



UNICAMP

**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de História**

ANDRÉS ALARCÓN-JIMÉNEZ.

**ARQUEOLOGIA DOS SUJEITOS HISTÓRICOS. USOS DO PASSADO NOS
LIVROS DE TEXTO DE HISTÓRIA DO BRASIL DE JOÃO RIBEIRO E DA
COLÔMBIA DE JESÚS MARÍA HENAO E GERARDO ARRUBLA, PARA
CRIANÇAS E JOVENS. 1900 E 1911.**

Campinas

2013



**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de História**

ANDRÉS ALARCÓN-JIMÉNEZ.

**ARQUEOLOGIA DOS SUJEITOS HISTÓRICOS. USOS DO PASSADO NOS
LIVROS DE TEXTO DE HISTÓRIA DO BRASIL DE JOÃO RIBEIRO E DA
COLÔMBIA DE JESÚS MARÍA HENAO E GERARDO ARRUBLA, PARA
CRIANÇAS E JOVENS. 1900 E 1911.**

Tese apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutor em História, na área de concentração História Cultural.

Orientador: **Pedro Paulo A. Funari.**

Este exemplar corresponde à versão final da tese defendida pelo aluno Andrés Alarcón-Jiménez, e orientada pelo Prof. Dr. Pedro Paulo A. Funari.

Campinas
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Marta dos Santos - CRB 8/5892

AL12a Alarcón Jiménez, Andrés, 1976-
Arqueologia dos sujeitos históricos. : usos do passado nos livros de texto de História do Brasil de João Ribeiro e da Colômbia de Jesús María Henao e Gerardo Arrubla. 1900 e 1911. / Andrés Alarcón Jiménez. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Pedro Paulo Abreu Funari.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Brasil - História - Séc. XIX-XX. 2. Colômbia - História - Séc. XIX-XX. 3. Ribeiro, Joao, 1860-1934. História do Brasil. 4. Arrubla, Gerardo, 1872-1946. Historia de Colombia para la enseñanza secundaria. 5. Henao, Jesus María, 1870-1944. Historia de Colombia para la enseñanza secundaria. I. Funari, Pedro Paulo Abreu, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Archaeology of the historical subjects: uses of the past in Joao Ribeiro's History of Brazil and Gerardo Arrubla and Jesus Maria Henao's History of Colombia text-books. 1900-1911

Palavras-chave em inglês:

Brazil – History - 19th-20th century

Colombia – History - 19th-20th century

Área de concentração: História Cultural

Titulação: Doutor em História

Banca examinadora:

Pedro Paulo Abreu Funari [Orientador]

Renata Senna Garraffoni

Lúzio Menezes Ferreira

Rita Juliana Soares Poloni

Claudio Umpierre Carlan

Data de defesa: 12-12-2013

Programa de Pós-Graduação: História



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Tese de Doutorado, em sessão pública realizada em 12 de dezembro de 2013, considerou o candidato ANDRÉS ALARCÓN-JIMÉNEZ aprovado.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida e aprovada pela Comissão Julgadora.

Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari

Funari

Prof. Dra. Rita Juliana Soares Poloni

Rita Juliana Soares Poloni

Prof. Dra. Renata Senna Garraffoni

Renata Senna Garraffoni

Prof. Dr. Lucio Menezes Ferreira

L. M. F.

Prof. Dr. Claudio Umpierre Carlan

Carlan

Onde lê-se: Andrés Alarcón-Jiménez

Leia-se: Andres Alarcón Jimenez

[Signature]
Prof. Dra. Fátima Regina Rodrigues Évora
Coordenadora da Comissão de
Pós-Graduação / IFCH / UNICAMP
Matrícula: 174347

201409586

RESUMO

Essa pesquisa em História comparada tem como objeto estudar os livros de História do Brasil, de João Ribeiro, e de História da Colômbia de Gerado Arrubla e Jesús María Henao. Os primeiros foram publicados em 1900 com ocasião das comemorações do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil. Os segundos foram publicados em 1911, pois foram os vencedores de um concurso literário celebrado com ocasião do Primeiro Centenário da Independência da Colômbia. Esses livros de texto de história pátria destinados às escolas primárias e secundárias são paradigmáticos, entre outros motivos, pelo contexto de produção, consumo e uso. Por outro lado, estudam-se esses livros como produto do trabalho e visão de mundo dos seus autores. Com esse fim, em primeira instância, debate-se a ideia de estudar a escrita da História, na sua cadeia produtiva, como uma tecnologia de si. Em segunda instância, estudam-se essas Histórias como manufaturas, objetos que são produto do processo de constituição de si dos autores como pessoas, desde crianças. Representam as visões de mundo dos autores: o sujeito histórico é o resultado de como o autor concebeu, desenvolveu e usou os “humanos” e sua cultura material na escrita da História. Em terceira instância, propõe-se a noção de “memória protética”, devido a que tanto no caso dos autores como dos usuários, essa classe de livros e essa classe de “história”, ambas as tecnologias de recente manufatura, constituir-se-iam uma extensão da memória individual.

ABSTRACT

The goal of this research in comparative history is the study of João Ribeiro's "Historia do Brasil", and Gerado Arrubla and Jesús María Henao's "Historia de Colombia". Ribeiro published his textbooks in 1900, as part of the commemorations of the 400th anniversary of Brazil's discovery. Arrubla and Henao's have their books published in 1911. The latter year they had won a Literary Contest held during the celebrations of Colombia's Independence Centennial anniversary. These history textbooks, for primary and secondary schools are paradigmatic because of their production context, social value and use. We study these books as the product of the author's work and world-vision. To accomplish our goals, firstly, we debate the writing of History as a part of a chain of production and as a technology of the self. Secondly, we study those histories as manufactures, objects that exist as the result of the author's constitutive process as a Human, since childhood. In them, the author materializes his world-visions: the historical subject is the product of the way he developed, conceived and used "human beings" and its material culture in the writing of history. Thirdly, we coin the expression "prosthetic memory" because in the case of both authors and readers, that kind of books and that kind of history, both modern technologies, became an extension of the individual memory.

“... Vosso nascimento depende de um casamento, ou antes, de todos os casamentos daqueles de quem descendeis. Mas de que esses casamentos dependem? De uma visita feita por encontro, de um discurso no ar, de mil ocasiões imprevistas... Tendes, dizeis, vossas riquezas de vossos ancestrais; mas não é por mil acasos que vossos ancestrais as adquiriram e as conservaram? Imaginais também que seja por alguma lei natural que esses bens passaram de vossos ancestrais a vós? Isso não é verdadeiro. Essa ordem somente se funda sobre a tão só vontade dos legisladores que puderam ter boas razões, das quais, porém nenhuma é tomada de um direito natural que tenhais sobre essas coisas”. (Pascal 2005).

“... O que quer que pretendam os poetas é claro que eles só conseguem se imortalizar a si mesmos; Homero ou Virgílio são os que reverenciamos e admiramos, e não a Aquiles ou Enéas. Com os historiadores acontece o contrário; os nossos pensamentos estão centrados nas ações, pessoas e eventos que lemos, mas não ligamos muito para os autores”. (Swift 1886).

... É possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido de passado não vivido, ultrapassando a memória individual? (Piaget 1998, 90)

CONTEÚDO.

RESUMO.....	vii
ABSTRACT	vii
AGRADECIMENTOS	xv
INTRODUÇÃO	1
Figura 1. Marginalia.....	1
DRAMATIS PERSONAE.....	13
a. <i>João Ribeiro (1860-1934) e sua História do Brasil (1900)</i>	17
Figura 2. <i>João Ribeiro. Retrato</i>	17
b. <i>Jesús María Henao (1870-1944) e Gerardo Arrubla (1872-1946) e sua História da Colômbia (1911)</i>	27
Figura 3. <i>Retrato de Arrubla e Henao</i>	27
ARGUMENTO	43
Figura 4. <i>Esquema Livro didático no Império</i>	49
Figura 5. <i>Esquema Livro didático na República</i>	50
Figura 6. <i>Esquema relacional. História/Docente/Dicente/Livro</i>	50
CAPÍTULO I.....	53
1. Antes de começar	54

2. Os usos do passado: a “arqueologia” e a “tecnologias de si” como horizontes epistemológicos	73
Figura 7. “ <i>Tabela de Fatos Notáveis, Eras e Eventos</i> ” (1768).....	101
CAPÍTULO II.....	123
1. A nossa “arqueologia do sujeito histórico”	124
a) <i>Cultura</i>	129
b) <i>Sujeitos empíricos e sujeitos históricos</i>	132
c) <i>Arqueologia do sujeito</i>	153
d) <i>Tecnologias de si: a “História” e a “memória protética”</i>	159
Figura 8. <i>Esquema. Em “Quatro Livros sobre as Medidas” de Albrecht Dürer (1525)</i>	168
e) <i>Suspensão voluntária da descrença</i>	181
CAPÍTULO III.....	197
1. Considerações	198
a) <i>Como e onde nos posicionamos como pesquisadores?</i>	198
b) <i>Para resumir o debate</i>	199
2. Brasil e Colômbia: diferenças, semelhanças, paralelos, trocas, simultaneidades?	204
3. A “ <i>Natureza</i> ”	216
4. A unidade Raça-cultura.....	221
5. Academias e Institutos	229
6. As mulheres (e as crianças).....	235
7. Indústrias editoriais, Ensino da história e as Escolas.....	250

CAPITULO IV	271
1. Elementos para refletir sobre a cadeia operatória da manufatura do passado 272	
a) <i>A cadeia operatória</i>	272
b) <i>Livros mágicos</i>	273
c) <i>Autores autômatos</i>	280
d) <i>A cultura material: elemento chave</i>	282
Figura 9. “Grito de Ipiranga”. Reprodução do quadro de P. Américo	286
Figura 10. “Florero de Llorente”.....	287
2. A Pré-história da Colômbia	294
a) <i>As antiparras</i>	294
b) <i>Sujeito Histórico na História de Colômbia de Henao e Arrubla: A pré-história da Colômbia</i>	309
Figura 12. <i>Narrativa e Imagens de Cultura Material Indígena</i>	324
Figura 13. <i>Imagem de religioso e Índio</i>	325
Figura 14. “Sábio Caldas”. <i>Retrato</i>	329
Figura 15. <i>Estátuas de Policarpa (A da cidade de Guaduas e a de Bogotá à direita)</i>	330
3. A Etnologia Brasileira	332
a) <i>Kultur-Geschichte e a Völker-psychologie</i>	332
b) <i>Sujeito histórico na História de J. Ribeiro: a “etnologia brasileira”</i>	347
Figura 16. <i>Narrativa e cultura material indígena</i>	348

Figura 17. <i>Mapa do Brasil (etnológico)</i>	353
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	367
ANEXOS.....	382
a) Anexo N°1. <i>“Esquema básico das etapas da História. Comparação”</i>	382
b) Anexo N° 2. <i>Capa e índice. História do Brasil</i>	383
c) Anexo N° 3. <i>Capa, índice e página autografada. História de Henao e Arrubla</i>	388
d) Anexo N° 4. <i>Amostra da bibliografia de João Ribeiro</i>	394
e) Anexo N°5. <i>Sumário da bibliografia e currículo de G. Arrubla e J. M. Henao</i>	397
f) Anexo N° 6. <i>Debates sobre o que é ser positivista</i>	402
g) Anexo N°7. <i>Quadro sinóptico e comparação do modelo cognitivo piagetiano e o modelo da teoria histórico-genética da cultura</i>	405
h) Anexo N° 8. <i>Memória</i>	410
BIBLIOGRAFIA	413

AGRADECIMENTOS.

