate sobre raíces y sentido del Mercosur “. In: *O Mercosul e a integração sul-americana : mais do que a economia. Encontro de culturas*. Brasília : FUNAG , 1997, pp. 35-44.

PIMENTA, João Paulo G. *Estado e Nação no Fim dos Impérios Ibéricos no Prata (1808-1828)*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

PIÑÓN, Francisco. “Educación y procesos de integración: el caso del Mercosur”. In: RECONDO, Gregório. *Mercosur: la dimensión cultural de la integración*. Buenos Aires: CICCUS, 1997, pp.181-190.

PRADO, Maria Ligia Coelho. “O Brasil e a distante América do Sul”. *Revista de*

*História*, no.145, 2º.semestre de 2001, pp.127-149.

PRADO, Iara. “Discurso de abertura do seminário regional sobre o ensino de história e geografia no contexto do Mercosul”. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul*. Brasília: MEC/SEF, 1997, pp.7-9.

QUIJADA, Mónica. “Nación y territorio : la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional. Argentina. Siglo XIX.” *Revista de indias*, 2000, vol. LX, núm. 219, pp. 373-394.

\_\_\_\_\_. “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”. In: ANNINO, Antonio; GUERRA, François-Xavier (coord.), *Inventando la nación – Iberoamérica siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, pp-287-315.

RECONDO, Gregório. “La integración cultural latinoamericana: entre el mito y la utopía”. In *Integración Latinoamericana*. Buenos Aires: INTAL, nº 149-150, Año 14, 1989.

\_\_\_\_\_. *Identidad, Integración e Creación em América Latina – El Desafío del Mercosur*. Buenos Aires: UNESCO-Editorial de Belgrano, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Mercosur: la dimensión cultural de la integración*. Buenos Aires: CICCUS, 1997b.

\_\_\_\_\_. *Mercosur: Una Historia Común para la Integración*. 2v. Buenos Aires: Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI); Asunción: Multibanco SAECA, 2000.

\_\_\_\_\_. *El Sueño de la patria Grande: Ideas y antecedentes integracionistas en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 2001.

REICHEL, Heloisa Jochims; GUTFREIND, Ieda. *As raízes históricas do Mercosul : a Região Platina colonial*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1996.

\_\_\_\_\_. “Produção historiográfica no Mercosul: abordagens e tendências”. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de história e geografia no contexto do Mercosul*. Brasília: MEC/SEF, 1998, pp. 45-56.

RENAN, Ernest. “¿Qué es una nación?”. In: FERNÁNDEZ BRAVO, Álvaro (comp.). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires: Manantial, 2000, pp.53-66.

RIBEIRO, Gustavo Lins. “A condição da transnacionalidade”. In: *Série Antropologia*, n.223, Universidade de Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. “Tropicalismo e europeísmo. Modos de representar o Brasil e a Argentina”. In: FRIGERIO, Alejandro; \_\_\_\_\_ (orgs.). *Argentinos e brasileiros: encontros, imagens e estereótipos*. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 237-264.

ROJAS MIX, Miguel. *Los Cien Nombres de America*. Barcelona: Editorial Lumen, 1991.

SARAIVA, José Flávio Sombra. “O Brasil na integração cultural e educacional do Mercosul”. In: RECONDO, Gregório. *Mercosur: la dimensión cultural de la integración*. Buenos Aires: CICCUS, 1997b, pp.191-202.

\_\_\_\_\_. “História e geografia no MERCOSUL”. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). *O ensino de história e geografia no contexto do MERCOSUL*. Ministério da Educação e do Desporto – MEC / Secretaria de Educação Fundamental – SEF, 1998, pp.14-23.

SAHLINS, Marshall. *Esperando Foucault, ainda*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

SCHNEIDER, David M. *American Kinship: A Cultural Account*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1980.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. “Imaginar é difícil (porém necessário)”. In: ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, pp. 9-17.

SILVA, Vitória Rodrigues e. *Concepções de História e de ensino em manuais para o ensino médio brasileiros, argentinos e mexicanos*. Tese (Doutorado em História Social), Departamento de História – Universidade de São Paulo, 2006.

SMITH, Anthony D. “Nationalism and Classical Social Theory”. *The British Journal of Sociology*, Vol. 34, No. 1, (mar., 1983), pp. 19-38.

\_\_\_\_\_. “Três conceptos de nación”. In: *Revista de Occidente*, n.º 161, octubre de 1994, pp. 7-22.

\_\_\_\_\_. *Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva, 1997.

\_\_\_\_\_. *Nationalism and Modernism. A Critical Survey of Recent Theories of Nations and Nationalism*. London: Routledge, 1998a.

\_\_\_\_\_. “Conmemorando a los muertos, inspirando a los vivos. Mapas, recuerdos y moralejas en la recreacion de las identidades nacionales”. In: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 60, No. 1 (Jan. - Mar., 1998), pp. 61-80.-1998b

\_\_\_\_\_. *Nações e nacionalismo numa era global*. Oeiras: Celta Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. *The nation in history: historiographical debates about ethnicity and nationalism*. Hanover: Brandeis University Press, 2000a.

\_\_\_\_\_. “O nacionalismo e os historiadores”. In: BALAKRISHNAM, Gopal (org). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000b, pp.185-208.

\_\_\_\_\_. *Nacionalismo: teoria, ideologia, história*. Lisboa: Teorema, 2006.

TREVOR-ROPER, Hugh. “A invenção das tradições: a tradição nas Terras Altas (Highlands) da Escócia”. In: HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. p. 25-51.

URRIBARRI, Daniela. “ ‘Nosotros’ y ‘los Otros’ en los manuales escolares. Identidad nacional y Mercosur”. In: *Cuadernos para el Debate*. Buenos Aires, IDES, nº 2, julio de 1999. Disponível em: <[http://www.ides.org.ar/areasdeinvestigacion/centro\\_programas/mercosur/publicaciones/index.jsp](http://www.ides.org.ar/areasdeinvestigacion/centro_programas/mercosur/publicaciones/index.jsp)>. Acesso em: 12 out. 2009.

WOODWARD, Kathryn. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp.07-72.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura. Usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ZAMBONI, Ernesta. “Panorama das pesquisas no ensino de História”. In: *Saeculum - Revista de História*. João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 6/ 7, jan. - dez. 2000/ 2001. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum06-07\\_art09\\_zamboni.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum06-07_art09_zamboni.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2008.

ZERNATTO, Guido; MISTRETTA, Alfonso G. “Nation: The History of a Word”. In: *The Review of Politics*, Vol. 6, No. 3 (Jul., 1944), pp. 351-366.