Em primeiro lugar, agradeço ao professor Pedro Paulo Funari, o qual tornou possível essa longa temporada de pesquisa e aprendizado de coisas novas na Unicamp. Agradeço também pela paciência, apoio e conselhos, e por me permitir explorar pelo menos um pedacinho do Brasil, que era um sonho pessoal desde pequeno, (iniciado com Zico e Sócrates e depois com Sônia Braga, “O Pasquim” e outros itens diversos).

Agradeço aos meus pais Pilar e Hernando, irmãos Ana María e Camilo, tia Luisa e cunhados, Luis e Geraldine (e à minha família) por terem me apoiado, acompanhado, mandado presentes e me aguentado durante todos esses anos aqui e, principalmente, quando estava lá ao lado deles.

Ao IFCH, ao LAP e à UNICAMP, por terem sido literalmente meu lar nesses sete anos e por terem me fornecido uma educação de alta qualidade, gratuita e partilhada com pessoas incríveis.

Ao CNPq que financiou minha pesquisa de Mestrado com bolsa PEC-PG, 2006-2008 e, junto com o IFCH, Unicamp, o Doutorado com Bolsa do Programa, 2010-2013.

A Cuba, pela professora Lourdes Dominguez que me deu ideias, apoio, suporte e sua amizade nesses anos e por Mónica, que me conheceu de perto e ainda assim continua sendo minha amiga. E pelo pastel de goiaba

A Rossana Alves, que é amiga incondicional e está sempre presente, ajudando, ouvindo e apoiando todos os dias.

A professora Erika Robrahn-González, que me deu um ano de ar e de trabalho. Aos Drs. Sara e Pedro Cura e Davide Delfino por terem me recebido no Instituto Terra e Memória, em Portugal e tentado me reeducar em um pequeno, e feliz, lapso de tempo.

A Anita, Tomás, Angélica e Natalia que estiveram aqui, no Brasil, do meu lado e o tornaram um pouco melhor.

INTRODUÇÃO.

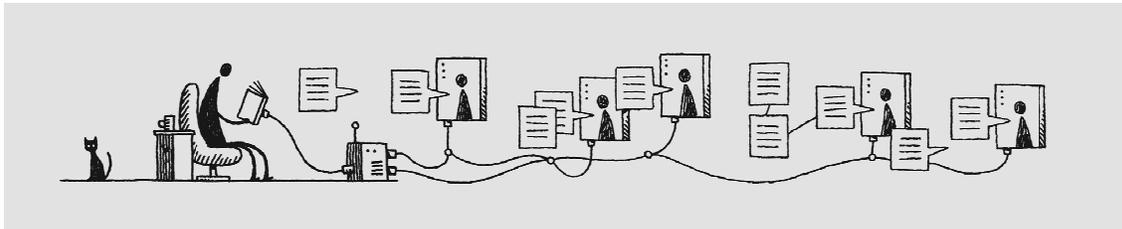


Figura 1. Marginalia.¹

Os livros (didáticos) de história que estudamos nessa tese, a “*Historia de Colombia*” de Jesús María Henao e Gerardo Arrubla, e a “*História do Brasil*” de João Ribeiro, foram concebidos e manufaturados com o público escolar como público-alvo; foram reeditados através dos anos pelo próprio autor, ou autores, atualizados e aumentados por autores anônimos, inclusive até o ano 2011. Em essência, porém, permaneceram incólumes. Através dos anos corrigiram-se “erros” ou “imprecisões”, acrescentou-se conteúdo, aqui e ali. Anexaram-se tabelas ou imagens, ou pequenos resumos de eventos dos governos novos (que já passaram, porém). Inclusive, em reedições feitas depois da morte dos autores acrescentaram-se opiniões políticas como, por exemplo, a justificativa das políticas anticomunistas e a justificativa do golpe de estado de 1953, no caso da Colômbia, ou uma da “revolução” de 1964, no caso do Brasil, com argumentos muito parecidos. Mas aquilo que os seus autores imprimiram neles, conservou-se.

Esses livros não foram escritos por pedagogos nem por historiadores profissionais. Mesmo levando em conta que nesse tempo não havia ainda um

¹ “*Marginalia*” de Tom Gauld. www.tomgauld.com. (Reproduzida com permissão expressa do autor). Ou, como diriam Deleuze e Guattari, mesmo que não concordemos completamente com eles: “*Um livro não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes. Desde que se atribui um livro a um sujeito, negligencia-se este trabalho das matérias e a exterioridade de suas correlações. Fabrica-se um bom Deus para movimentos geológicos. Num livro, como em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação*”, (Deleuze y Guattari 1980). A tradução foi feita e tomada da edição brasileira assinada por Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2000. Editora 34.

campo profissional de estudos históricos, nem no Brasil nem na Colômbia (e em poucas partes do mundo de fato), curiosamente ainda causa certo mal-estar entre os estudiosos desse tipo de manufaturas. Observam esses textos como pequenos objetos mágicos, com poderes terríveis, máquinas de opressão ideológica cujos autores, para piorar a situação, não eram historiadores profissionais como os de hoje em dia. Eram vistos, esses autores, como autômatos, como agentes do campo do poder do tipo 1984: Winston, o funcionário do Ministério da Verdade, que reescreve a História para manter o público desinformado. Encontramos nessas histórias (para crianças e jovens) cada elemento ou ideia, cada norma, cada descrição que não conferem com os nossos valores modernos e progressistas (ou sim): surpreendemos-nos até pela arrogância dos autores, às vezes, pelos erros, as imprecisões, as falhas e inconsistências. Ou, pior ainda, porque refletem um mundo, e uma visão de mundo que, hoje, para os padrões atuais, causariam uma demanda por racismo ou xenofobia.

Os estudiosos da história, por outro lado foram educados com, ou esses mesmos livros, ou com livros baseados neles. Nós, pesquisadores contemporâneos, continuamos a reproduzir, porém, visões de mundo atreladas nesses tempos primordiais, em diversos momentos e espaços da vida acadêmica. Por exemplo, consideramos nesse sentido que América Latina e o Brasil (porque o Brasil nem sempre é parte da América Latina, isso depende do autor) estão sempre uns passos atrás do nível de desenvolvimento, cultura e civilização Ocidental. Isto é, usa-se ainda de forma operativa o esquema do progresso europeu que está bem naturalizado no nosso olhar. Por outro lado: está certo. Os autores dos livros (didáticos ou manuais), de história pátria também não consideraram reescrevê-los segundo os novos “*regimes historiográficos*”, nem segundo novos estilos literários, nem visaram agradar os sucessivos novos governos ou adotar as modas intelectuais. Hoje podemos reclamar-lhes que poderiam ter modificado seus textos, mas eles mesmos anotam que só estavam começando com um labor difícil, abrindo o caminho para os que viriam depois deles.

O problema desses textos são os agentes do nosso presente e os usos que eles lhes dão. Representam campos de batalha política e territorial. Mas, talvez, também nós atribuímos muita importância ao que esses textos dizem e deixamos de lado os usos dados a eles pelos professores, burocratas e pelos próprios alunos/leitores. Não podemos ter nenhuma certeza, porém, de o que cada sujeito fez com os livros de Ribeiro, Henao e Arrubla. Por que, como propõe-se, talvez esses textos não tenham sido os únicos responsáveis pela educação de cada sujeito. Ainda menos em países como Brasil e Colômbia onde o analfabetismo e a desigualdade social só começaram a serem combatidos na segunda metade do século XX, com tímidos esforços e recursos limitados.

Pessoalmente, essa pesquisa sobre livros (didáticos) de história, foi concebida como uma prolongação inevitável de uma questão que apareceu na graduação, na Universidade Nacional da Colômbia, no departamento de Antropologia. A monografia, orientada pela professora Ana Maria Mahecha de Groot, que se desenvolveu nesse departamento, entre 2002 e 2003, tratava da ideia de história na arqueologia. O problema que por então tratava de elucidar era resultado literalmente das afirmações de certo arqueólogo norte-americano sobre o pobre e secundário papel da História no estudo de, por exemplo, a pré-história, ou da pouca fiabilidade dos fatos, dados e textos históricos para a pesquisa arqueológica. Além de criticar aos arqueólogos que lhe precederam, que lhe educaram e que associamos à escola histórico-cultural; de falar desde o contexto da Guerra Fria; de querer definir uma disciplina adequada para os tempos “sem história”; esse autor utilizou uma versão bastante estereotipada do que era a prática historiográfica (Binford 2004). Mais importante ainda, ele era uma das referências norte-americanas dominantes da prática arqueológica na Colômbia. Nesse inquérito, o percurso feito foi guiado pela obra de vários autores, arqueólogos e não arqueólogos, pois as respostas não se encontravam na arqueologia. Entre eles estavam Marc Ferro, Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, que nortearam o nosso olhar para duas dimensões da vida, inter-relacionadas entre si: a infância e o sistema escolar. Isto é, chegou-se a um ponto no qual

apareceu a questão se haveria mais do que uma simples posição acadêmica ou, dito de outra forma, se uma posição acadêmica não era resultado de um processo que envolvia muito mais elementos daqueles apreendidos na Faculdade. A vida intelectual não começava na Faculdade, mas era refinada lá. Antes existiam anos de processo formativo que, literalmente, fazem parte do nosso processo de constituição e de formação do aparato cognitivo, da nossa identidade, da vida em geral.

Eventualmente conseguimos formular nossa pergunta: “que fazemos com a história e que faz a história conosco?”.

Bourdieu sugeria a existência de maquinarias complexas gerando a produção da cultura. Ferro expunha um universo onde a “cadeia operatória” (Leroi-Gourhan 1993, 230) de produção do passado começava com a história que se aprendia na infância; afirmava como essas histórias, manufaturadas em todos os Estados modernos, eram capazes não só de educar, pois eram verdadeiras fontes de conhecimentos, mas de despertar em nós diversos tipos de sentimentos pela “nossa pátria”, pelos “nossos governantes” e pelas “nossas tradições”, assim como pelos “outros”. Existiam, pensávamos, além das paredes da escola, outros cenários onde essa “história” ou “passado” apareciam e talvez, nesses cenários era onde aprendíamos sobre eles. Relacionar-se-ia tudo isso com a vida adulta? Atingiria a nossa pesquisa? Estávamos livres de nós mesmos no momento de usar a máscara de pesquisador pelo motivo de ter um diploma, ou de ter feito faculdade?

Em 2002, por outro lado, se levou a cabo a III Reunião Internacional de Teoria Arqueológica na Sul-América, na Universidade *de los Andes*, em Bogotá, com presença do professor Pedro Paulo Funari. Um pequeno evento que significaria entrar em contato com o professor que já tinha sido referência na elaboração da monografia e que depois entra como parte essencial desse relato com o qual explicamos como inserimos-nos na UNICAMP. Em 2005 começaria o mestrado em História em Bogotá, na Universidade Nacional da Colômbia. Na entrevista que tivemos como parte dos requisitos de ingresso fomos duramente

questionados: quando os historiadores da banca que revisaram o exame de ingresso criticaram tanto o desconhecimento das particularidades da História da historiografia como o a equiparação e uso da arqueologia, da antropologia e das suas histórias como forma de se referir ao passado. Posteriormente, nesse único semestre, além de entrar em contato com a historiografia francesa e inglesa do século XX, ou com autores como Topolski, entraria em contato com as teorias de Norbert Elias, Jean Piaget e de Laura Ibarra García e Gunter Dux, por meio da professora Vera Weiler. Nessa aula encontraria um espaço de debate e conhecimento que nem na Historiografia nem menos no campo da Antropologia e da Arqueologia era tratado. Era antes, como continua sendo hoje, um tabu. Porém, mais do que um campo de ideias sacrílegas e inumanas, de científicos de bata brincando com ratos em um laboratório, pelo contrário, encontraria um lugar com mais pontos de encontro que do desencontro. Decidimos voltar as nossas questões originais, armados agora com um novo arsenal de ideias. Encontramos, aliás, um espaço de estudo e aplicação de tais ideias nos livros didáticos, pois eles eram como apontava Ferro, o lugar privilegiado pelo Poder para treinar cidadãos, transmitir ideologias e formar visões de mundo duradouras em cada um de nós. Piaget, Dux e Ibarra nos assinalavam o processo que ligava essa etapa da vida com a vida adulta, com o acadêmico. Escolhemos um texto famoso na Colômbia e começamos a estudá-lo, mas esse mestrado concluiu em 2005.

Em 2005 o governo brasileiro escolheu o projeto de pesquisa desenvolvido com aprovação do professor Funari para desenvolver o mestrado na Unicamp. Mantendo a pergunta e a temática, durante o mestrado na Unicamp (2006-2008) se materializou a pesquisa sobre o mesmo texto. O tópico específico seria Policarpa Salavarrieta, a única heroína da história da Colômbia como criação das mentes e vidas dos dois autores do texto, Jesús María Henao e Gerardo Arrubla. Fez-se a primeira exploração no universo de M. Foucault e outros autores que eram usados dentro do curso de pós-graduação. Por essa via encontraríamos mais elementos interessantes, como por exemplo, o papel da cultura material na

fundamentação da História dos países e do uso reiterado de modelos de como ser Humano, disfarçados de personagens históricos.

Entramos em contato com a ideia de “usos do passado” e, pessoalmente, com a “contínua” presença da História Antiga, um substrato dessa história, presente nos livros de texto e, portanto, na visão de mundo dos autores. Esse ponto, pensamos, era essencial. Nesse tempo, a presença daquele substrato na história pátria marcava com um grande X o lugar onde encontraríamos a matriz antropológica, aquela por meio da qual os autores materializaram sua visão de natureza, de sujeito ou de tempo. Estruturaram-na e usaram-na na escrita do texto, tornando-a a “alma” ou a “essência” do nacional. Esse espaço tornou-se assim o território primordial. O universo estava atrelado nele. Desse universo emanava a essência que contaminava todo o relato e que se encarnava nas pessoas, nos grupos ou nas comunidades: Inclusive contaminava, no sentido antropológico clássico, outorgando-lhe sentido, à cultura material. Isto é, ao patrimônio cultural, material e imaterial. Porém, e contrário a que muitos autores lhes criticam, concluímos que nessas histórias não tratam do “brasileiro” nem do “colombiano”. Encontramos nelas, talvez, um projeto de “cidadão”. Todavia, essas histórias compreendem aquilo que os seus autores concebiam como “sujeito histórico”.

Defendido o mestrado fomos para a Colômbia com um projeto de doutorado aprovado que começaria ser explorado em 2009. Um elemento importante tinha sido o encontro da figura de João Ribeiro entre o listado de figuras intelectuais brasileira de começo do século XX. Queria-se comparar o processo de escrita de História para as crianças de Brasil com o da Colômbia. Na pesquisa prévia à escrita do projeto de doutorado encontramos na figura de Ribeiro um personagem contemporâneo deles. Segundo a nossa leitura dos textos consultados, ele apresentava certas características semelhantes, um contexto de produção, de inserção sociocultural e de uma importância intelectual comparável à dos autores colombianos. Por outro lado, e relacionado com o trabalho de João Ribeiro como folclorista, o primeiro ano seria de certa forma importante, pois

veríamos como seu trabalho, com o de outros que vieram depois dele, daria forma a noções como de “povo” ou “cultura”, tão caros e usados na linguagem cotidiana do Brasil. Sem a bolsa de estudos chegou a possibilidade de participar no projeto de arqueologia de salvamento da empresa Documento como desenvolvedor de um texto sobre folclore e costumes do estado de Rondônia. Nesses meses, a pesquisa da Unicamp viu-se enriquecida com a exploração da História do faroeste brasileiro, a fronteira mais importante do Brasil e a menos conhecida. Exploraram-se nesse tempo às migrações, para a Amazônia, de cidadãos brasileiros do sul e do nordeste, de cidadãos japoneses e judeus, e das ilhas do Caribe. Tomamos conhecimento das relações brasileiras com a Bolívia, das campanhas e políticas de colonização, das intervenções da nação na vida dos seus cidadãos, entre outros temas.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que continuamos a explorar o enfoque de Dux e Ibarra-Gracia, de forma paralela, e de forma tão árdua, fizemos a pesquisa sobre a obra de Foucault. Não consideramos que podemos declarar vitória no sentido de dominar sua vasta obra, assim como ainda consideramos que falta compreender muito melhor a obra de Ibarra-García e de Dux. Nem mesmo tendo nos concentrado em uma noção única, como é a de “tecnologia de si” pensamos que ficaram esclarecidas todas as dúvidas. Porém, encontramos pontos de conexão entre ambas as obras e encontramos elementos na formação do filósofo francês que, antes que convencer-nos que estávamos indo por um caminho errado, ou violando alguma norma tabu prescrita na sua obra, nos convenceu que havia toda uma dimensão da vida a ser explorada e questionada e expandida.

Contudo, nesse sentido, esses cinco anos tem sido um caminho longo e - como veremos-, menos empolgante do que acreditamos no princípio. Com efeito, sabemos pelos reiterados comentários sobre a escolha do tema que envolve crianças e livros didáticos que não se trata de um campo inexplorado. Pelo contrário, há uma bibliografia incomensurável sobre o tema, sobre cada aspecto, desde o tema da memória, da psicologia e da epistemologia, passando pela

história (mundial, nacional ou regional) das ideias pedagógicas, da imprensa, da infância, tanto no Brasil e na Colômbia como no resto do Mundo. Só, por exemplo, o projeto Manes² - que se ocupa da América Latina, Portugal e Espanha-, reúne e enumera centenas, senão milhares de textos e pesquisas, organizadas temporalmente e por país, sobre os livros didáticos.

Por outro lado, como também precisávamos pensar como e em que lugar se imbricava nossa pesquisa na UNICAMP, si existia um público-alvo, si valia a pena gera debates entre escolas consideradas como irreconciliáveis, o processo de leitura, escrita e a pesquisa em geral se tornou problemática. Talvez, por esse motivo, a escrita da tese implicou aumentar u tamanho da discussão teórica, arriscando o estudo do conteúdo dos “livros de texto” em si. Contudo, pensamos que logramos ser sintéticos finalmente e isolar os problemas que queríamos debater. Consignamos nossa posição pessoal, o lugar onde nos apresentamos como pesquisador está no começo do quarto capítulo.

O debate sofre o uso e natureza das fontes primárias e secundárias é de fato, o tema dessa pesquisa *grosso modo*. (Ginzburg 1996; 1998; 1991a)³. Ele trata de como se deve ler um texto; do contexto de produção dele; do universo a partir do qual os autores o manufaturaram; de como um texto nos afeta; da “natureza” dele e da ideia de “natureza” contida nele; da descrição da sua cadeia

² <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/manes:ProyectoManes/demo:Collection/view>.

³ Muitas das nossas questões e interesses pessoais no campo da escrita e pesquisa historiográfica nasceram da leitura da obra de C. Ginzburg, cujo estilo e temáticas e uso da antropologia nos atraíram para o campo da Historiografia. Ademais, a obra dele apresentava-se como um ponto de encontro entre a nossa formação como antropólogos e arqueólogos e a historiografia. Antes de chegar ao Brasil, inicialmente, estávamos pensando no nosso tema de pesquisa ao redor, concretamente, da figura de *Menocchio* como dos seus juízes. Concretamente pensávamos que esse personagem, e a forma de estudá-lo, podiam ser aplicados, em geral, como uma forma de se posicionar como leitor e de conceber o leitor; de se interrogar e de interrogar o próprio campo sobre a forma em que cada um de nos usava os livros e desenvolvia visões de mundo. Isto é, não só estranhado aos “outros”, mas estranhando-nos, e estranhando nosso próprio universo. Nesse sentido, produzimos várias ideias a partir das perguntas que ele coloca na introdução da pesquisa sobre o *Sabbath*. Com efeito, Ginzburg tenta perscrutar os textos por meio da pesquisa das tradições e, nesse sentido, abordar as fontes como contêineres de verdadeiros e complexos universos socioculturais, materializados pela escrita e visão de mundo de um ou mais indivíduos. Aliás, não só das visões de pessoas “da época” que foram escritos os documentos, mas daqueles que, na nossa contemporaneidade, leram e estudaram esses escritos e geraram outros novos.. Mais em frente, já no Brasil, encontramos que, mesmo debatendo com Foucault, que é o nosso guia nesse texto, ele e Ginzburg não caminhavam, nesse contexto de debate, por sendas paralelas.

operatória (processo de escrita) em **relação**⁴ com o autor; de considerar o autor como Humano. Em fim, dos muitos elementos que deveríamos levar em conta ao momento de enfrentar um livro e, nele, a visão de mundo do autor. O tema, aliás, continua a ser relevante, pois nesses anos as bandeiras do nacionalismo, o passado, as tradições, identidades e os “valores”, continuam serem usadas por todos, tanto por aqueles que defendem visões únicas, absolutas, homogêneas e unilaterais como pelos defensores dos projetos do multiculturalismo e da heterogeneidade. As fontes e sua interpretação, como a cultura material e seus usos públicos estão atreladas nessa matriz e só basta ser um estrangeiro com pouco senso da diplomacia para ver como funcionam as pequenas e grandes punições sociais aplicadas a quem não segue a norma.

Discursos ou narrativas continuam sendo um campo de guerra usado nas ruas e nas salas de aula, na política e nas ciências. O estudo das teorias contemporâneas, nesse mesmo espaço, continua sendo de alta importância em um universo onde a neurociência, o corpo humano e, sobretudo, o cérebro, estão sendo objetos de maior interesse dos Governos e indústrias. Muitos membros do campo continuam, e com toda a razão, receando do monstro gótico chamado “Ciência”. Na prática, como aponta Valsiner, os campos mudaram, as tecnologias se melhoraram e as teorias foram desenvolvidas. Não querer olhar para elas não tem sido um bom argumento nesse sentido. Pois são e continuam a serem usadas, e o conhecimento produzido ocupa cada vez mais volumes e espaço, e cada vez mais, é usado e conservado, como transmitido e compreendido por menos pessoas. Nós cada vez menos queremos ver isso, o ignoramos e, além de

⁴ Tratando-se dessa palavra, que usaremos continuamente, pensamos-la no sentido atribuído, menos a uma relação direta de causalidade, como ao sentido arqueológico propriamente dito, de “**correlato**”. Isto é, de um elo que nós propomos ou apercebemos entre dos elementos sem implicar a existência de causalidade. Por outro lado, tentamos dessa forma também deixar claro para o leitor que estamos tentando construir um modelo de trabalho e não apresentar, portanto, as nossas observações e pensamentos e análises como resultados de pesquisa. Em resumo, seguimos o critério de que um correlato não implica causalidade e assim, relacionar dois fenômenos ou eventos, pela natureza da nossa pesquisa, consiste na proposta de possíveis elos entre dois ou mais eventos, fenômenos ou quaisquer elementos do argumento, com um determinado e limitado grau de certidão. Mas, ligar dois ou mais elementos em uma frase não implica a relação como, com absoluta certeza, não significa que é assim é a “realidade”; implica que podemos construir elos que ligam os dois elementos dentro do nosso modelo e que nos tentaremos argumentar em favor ou em contra de eles.

desaproveitar aqueles elementos que, aliás, daria força, base e fundamento a muitos discursos que defendemos.

O debate está em aberto; queremos, nesse sentido, aportar uma discussão que permita abordar visões de mundo que apontam ao incremento do conhecimento do nosso corpo/mente, não só pelo desejo de conhecimento positivo. Hoje em dia, como antes, diversos tipos de agentes, conscientes da utilidade desses campos, sabem também dos seus usos potenciais. Eles se infiltram no campo da ciência, fantasiados de humanitarismo e, por embaixo, levam ocultas táticas de vendas, desejo de manipular a economia ou de planejar melhor e de forma mais eficaz as políticas para controle da população, tanto no âmbito civil como militar.

* * * *

Essa tese está composta da apresentação dos personagens, do argumento da tese e de quatro capítulos, anexos e bibliografia.

Na primeira secção aparecem os autores e suas vozes, como impressas nos seus livros de história. No “argumento” apresenta-se uma visão geral das ideias que elaboramos para a pesquisa e, portanto, aparecem desenvolvidas no percurso do texto. Portanto, como tem acontecido no percurso da pesquisa, elas podem ir se transformando. Os dois primeiros capítulos constituem um único debate sobre como desenvolver a ideia de “arqueologia de sujeito”, baseada na literatura *foucaultiana*. Seguimos, com esse intuito, os parâmetros de “horizonte epistemológico”. Logo, apresentamos a nossa versão do que seria uma arqueologia de sujeito a partir do debate sobre a produção e reprodução da cultura de Gunter Dux e Laura Ibarra Garcia. No terceiro e quarto capítulo apresentamos a forma em que se deveria colocar em prática a proposta teórica em relação aos livros didáticos de história pátria e seus autores. No terceiro capítulo, em principio, nos colocamos como pesquisadores. Isto é, apresentamos e justificamos desde onde e como estamos olhando para o mundo

que pretendemos analisar. Logo, tentamos instrumentalizar a ideia de “*episteme*” em relação à constituição de um cenário que possa relacionar ordens sociopolíticas com formas e visões de mundo. No quarto capítulo tentamos esboçar um resumo biográfico ao redor daqueles antecedentes que eles fornecem nas suas obras como apoio da sua visão de mundo: logo examinamos essa a visão de mundo como materializada nos livros de texto escolhidos a partir dos trechos onde eles descrevem sua visão específica da origem das pessoas, culturas e até da raça humana. Focalizamos, portanto, a nossa atenção, em concordância com o resto de texto, nos substratos antropológicos básicos. Isto é, a partir das referências e daqueles apartados dos livros de texto onde os autores usam a escrita para descrever e definir o sujeito histórico. Finalizamos com cópia de vários documentos e trechos dos livros que talvez ajudem ao leitor a ver um pouco do material documental a partir do qual trabalhamos.

Muito da bibliografia (fontes primárias) usada foi encontrada em bibliotecas físicas como em bancos de dados digitais. As obras de Henao e Arrubla e de Ribeiro, estão disponíveis nas Bibliotecas do LABEUB, do IEL da Unicamp, no site *archive.org* e no *Google Books*, como nos bancos de dados da Biblioteca Nacional da Colômbia. Usamos as versões digitais das primeiras edições das obras de Ribeiro e de Henao e Arrubla, como cópias das revistas da Academia de História, do IHGB e da ABL que encontramos nelas. Visitamos e consultamos também os acervos das bibliotecas da Academia Brasileira de Letras e da Biblioteca Nacional de Rio de Janeiro. Lá encontramos parte do acervo de Ribeiro (porém, muitos dos seus objetos pessoais foram enviados para Sergipe, como doação para o Museu que leva seu nome, e que fica na cidade de Laranjeiras); visitamos e consultamos o acervo da biblioteca da Universidade Nacional da Colômbia. Também estivemos pesquisando no acervo da *Biblioteca del Maestro*, em Buenos Aires, da biblioteca “*Luis Angel Arango*” em Bogotá, Colômbia (física, digital e microfilmada), o arquivo da Academia de História, nessa mesma cidade (que estava pessimamente organizado); a coleção de livros antigos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Campinas, como as coleções

das Bibliotecas dos Institutos IEL, FEF e IFCH, das coleções digitais da USP e da base Domínio Público.

DRAMATIS PERSONAE.

“... Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados.” (Choppin 2002, 557)

Mas do que simples espectadores ou agentes que produzem objetos com as características que Choppin descreve, os autores são *homo sapiens*, humanos, bestas edípicas, mutantes com capacidade criativa de agir e manufaturar diversos objetos com intuitos diversos. Não existem nem como agentes nem como indivíduos isolados, só. Não são autômatos nem “vítimas das circunstâncias” nem “homens do seu tempo”. Eles, os nossos personagens, não são, mesmo que pareça irônico, só a sua “*persona*”, a sua máscara social. São seres orgânicos, materiais, que nascem, crescem e - às vezes - se reproduzem, e morrem. Na nossa visão, aliás, não nasceram adultos, nem são facilmente controláveis nem existem em um universo regido por forças subjetivas sobrenaturais. Não há, portanto, uma lei natural, nem uma moral única e absoluta que explique sua subjetividade.

Nossa noção de “universo” é naturalista; nesse universo ninguém se banha duas vezes no mesmo rio; a cultura não se reproduz como os humanos se reproduzem e a história é um produto cultural, uma tecnologia que, por sua vez, parece nos atingir, formar e modificar os nossos hábitos, mas não só como sugere Choppin. Nossos personagens leem e escrevem. Possuem acesso a imprensas e livrarias e escolas. Eles podem manufaturar objetos, em massa, que podem ser vendidos e consumidos; neles, por meio da escrita se criam universos literários, fictícios ou não. Existem em estados nacionais, provavelmente moram em cidades e pertenceram às classes sociais privilegiadas com acesso a boas escolas,

alimentação constante e de qualidade como o tempo suficiente para se dedicar ao estudo e à pesquisa e escrita da História; deviam contar com contatos nas editoriais, na academia, nos círculos intelectuais e sociais, assim como ao interior do Estado. Nesse universo, dentre as leituras que eles manufaturam, encontramos os livros didáticos ou manuais, que Choppin apresenta como Platão apresentava as sombras da caverna. Sombras que nos são exibidas desde que somos pequenos e, portanto, a deformar a “realidade”, sombras que acabam por constituir a nossa visão de mundo adulta. Choppin diz, ademais, que os autores não são simples espectadores, são agentes; mas por que não debate o papel ativo do leitor? Somos só simples espectadores? Dito de outra forma, as leituras feitas na infância podem atingir-nos⁵, mas, até que ponto de elas se tornarem um elemento constitutivo do nosso olhar adulto?

No nosso universo a explorar, a história não é uma força da natureza. É um construto subjetivo, obviamente no nível individual. A História precisa ser manufaturada por cada indivíduo devido a que não a herdamos pelo sangue. Cada indivíduo terá de construí-la desde zero. Esse processo de construção durará uma vida inteira e, se os autores que escolhemos estão certos, a desenvolverão até pelo menos alcançar o nível de desenvolvimento do modelo e formas de uso do passado esperado para os adultos.

⁵ Funari e Piñon (2007) estabelecem, para o caso brasileiro, a onnipresença do livro de texto em uma grande quantidade de lares de um Brasil desigual. Encontra-se de forma mais abundante do que outro tipo de livros, afirmam os autores. Isto não significa que os livros de texto sejam os únicos transmissores dos conhecimentos sobre história e arqueologia, pois as pessoas parecem conceber o passado (entanto cultura material) a partir de elementos relacionados com publicidade turística, por exemplo, dizem os mesmos autores. A transmissão de conhecimentos, tradições e símbolos históricos pátrios pode ter sido feita com parâmetros parecidos aos de, por exemplo, o México e outras nações da região: um passado instrumentalizado por meio do batismo de ruas, prédios, praças, monumentos, festas e feriados, entre outras formas de apropriação e uso do passado e da cultura material, (cf. L. E. de O. Fernandes 2009). Por outro lado, os mesmos autores encontram (P. P. A. Funari y Piñón 2011) um elo entre o tipo de história que se ensina nas escolas do Brasil e a ausência dos indígenas na história cultural brasileira. No caso colombiano, por exemplo, os indígenas participam ativamente, como sujeitos históricos, da História nacional; isto, por outro lado, não garante que eles sejam mais bem tratados ou considerados parte da sociedade nacional do que no Brasil. Da mesma forma que acontece com os indígenas no Brasil, na Colômbia, país que também continua a apresentar altos níveis de racismo e regionalismos fortemente estabelecidos como “identidades”, a população negra não faz parte ativa do relato histórico nacional e acostuma ser ignorada.

Os indivíduos, ou seja, nós Humanos somos bestas edípicas. Nesse modelo estudar e compreender o que a “história” faz conosco e o que nós fazemos com a “história” concebe-se como parte do processo de constituição de si. A cadeia operatória começa, para todos os casos, no nível individual, nas primeiras horas do dia, quando caminhamos em quatro patas e dura até quando, à tarde, caminhamos em três patas. Durante as primeiras horas desse longo dia entramos em contato com o “passado”. O vamos construindo durante a vida, a partir dos parâmetros e modelos social e culturalmente instituídos. Muitos de nós poderemos nos formar como historiadores, eventualmente nos tornar autores.

O processo e período de manufatura de um livro, ou qualquer outro tipo de texto sobre História é o que nós concebemos tradicionalmente como escrita da História. Contudo, se seguirmos o olhar da cadeia operatória, tanto os materiais, como os modelos pré-instituídos, as ferramentas e processos de manufatura implicam, além do processo de constituição de si, o processo de circulação, comercialização, uso e reinterpretação das nossas manufaturas. Nesse processo, que implica o conjunto das nossas operações sobre e com os elementos mencionados, operamos, reintroduzimos e reinterpretemos “memórias” a partir de um modelo no presente. E ainda, logo de concluído o processo de manufatura, nosso produto passará - se der tudo certo-, a circular socialmente, se tornando parte da extensão da memória dos novos usuários.

Resumindo, aquilo que construímos como História, ou como usos do passado, durante os nossos primeiros anos de vida, e junto com o desenvolvimento da linguagem e das competências comunicativas, é o fundamento do conjunto de estruturas que na vida adulta concebemos como memória protética e usos do passado. Esse conjunto de estruturas por ser parte do nosso corpo, uma extensão dele, aquilo que denominamos como memória protética, muda com os anos e cada mudança será feita a partir da ordem dos elementos daquela estrutura existente. Essa memória protética a desenvolvemos, em parte, a partir daquelas manufaturas que constituem a ordem estabelecida que

precedia-nos; e que, aliás, já tinha sido aceito no nosso universo de referencia sociocultural. Posteriormente, se fomos fabricantes, as nossas obras poderão passar a circular e a serem consumidas socialmente, passando dessa forma a constituir parte da vida de outras pessoas.

A seguir, apresentamos brevemente os nossos personagens e o pequeno cenário mutante, um universo material instável e multifacetado no qual eles existiram.

O começo da história de Brasil e da Colômbia como países autônomos é dramático!

O evento que marcou a Europa e América por igual e que se originou na França, anos depois da Revolução. O devastador avanço do exército de Napoleão I pela península ibérica daria força e condições para a materialização do processo de “independência” nas colônias espanholas e portuguesas na América; fenômeno aparentemente inevitável como concordam os nossos historiadores-sujeitos de estudo, pois, segundo eles, já existia a semente da revolução na própria História que se desenvolvia: a essa semente já tinha sido plantada pelos povos latino-americanos (incluimos ao Brasil que, por seu lado, não sempre se inclui nesse contexto).

a. *João Ribeiro (1860-1934) e sua História do Brasil (1900).*



Figura 2. *João Ribeiro. Retrato.*

“Difícil e sombria era a situação dos negócios políticos em Portugal no princípio do século; erros, imprevidências e hesitações tinham conduzido

o paiz á extraordinária crise que as desgraças domesticas do Rei ainda avolumavam, tornando-o alheio, apathico e indifferente ao governo do Estado, principalmente depois da conspiração de fidalgos e ecclesiasticos, que cercavam a leviana esposa de D. João. Quando Napoleão decretou o bloqueio continental contra a Inglaterra, a esta alliou-se em fim Portugal, depois de vacillações pouco dignas, e caiu assim no ódio do grande déspota, que fez decretar pelo Moniteur, órgão official, a deposição da casa de Bragança. Quando esta noticia chegara ao reino...” [sic] (João Ribeiro 1901, 303) ⁶

... A corte portuguesa se veria obrigada a trasladar-se do Rio de Janeiro e desencadearia uma cadeia de eventos que, entre outras consequências, resultariam no lendário “7 de setembro de 1822”, quando dom Pedro daria o famoso grito ao lado do córrego de Ipiranga na cidade de São Paulo.

“Por motivos que se prendiam á causa da propaganda, outra viagem fez o príncipe a S. Paulo e com idênticos intuitos de pacificação, que conseguiu realizar. Foi justamente na sua volta para o Rio, quando recebendo despachos de Lisboa, a sua irritação chegou ao auge, e então, nas margens do Ipiranga, onde estava, alçou o grito resolutivo de: ‘Independência ou Morte!’ [sic] (7de Setembro de 1822)”. (João Ribeiro 1901, 338) ⁷

Nasceria eventualmente o Império de Brasil, e seu primeiro imperador pertenceria a casa Bourbon Bragança, herdeira da milenar casta capeta. Entre outros eventos associados a esta história, um relevante desde a nossa perspectiva: dom Pedro casaria com a arquiduquesa Leopoldina, enviada pelo seu pai o Sacro Imperador Romano Francisco II. Esse matrimônio traria ao Brasil

⁶ A citação está no português de João Ribeiro (assim como as citações do livro de Henao e Arrubla estão no espanhol usado por eles). Deferem ambos os casos em que o Espanhol continua a ser usado do mesmo jeito hoje em dia, e segue as mesmas regras em todo o continente; entretanto, o português de João Ribeiro, pioneiro do ensino e da análise do português “brasileiro” (relacionado em parte com seu estudo da história cultural alemã e sua afinidade pela filologia) e o contemporâneo apresentam diferenças na escrita e uso (cf. João Ribeiro 1933). Ribeiro foi um dos promotores da reforma gramatical de 1907.

⁷ Trabalharemos com essa edição, que está digitalizada e conservada nos arquivos do site archive.org; também, e principalmente, consultamos a reedição número 14, comentada pelo filho Joaquim (João Ribeiro 1957); esse último acrescenta diversos elementos, por exemplo, notas onde comenta livros ou erros ou correções que o próprio pai fez em outros escritos, como corrige e aumenta a obra do pai até os governos de 1946. Outras edições consultadas, mas que só mencionamos eventualmente: a digital de 1900 (no mesmo *website*), e a impressa de 1967, da Biblioteca da Academia Brasileira de Letras que traia um curioso apêndice – introduzido por editor anônimo- justificando a “revolução de 1964”.

uma comitiva junto com a qual viria o naturalista bávaro C. F. P Von Martius ⁸. Em 1844, 15 anos antes de ser publicada a obra seminal de Darwin e do Wallace, 23 anos antes do “Capital” de K. Marx foi publicado – por erro, aparentemente (Gonçalves 2010, 6)- o ensaio de Martius sobre como escrever a história do Brasil, na revista do IHGB⁹. Posteriormente¹⁰ foi lido e usado, entre outros muitos autores brasileiros, pelo polígrafo sergipense, João Ribeiro (1860-1934). A obra do naturalista, com efeito, privilegiado pelo IHGB, tornou-se o esqueleto da “História do Brasil” de Ribeiro publicada pela primeira vez no ano de 1900. A república do Brasil (a “República Velha”, subperíodo “república oligárquica”) tinha 10 anos de vida, sua capital era Rio de Janeiro e estava sob um regime pelas oligarquias mineiras e paulistas, e o governo estava comandado pelo campineiro Manuel Ferraz de Campos Sales.

“A Republica era já, como vimos, uma aspiração antiga do povo genuinamente nacional. Ao passo que a monarchia era uma transacção e o triumpho moral da conciliação entre portuguezes e brasileiros, a republica, que seria o triumpho exclusivo dos nativistas, já no segundo reinado podia ser uma aspiração politica universal, menos partidaria e sem a eiva que caracterisava, em tempos passados, os seus primórdios. A monarchia havia feito baqueiar o regimen colonial e contribuirá assim para dissipar o velho e estreito antagonismo”. [sic] (João Ribeiro 1901, 385)

Nesse ano de 1900 se comemoraram os “400 anos” do “descobrimento do Brasil” por Cabral (João Ribeiro 1901, 10).

⁸ O matrimônio de Dom Pedro II com a princesa Teresa Cristina de Bourbon teria uma consequência semelhante, pois o imperador teria visitado e escavado em Pompéia, e trazido material arqueológico europeu e africano para o Brasil que, teria servido como ponto de origem à pesquisa arqueológica brasileira e sua relação com o Mundo Antigo e Clássico europeu mais do que com o americano, (Lucio Menezes Ferreira 2002; Lúcio Menezes Ferreira 2010a; P. P. A. Funari 2013). Isto se relaciona com a pela interpretação de Von Martius e, por sua vez, pelos seus intérpretes, estabeleceu a falta de culturas com arte monumental no território brasileiro. Essa ideia, que analisaremos mais tarde, seria um ponto da base que deu forma à estrutura da história brasileira até o dia de hoje.

⁹ Gonçalves (2010) relata como o premio outorgado a Von Martius deveu-se a que seu escrito coincidia com as exigências e políticas do Instituto e do Império e concorreu com só outro autor, Wallenstein, cuja obra foi desestimada pela banca examinadora pelo seu estilo e programa.

¹⁰ (Cano 2001, 104 et. al.; cf. Lúcio Menezes Ferreira 2010a).

“Também fora experiência e conselho de Gama esse novo rumo, para oeste das terras africanas; parecia-lhe melhor descer todo o atlântico, sempre ao largo, até a latitude do cabo da Boa Esperança, para só então dobrar-o e demandar os mares orientaes. Assim o fez Cabral ; mas de tal modo se afastou da costa africana que aos 21 de abril teve indícios de terra próxima pela presença de sargassos e plantas marítimas e no dia 22 avistou um monte de forma redonda a que deu o nome de «Monte Pascoal». No dia seguinte velejou, com os navios menores á frente, até que a sondagem accusou pouco fundo junto ao rio do Frade procurou entretanto melhor abrigo e seguindo sempre para o norte ponde achar um porto «muito bom e mui seguro» que foi provavelmente a enseada hoje de Santa Cruz. N'um ilhéu que havia dentro do porto foi celebrada pelo guardião frei Henrique a primeira missa a 26 de abril, domingo da pascoela. Outra missa foi celebrada no dia 1.º de maio, em terra firme e na presença dos Índios que, em grande numero, espantados, assistiam ás cerimonias do culto examinando as vestes insólitas dos portuguezes e a grande cruz toscamente feita de troncos da floresta brasileira e que ajudaram a erguer ao pé do altar. A terra supposta ilha foi chamada da «Vera-Cruz», ao depois « Santa Cruz ». Prevaleceu porém o nome de Brasil, pois que a terra da Santa Cruz, desdenhada quasi pelos seus descobridores, só chamou a atenção do mundo e d'elles próprios quando os attrahiu o commercio do «pau brasil » de que era a região muito abundante” [sic].

Mais além de alguém se questionar sobre a ficção do maior mito de origem da colônia portuguesa em América – mesmo que Ribeiro **sim** o questiona de forma analítica (João Ribeiro 1901, 12-16)- o evento significaria a publicação de uma coletânea de ensaios sobre o “Brasil” em dois volumes¹¹. Redigidos por um grupo de sergipanos que morava na capital, Rio de Janeiro, pertencentes à escola *teuto-sergipana*, como se referia aos *membros* da Escola de Direito de Recife o irônico Conde de Taunay¹², os ensaios cobririam diversas temáticas relativas a todos os aspectos possíveis da natureza do Brasil. Muitos dos membros da Escola de Recife tinham se deslocado a Rio e pertenciam, e tinham

¹¹ Livro do Centenário, 1500-1900. Associação do quarto centenário do descobrimento do Brasil. volumes I e II. Disponíveis em archive.org

¹² "A escola, se de escola merece o nome, que aprouve a literatos fluminenses designar pelo título de teuto-sergipana, com o claro intuito de produzir impressão cômica, pela associação da ideia de Alemanha e da província natal de dois infatigáveis promotores do germanismo em terras brasileiras, mas sem saber que esta arte lhes conferem, bem como à sua terra, uma honra imensa, cujo valor exato só ao futuro é dado conhecer e aquilatar; uma tal escola ainda tem a lutar com dificuldades e embaraços, que anos e anos de combate não têm podido arredar" (Barreto 1991, 45).

sido parte da fundação, da Academia Brasileira de Letras enquanto outros também pertenciam às filas do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Do lado deles estava o sergipano João Ribeiro. O autor foi um promotor – porém, no seu texto, em um tom algo ambíguo e cético- do Republicanismo¹³, partido e base do Brasil no qual ele encontrou a possibilidade de escrever e publicar sua obra. (Veja-se Hansen 2000; 2008; 2012):

“O sentimento republicano era e sempre foi uma forma mais o menos explícita das nossas ideias liberais. A monarquia pelo seu caráter popular e democrático não se distanciava do regime republicano generalizado na América e até oferecia sobre este a vantagem da solidez e da paz interna... Tudo parecia, pois, que havíamos de chegar à república por lenta evolução pacífica e assim sucedeu sem grande abalo por uma transição entre o antigo e o novo regime... A Constituição republicana foi uma grande lei fundada nos princípios mais liberais da ciência política, e, hoje os seus defeitos parecem evidentes em um ou outro ponto que reclama reforma, todavia na sua inspiração e nas suas disposições essenciais revela a inspiração da verdadeira sabedoria dos deputados constituintes”. [sic] (João Ribeiro 1901, 411-13)

Ribeiro nasceu em Laranjeiras, cidade que fica perto da atual capital estado de Sergipe, no Império de Brasil, em 1860; morreu na capital da República do Brasil, Rio de Janeiro, no ano de 1934. Seu perfil foi composto pelo sentimento de admiração dos seus biógrafos – principalmente seu filho Joaquim (1934) e Múcio Leão¹⁴ (1962). Joaquim recolhe de seu pai um perfil desde sua perspectiva de filho como de acadêmico e estudioso do folclore. Outorga-se-lhe um lugar privilegiado, como faz Múcio Leão. Como filho, Joaquim providencia-nos de anedotas diversas, sobre a personalidade do pai, suas crenças religiosas, sua imensa biblioteca, da sua mudança –falida- a Europa, do seu desgosto pelas galinhas, pelas suas pinturas e sua casa em Santa Teresa. Joaquim reedita as

¹³ Muitas das críticas e análises foram feitos a partir da suas experiências, leituras e viagens pela Alemanha no final do século XIX, publicadas na Revista da Academia Brasileira de Letras, quando foi em missão oficial pela Europa. (Cf. João Ribeiro 1898)

¹⁴ As reedições comentadas foram obra do seu filho Joaquim (1961) com motivo do centenário do seu nascimento, entanto as compilações dos seus escritos foram obra de Múcio Leão (1898-1969).

obras do seu pai com motivo do centenário no natalício, e, mais importante, retrata ao pai como acadêmico. Ele tenta explicitar os aportes que seu pai fez em diversas áreas de estudo da cultura do povo brasileiro. Por exemplo, atribui-lhe a introdução da História Cultural, de teorias literárias, antropológicas e linguísticas às que teve acesso devido tanto as suas viagens como a seu talento com as línguas, a linguística e a filologia. Leão providencia-nos de uma biografia mais ampla, mas seu olhar é externo, de discípulo e entusiasta da obra do autor sergipano, que edito em uma coletânea intitulada “Crítica”, publicada pela Academia Brasileira de Letras, que consta de vários volumes onde reúne matérias agrupadas por ele mesmo. Leão desenha, como Joaquim, um retrato elogioso da obra e do autor e não poupou esforços em editar e ordenar o imenso volume de escritos do tutor.

Ribeiro conseguiu desenvolver aparentemente, uma aura de benevolência e sabedoria ao seu redor. Poucas são as vozes críticas e sobre sua obra só existe a paródia da “História do Brasil pelo Método Confuso” de Mendes Fradique (1927; cf. Cláudio Figueiredo em «piauí_64 [questões históricas] Humor e política nos anos 30» 2013), que ridiculariza sua visão historiográfica e narrativa. Joaquim nota, por outro lado, como analistas contemporâneos, que ele foi lido por importantes autores brasileiros de décadas posteriores a 1930 como Gilberto Freyre, que o cita em sua obra seminal “Casa-Grande & Senzala”. Seus textos seriam, aliás, reeditados até a década de 1960, em plena ditadura.

Dentre os “biógrafos” contemporâneos, é objeto de amplo e recente interesse de estudo na obra de uma corta, mas densa lista de acadêmicos, mestrandos e doutorandos do Brasil. O perfil desses retratos é crítico, pois se trata de obras acadêmicas contemporâneas que observam a Ribeiro já desde a distância e do distanciamento próprio do campo da pesquisa universitária: Ciro Flávio de Castro Bandeira de Melo (2008), Arlette Medeiros Gasparello (2002; 2004a; 2004b), Karina Caldas, (2005), Elvis H Rodrigues (2011), ou Roberto Silva, (2008). É um retrato feito pela mesma técnica: imbricam ao autor no seu tempo, o

relacionam com escolas historiográficas, linguísticas e pedagógicas, com livreiros, com outros intelectuais brasileiros e passam a dedicar tempo, como temos feito aqui, a diversos aspectos da sua obra, como representativa de algum campo ou disciplina e, sobre tudo, como voz da sua época. Igual que Ribeiro fez com seus sujeitos históricos – como veremos daqui a pouco, ele é o agente do seu tempo, do republicanismo, do Colégio dom Pedro II, da escola “*teuto-sergipana*”, no Rio de Janeiro, no Brasil de começo do século XX.

Para nós, aliás, quem faz um retrato mais definido do perfil do escritor e historiador é Patrícia Santos Hansen (2000; 2008; 2012).

Hansen não só relaciona a Ribeiro com instituições, discursos e ideologias, mas esboça o retrato de uma pessoa que nasce em um lugar que poderia ser considerado, inclusive como hoje em dia, periférico. Desenha o seu percurso pelo Brasil até chegar e ser introduzido no centro do Império, mas não tentar atrelar sua conduta e produção intelectual exclusivamente às maquinações da época. Pelo contrário, Hansen abre espaço para o conhecimento de uma pessoa com defeitos, que confronta seu tempo de forma criativa, aproveita oportunidades, se abrindo espaço em um universo que não está definido simplesmente de antemão, imóvel, mas que está em continua transformação. Também não define sua obra como definidora de olhares, mas contrasta sua produção com o fenômeno maior da constituição do Brasil e, em fim, matiza o esquema de agente e lhe dá um rosto e lhe provê de uma personalidade, e o situa ao mesmo tempo em um cenário concreto. Por exemplo:

“Com as mudanças curriculares determinadas pela Reforma Constant de 1891, Ribeiro que havia prestado concurso para professor de Português do Colégio Pedro II, em 1887, passaria a exercer a atividade docente no Colégio, porém na cadeira de História Universal. A importância de pertencer aos quadros desta instituição é atestada pelo rol de notáveis que foram professores do colégio desde sua fundação até o final da Primeira República: Joaquim Manuel de Macedo, Gonçalves de Magalhães, Araripe Júnior, Capistrano de Abreu, Sílvio Romero, José

Veríssimo, Carlos de Laet, Max Fleuiss, o Barão do Rio Branco, entre outros". (Hansen 2012, 186).

Assim, Hansen abre espaço para a leitura da sua obra sem enquadrá-lo em um lugar específico pré-estabelecido. Ribeiro viaja pelo Rio, escreve livros, é favorecido pela República e pela sua vida e conexões em Rio de Janeiro, mas sofre pelo dinheiro. Escreve manuais, textos, poemas, ganha um aliado nos livreiros da cidade e nos intelectuais, como Sylvio Romero, Araripe Junior ou Oliveira Lima, que também são da sua região. O confronto em seus depoimentos e visão de mundo com Capistrano de Abreu. Sobretudo ela o pinta como um autor cuja história é um tipo de escrita de si: ao invés de ser um produto mecânico da imposição externa de ideias sobre sua pena, é ele que agencia uma visão de mundo particular e original, com defeitos e cuja influencia pode ou não ter sido a que seu filho e discípulo lhe deram de forma tão carinhosa e pouco crítica. A obra de Ribeiro, nesse olhar, não só materializa o espírito do campo de Poder, mas é favorecido por partes ou agentes relacionados com ele, de forma limitada.

O conjunto de "*isocronismos*" – noção que o próprio autor usa para intitular o recurso pedagógico de listar fatos históricos em uma linha cronológica não comparativa, pois também usa "*sincronismos*", quando quer comparar duas linhas cronológicas de, por exemplo, fatos acontecidos em dois lugares diferentes, (1900; 1901; 1957)- da vida de Ribeiro poderia ser dessa forma:

Em 1860, nasce o autor, J. Batista R. de Andrade Fernandes, em Laranjeiras, Sergipe; é filho de Manuel Joaquim Fernandes (que morreu poucos anos depois) e Guilhermina Rosa Ribeiro Fernandes. Depois da morte foram morar com o avô materno, que tinha uma imensa biblioteca e "lia Herculano". Estuda no Ateneu Sergipense. Apreende a tocar flauta, piano e órgão. Trabalha no "*Laranjeirense*". Segundo o filho, sente repulsa das galinhas e dos andaimes. Colecionava livros antigos e chegou a colecionar borboletas e biografias de Jesus. Em 1880 entra na Faculdade de Medicina de Salvador. Desiste dela e viaja Rio de

Janeiro, onde entra a estudar diversos cursos, na Escola Politécnica. Em 1881 entra a trabalhar no “Globo”. É professor particular nos Colégios São Pedro Alcântara e Alberto Brandão; Em 1887 entra a trabalhar na “Época”, com Zeferino Candido, Figueiredo Magalhães e Artur Azevedo. Assina suas matérias com os pseudônimos de “Nereu”, “João Fernandes” ou “Xico Late”. Em 1889 trabalha no “Correio do Povo” de Olavio Bilac e assina com o nome de “Rhizoforo”. Em 1890 entra a trabalhar ao “Paiz” onde assina como “XYZ”, na seção “Sete Dias”. Em 1885 concursa para um lugar na Biblioteca Nacional. É secretário do Instituto Filológico Brasileiro. Em 1887 apresenta concurso para o Colégio Imperial Dom Pedro II, para a cadeira de “Português”. Em 1888 participa na Exposição de Objetos Escolares, do Museu Escolar Nacional. É redator da “Bibliografia Brasileira” e da Revista Sul Americana, no ano seguinte. Em 1894 se forma em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de Rio de Janeiro. 1895 é nomeado representante para o Congresso de Propriedade Literária em Dresde. Reside na Alemanha um ano; vai com a missão de estudar a Instrução Pública desse país. Estuda pintura com Wilde Bold Winck e com Bartezzago em Milão. A crítica não lhe é favorável como pintor. Colabora com os diários “Jornal do Comércio”, “Dia” e “Comércio de São Paulo”. Em 1896 funda-se a Academia Brasileira de Letras e Ribeiro encontra-se na Europa. Em 1898 morre Luiz Guimarães Junior e Ribeiro é eleito para assumir essa cadeira. Recebe-o José Veríssimo. Escreve diversos artigos que são publicados na Revista Brasileira da Academia. Trata temas que vão desde política, literatura, folclore, filologia e educação até crítica de arte.

Além de ser professor da Cátedra de História Universal e Brasil no Ginásio Nacional/Colégio Dom Pedro II, no ano de 1903, Ribeiro trabalha para o jornal “Correio da Manhã”; Em 1907 começa trabalhar para o “Almanaque Garnier”, em 1912, para o jornal “Imparcial” e em 1916 para o “Almanaque Alves”. Em 1913 dá suas famosas conferências sobre Folclore na Biblioteca Nacional. Em 1914 vende suas pertencas e tenta se mudar para “Europa”, mas a viagem fracassa devido à eclosão da guerra. Ingressa ao IHGB em 1915. Em 1927 é

eleito presidente da Academia, mas renuncia ao cargo. Nos anos seguintes trabalharia em diversos jornais. Registra-se que na sua escola ensinavam as línguas francesa, inglesa e alemã. Também sabia espanhol. Tomou aulas de grego com o Barão Tautphoeus e começou a tomar aulas de árabe em 1929. João casaria com Maria Luisa de Fonseca Ramos, filha de Luiz Ramos e Leopoldina Carneiro de Mendonça. Teria com ela dezesseis filhos. Morre em 1934 de uma “hipertrofia blastomatosa da próstata”. Uma breve lista de alguns dos seus trabalhos, como listados pela ABL: Dicionário gramatical (1889); Versos (1890); Estudos filológicos (1902); Páginas de estética, ensaios (1905); Frases feitas, filologia (1908); Compêndio de história da literatura brasileira, história literária (1909); O fabordão, filologia (1910); Colméia, ensaios (1923); Cartas devolvidas (1926); Curiosidades verbais, filologia (1927); Floresta de exemplos, contos (1931); Goethe (1932); A língua nacional, filologia (1933); Crítica (org. Múcio Leão); Os modernos (1952); Clássicos e românticos brasileiros (1952); Poetas, Parnasianismo e Simbolismo (1957); Autores de ficção (1959). (Na Biblioteca da ABL consegue-se um catálogo menos depurado, porém, mais longo que anexamos ao final da tese. Porém, uma filha sua doou parte do acervo do pai ao Museu que leva seu nome, e que se encontra em Laranjeiras, SE).

b. *Jesús María Henao (1870-1944) e Gerardo Arrubla (1872-1946) e sua História da Colômbia (1911).*



Figura 3. *Retrato de Arrubla e Henao.*¹⁵

Longe do litoral brasileiro, Antonio Nariño, súdito espanhol, americano e “*criollo*”, jornalista, nascido em Santa Fe de Bogotá, no Novo Reino de Granada tinha usado uma das primeiras imprensas do vice-reinado -aprovadas pela Metrópole- para publicar sua tradução dos “Direitos Universais do Homem” em 1793-4. Tais ideias revolucionárias estariam presentes quando chegaram notícias da invasão napoleônica, que geraria também um movimento naquela cidade, localizada no planalto do ramal oriental dos Andes setentrionais do império espanhol, a partir de 1808. Nessa encruzilhada, no Novo Reino de Granada, segundo a tradição, o dia 20 de julho de 1810, se declarou a “independência” – uma declaração que exigia “*cabildo*¹⁶ *aberto*”- deste vice-reinado. Começaria

¹⁵ Pintura ao óleo. Délia Ramírez. 1944. Academia de História. Bogotá. Arrubla, de pé. Henao aparece sentado

¹⁶*Cabildo abierto* designa uma instituição administrativa municipal, extraordinária, própria dos vice-reinos espanhóis, nesse caso da Nova Granada, onde autoridades da metrópole e as elites locais entravam em contato em casos emergenciais. O *cabildo*, adaptação do *ayuntamiento* medieval ibérico, agia normalmente como entidade administradora das cidades e contava com funcionários metropolitanos majoritariamente.

assim, narrada com uma atmosfera romântica, o processo de separação da metrópole que culminaria quase oito anos mais tarde, em 1819:

“Las nubes negras que amenazaban con tempestad terrible, al decir de don Camilo Torres, iban ya a desatarse... El proyecto del movimiento trascendental de los patriotas no era secreto, puesto que el mismo Síndico-Procurador, doctor Ignacio Herrera, pidió al Cabildo de Santa Fe el establecimiento de una Junta de gobierno, y la agitación general indicaba que el menor incidente haría estallar la revolución. Habíanse concebido diferentes planos, que fracasaron, y el deseo patrio acordó, como momento oportuno, la llegada del Comisario Regio, don Antonio Villavicencio, cuya actitud en Cartagena en la instalación de la Junta de allí, servía de fundamento para creer que autorizaría la revolución en la capital. Como sucede de ordinario, la efervescencia se anticipó al cálculo, y en el inolvidable 20 de julio de 1810 estalló la tormenta”. (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 266)¹⁷

Diferente do caso português, o rei espanhol não morou nas suas terras americanas, pois foi feito refém por Napoleão, quem o substituiu pelo seu irmão José.

“Graves sucesos políticos sobrevinieron en España desde 1808, que es menester reseñar, aunque sea a la ligera, porque están íntimamente unidos a las conmociones ocurridas en las colonias americanas al principiar el siglo XIX... España mantenía alianza con Francia, y ésta, después de atravesar la más terrible de las crisis revolucionarias, estaba constituida en Imperio, bajo el cetro del genio de la guerra, Napoleón Bonaparte, quien dio a su patria seguridad y grandeza. El emperador de los franceses tenía puestas sus miras ambiciosas en el vecino reino de España, y con el pretexto de activar la guerra en Portugal pidió y obtuvo permiso de la Corte madrileña para que las tropas imperiales pasasen por el territorio español, en cambio de lo cual aquella obtendría ciertas compensaciones que halagaban, sobre todo, la vanidad de Godoy”. (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 254)¹⁸

¹⁷ As nuvens negras anunciavam uma terrível tempestade, segundo palavras de dom Camilo Torres, que estava pronta a cair... O projeto do movimento transcendental dos patriotas não era segredo, pois o próprio Síndico-Procurador, doutor Ignacio Herrera, pediu para o Cabildo de Santa Fe o estabelecimento de uma Junta de gobierno; e o agito geral era índice de que o menor incidente seria a fúria da revolução. Haviam sido concebidos diferentes planos que fracassaram. O desejo pátrio concordou que o momento oportuno seria a chegada do Comisario Regio, dom Antonio Villavicencio, cuja atitude em Cartagena, na instalação da Junta, era o fundamento para crer que ele autorizaria a revolução na capital. Como acontece normalmente, a explosão se antecipou aos planos, e no inolvidável 20 de julho de 1810, começou a tormenta.

¹⁸ Terríveis fatos políticos aconteceram na Espanha em 1808, que devem ser narradas, mesmo de forma sucinta, porque estão intimamente ligados aos eventos acontecidos nas colônias americanas no começo do século XIX... Espanha mantinha a aliança com França; ela, após ser atingida pela terrível crise

Após a retomada do poder, o rei mandaria uma armada para seus territórios americanos. Começou desse modo um cruel processo de reconquista que levou ao fuzilamento de muitos rebeldes e, posteriormente, a longuíssima guerra que culminaria o processo de emancipação da Nova Granada, de Quito e da Venezuela. Unidas em uma unidade política, o projeto fracassou e culminou na constituição de três novas repúblicas. No território neogranadino se daria um longo processo de ajuste e reajuste às novas circunstâncias; de separações e de disputas internas e externas, de guerras civis, que culminaria, em parte, em 1903, com a separação e independência de Panamá e com o triunfo do projeto político conservador e católico: projeto que duraria no poder até 1930, mais o menos, e na forma de carta constitucional – que sofreria reformas ao longo do século XX- até 1991.

Com efeito, desde fim de século XIX e até o começo do XX, a Colômbia foi o teatro da “Guerra dos Mil Dias”, guerra civil combatida pelos os membros do Partido Liberal – excluídos da política, e do Conservador, partido que comandava o país desde 1885, após vencer em outra guerra e impor sua Constituição Política. O sangrento conflito concluiria em 1902, com o triunfo do partido no poder. O armistício assinou-se no barco de guerra norte-americano Winsconsin, o que, alias, faria parte da constante intervenção dos Estados Unidos nos assuntos da Colômbia.

“El Vicepresidente Caro, a quien Núñez miraba como “fuerte columna del nuevo edificio político” gobernó hasta el año de 1898. Durante su administración sobrevino la guerra civil que hizo el partido liberal (1895) y que fue rápidamente debelada. Para el periodo constitucional siguiente (1898-1904) fueron elegidos, Presidente y Vicepresidente, Manuel Antonio Sanclemente y José Manuel Marroquín, en su orden. Ejerciendo

evolucionária, era um Império controlado pelo gênio da guerra, Napoleão Bonaparte, que deu a sua pátria segurança e grandeza. O imperador dos franceses cobiçava o reino da Espanha e, com o pretexto de ativar a guerra em Portugal, solicitou e obteve permissão da Corte madrilena para que as tropas imperiais passassem pelo território espanhol. Em troca, Espanha obteria certas compensações que estavam pensadas, sobre tudo, levando em conta a vaidade de Godoy.

el gobierno, el primero, vino la terrible guerra de tres años hecha por el partido liberal. La lucha terminó cuando ejercía el ejecutivo el Vicepresidente Marroquín, en virtud del movimiento revolucionario ejecutado por distinguidos miembros del partido conservador, en Bogotá, el 31 de julio de 1900". (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 565)¹⁹

Nesse caso pontual, a nova onda de imperialismo atingiria a zona do canal de Panamá, departamento da Colômbia que, depois da invasão americana, tornar-se-ia o país.

"En el gobierno de Marroquín ocurrió un suceso que nunca será bien deplorado: el 3 de noviembre de 1903 estalló una revolución en Panamá – que tuvo como base la sublevación de un cuerpo que estaba de guarnición en aquella ciudad- y proclamó la independencia del Istmo. Fue indispensable el soborno de esa fuerza, porque, dijo nuestra Cancillería, la revolución no tenía en su favor la opinión del Departamento. Otras fuerzas que en esos momentos llegaron a Colón, se rindieron obligadas por las del vapor de guerra norteamericano Nashville... Diez días después, el presidente de los Estados Unidos de América, Teodoro Roosevelt, reconoció formalmente como República el departamento colombiano rebelde, y recibió un agente suyo en clase de Ministro Plenipotenciario; a poco, a fines de año, la Cancillería americana declaró que no permitiría la ocupación de territorio panameño por tropas colombianas". (Idem)²⁰

¹⁹ *O Vice-presidente Caro, a quem Núñez considerava como "fuerte columna del nuevo edificio político" governou até o ano de 1898. Durante sua administração houve uma guerra civil que foi promovida pelo partido liberal (1895) e que foi rapidamente reprimida. No seguinte período constitucional (1898-1904) elegeram-se Presidente e Vice-presidente a Manuel Antonio Sanclemente e José Manuel Marroquín, respectivamente. Governando o primeiro, aconteceu a terrível guerra de três anos promovida pelo partido liberal. A luta concluiu quando governava o país o Vice-presidente Marroquín, devido ao movimento revolucionário promovido por distinguidos membros do partido conservador, em Bogotá, no 31 de julho de 1900.*

²⁰ *No governo de Marroquín aconteceu um evento que nunca será bem deplorado: o 3 de novembro de 1903 deu-se uma revolução no Panamá – que teve como causa a sublevação de um comando que estava guarnecido naquela cidade- e proclamou a independência do Istmo. É claro que foi indispensável o pagamento de propina a esse grupo, porque, como disse a nossa Chancelaria, a revolução não tinha o favor da opinião do Departamento. Outras forças que nesses momentos chegaram a Colón renderam-se, obrigadas pela intimidação do vapor de guerra norte-americano Nashville... Dez dias depois, o presidente dos Estados Unidos de América, Teodoro Roosevelt, reconheceu formalmente como República o departamento colombiano rebelde, e recebeu um dos seus agentes como Ministro Plenipotenciário; aos poucos, no final desse ano, a Chancelaria americana declarou que não permitiria a ocupação do território panamenho por tropas colombianas.*

Em um país pobre, arruinado e instável, em 1902 seria fundada a Academia de Historia em Bogotá. Em 1906, subiria ao poder o presidente, que se tornaria ditador. Nesse contexto, em 1910, em uma fria cidade, localizada na cordilheira oriental dos Andes colombianos, chamada Bogotá, comemorava-se o primeiro Centenário da Independência nacional. O evento a ser comemorado em questão eram os cem anos de “20 de julho de 1810”, institucionalizado como data da “independência” colombiana. No relato histórico feito anos depois, traduzir-se-ia e representar-se-ia esse evento como o ponto nodal, o mito de origem da República de Colômbia (nome oficial e ordem constitucional que só seria aprovada em 1886).

“Con un comerciante español, que participaba del profundo odio que se tenía a los criollos, se originó el incidente que precipitó los sucesos. “Ayer fueron a prestar un ramillete a don José González Llorente para el refresco de Villavicencio, a eso de las once y media del día, en su tienda en la primera calle real (señalada hoy con el 394, carrera 7ª, y con una placa que se colocó en los festejos del Centenario de 1910), y dijo que no se lo daba y que ... (suprimimos la expresión indecorosa [sic]) en Villavicencio y todos los americanos... Los ánimos resueltos a la venganza se exasperaron al tener conocimiento de la injuria... Llorente al verse atacado por el populacho, tuvo que refugiarse en una casa inmediata; el furor aumentó, se propagó a la plaza, y la gente que acudía a ella se dividía en grupos que gritaban y lanzaban piedras a las vidrieras y casas de los españoles... Anochecía y el entusiasmo era mayor con las tinieblas: tocábase a fuego en la catedral y en las demás iglesias; los habitantes de los puntos más extremos de la ciudad acudían al llamamiento; oleadas de pueblo con armas blancas se agitaban en la plaza y se precipitaban contra el palacio del Virrey, situado en el extremo norte del costado occidental de ella; oíanse las voces de ¡Cabildo Abierto! ¡Junta! Y todo aquel estrépito había paralizado la acción de las autoridades españolas”. (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 266-267)²¹

²¹ *Foi com um comerciante espanhol, que também sentia o profundo ódio destinado aos criollos, originou-se o incidente que precipitou os eventos. “Ayer fueron a prestar un ramillete a don José González Llorente para el refresco de Villavicencio, a eso de las once y media del día, en su tienda en la primera calle real (hoje localizada no endereço 394 com cra. 7ª, e marcada com uma placa que foi instalada nas comemorações do Centenário de 1910), y dijo que no se lo daba y que ... (suprimimos a expressão indecorosa [sic]) en Villavicencio y todos los americanos”... Os ânimos de vingança aumentaram depois de muitos saberem do insulto proferido... Llorente, a saber que ia ser atacado pelo populacho, teve de se refugiar numa casa; a fúria aumentou, espalhou-se pela praça, e as pessoas que lá estavam, dividida em grupos que gritavam e lançavam pedras as vidreiras e casas dos espanhóis... Anoteceu e o entusiasmo cresceu com a escuridão: Os sinos tocavam “a fuego” na catedral e nas outras igrejas; os habitantes dos pontos mais periféricos da cidade acudiam aos chamados; o povo, que levava armas brancas, agitava a praça e atacava o palácio do*

Assim, com motivo destas festividades, e entre outras atividades, a Academia de Historia, em 1908, lançou um concurso literário, (Academia Colombiana de Historia 1909, 6:84 Agosto) que incluía uma categoria para a escrita de dois livros de texto de História da Colômbia. O Centenário foi comemorado em julho do ano seguinte, e sem concorrência²², a obra de Gerardo Arrubla (Bogotá 1872-1946) e Jesús María Henao (Amalfi, 1870- Bogotá, 1944) foi declarada campeã. Os textos seriam editados e reeditados desde 1911 até a década de 1980 em espanhol, mas para a década de 1960, já teriam se tornado raridades bibliográficas. Sua exclusividade institucional acabaria na década de 1940. Também contariam com várias edições em inglês (Jesus M. Henao y Arrubla 1938). Essa versão foi obra de Fred Rippy, publicada como parte da coletânea “*Interamerican Series*” (Robertson 1929)²³, em 1930, a primeira, a última em 2011, por parte da Universidade de Chicago. Sua influencia direta duraria pelo menos até a década de 1940as, quando novos decretos permitiriam que outros autores escrevessem e publicassem textos para ensino de História.

Não abundam estudos ou biografias deles, como não são tão famosas suas vidas como são famosos seus dois textos. De fato, o mais famoso e o “Compendio”, resumo que eles elaboraram para seguir o formato e as exigências do concurso literário do Centenário. Diferente de Ribeiro, aparentemente nunca abandonaram o país e eles não escrevem muito sobre sua própria biografia. Os

Vice-rei, localizado no extremo norte do canto ocidental dela; ouviam-se as vozes de ¡Cabildo Abierto! ¡Junta! E tudo aquele barulho havia paralisado as autoridades espanholas.

²² Segundo informe consignado no Boletim da Academia de História. Os assinantes do informe esclarecem, aliás, que a obra contém erros, que precisa de mais trabalho e outorgam várias sugestões sobre a mesma enquanto oferecem uma reflexão do que é a história e qual sua função (ver capítulo IV). Acrescente-se ademais, que “*Los otros trabajos que se nos han comunicado no son textos de enseñanza; y no estando por tanto dentro de las condiciones del concurso, nos abstenemos de emitir concepto sobre ellos.*”. (Clímaco Calderón, Emiliano Isaza e Antonio J. Uribe em Academia Colombiana de Historia 1910, 6:456-459)

²³ Robertson dá uma breve resenha histórica, escrita na época, do que foi a “*Interamerican Historical Series*”. Na edição em inglês da obra de Henao e Arrubla suprimiu-se o capítulo e trechos da obra que vamos usar nessa tese, e que correspondem às épocas pré-colombianas, onde eles colocam a origem do Homem e da Civilização. No artigo Robertson disse que a obra de Ribeiro também foi selecionada, mas a obra publicada foi, de fato, a de Pandiá Calógeras “*A history of Brazil*” (1963).

debates sobre suas vidas são escassos e os reduzem a sua relação com o campo de poder, com as teorias pedagógicas ou aos discursos políticos dominantes. Eles são mais agentes do que pessoas. Sobre suas infâncias sabemos detalhes, mas ambos tiveram o privilégio de ter nascido em um lar cômodo e tiveram privilégios que poucos colombianos tiveram na época, ao igual que Ribeiro. Arrubla nasce em Bogotá, capital dos Estados Unidos da Colômbia em três de março de 1872, em médio de uma família de financistas (não temos dados sobre quem foram seus pais, mas teve um tio famoso que morreu na guerra da Independência (Arrubla 1991)). Faz os estudos de primária e secundária no Colégio *San Bartolomé*. Forma-se em 1881 e se forma como doutor em Direito e Ciências Políticas, na Universidade Nacional da Colômbia, em 1895. Jesús María Henao nasce na cidade de Amalfi, cidade dedicada ao minério de ouro, no estado de Antioquia, em 15 de maio de 1870. Seus pais, Emiliano Henao e Cristina Melguizo lhe matriculam na *Escuela Superior* e completa os estudos nos Seminario Mayor de Medellín, antes de migrar a Bogotá, onde conclui o ensino secundário, no Colegio Mayor de Nuestra Señora Del Rosario. Forma-se como doutor em Direito e Ciências Políticas, na Universidade Nacional da Colômbia, em 1890.

As únicas notícias deles estão consignadas no discurso, “*Elogio de los Historiadores Henao e Arrubla*” declamado para eles das festas pátrias de 1943 (Cortázar 1943), com ocasião do retrato feito ao óleo, onde aparecem juntos, que foi encarregado para a Academia de História, e única fonte –aparente- de estudos sobre a vida dos autores. O autor do retrato não pinta um quadro histórico como um comentário das vidas de Henao e Arrubla, retratando-os em primeira instancia segundo os já, aparentemente, consolidados estereótipos de “*cachaco bogotano*”, uma versão regional andina mistura de “*gentleman*” inglês, “*caballero*” e do que se acreditava, eram “costumes franceses” (Arrubla); e de “*antioqueño*”, o estereotipo de comerciante/desbravador/*self-made-man* (Henao). Tratando-se de um elogio, deve notar-se o pouco afeto demonstrado no texto. O autor os caracteriza não como historiadores, e ironiza aspectos da vida dos sois – para esse então- já

vetustos e aparentemente doentes, escritores. Diz Cortázar sobre eles mais enquanto pessoas conhecidas, colegas, do que como historiadores. Diz mais sobre sua fama como autores dos livros didáticos que como “historiadores”. Os descreve assim. Primeiro aparece Arrubla:

“¿Quién no ha conocido al doctor Arrubla? ¿Quién no lo adivina con su andar lento y reposado, el paraguas debajo del brazo, el cuerpo cubierto con fino y elegante sobretodo, deteniendo a su interlocutor cada diez pasos para hacer hincapié en una idea, en un cuento, mientras acomoda en la boquilla marfilina la cuarta parte de un cigarrillo nacional? ¿Cuál es el bogotano de sesenta años o menos que no lo cuenta entre sus mejores amigos? Descendiente de aquellos Arrublas, uno de los cuales derramó su sangre en honroso cadalso, y otros que figuraron en tiempos de la independencia como financistas de alto vuelo, nuestro colega, lejos de seguir esa brillante senda de los negocios honorables, echó desde temprana edad por otros caminos, porque su temperamento no cuadraba con la agitada vida de las combinaciones bursátiles, contentándose con llevar una apacible que le permitiera entregarse al estudio del derecho y de la historia...” (Cortázar 1943, 780)²⁴.

Cortazar faz um repasso da vida de Arrubla, como estudante, funcionário, jornalista, político e pouco menciona nesse trecho das suas qualidades como pesquisador. Concluído esse trecho do seu discurso, Cortázar passa a Henao:

“El doctor Jesús María Henao es oriundo de las montañas antioqueñas, lo que significa que pertenece a la raza del trabajo y de la hombría de bien. En el campo que origina el homenaje que esta tarde le tributa la Academia de Historia, ha sido un verdadero compañero, un hermano del

²⁴ *Quem não conhece o doutor Arrubla? Quem não o viu com seu jeito de caminhar devagar e repousado, o guarda-chuvas sob o braço, o corpo coberto com fino e elegante paletó, parando sue interlocutor cada dez passos para enfatizar numa ideia, numa estória, enquanto acomoda na de marfim a quarta parte dum cigarro nacional? qual é o bogotano de sessenta aos ou menos que não o tem entre seus melhores amigos? Descendente daqueles Arrublas, um dos quais derramou seu sangue no honroso cadalso, e outros que figuraram nos tempos da independência como financistas “de alto vuelo”, nosso colega, longe de seguir essa brilhante senda dos negócios honoráveis, tomou, desde cedo, outros caminhos. Seu temperamento não quadrava com o agito das operações comerciais, se contentando com levar uma vida tranquila que lhe permitisse se entregar aos estudos de Direito e da Historia...*

doctor Arrubla. Idénticos gustos, idéntica modestia, símiles en las ideas religiosas y políticas, con criterio uniforme para juzgar a los hombres y a los hechos, solo así hubieran podido acometer una obra conjunta, merced a la cual suben hoy unidos al lienzo perdurable. Si el doctor Henao aparece a primera vista abrumado por los años, no lo es en realidad por ellos, sino porque Dios ha querido probarlo con sufrimientos que casi rebasan el límite soportable de la naturaleza humana. Dentro de ese cuerpo anida todavía una inteligencia clarísima, ya la férrea voluntad para las investigaciones históricas se sobrepone a las flaquezas de la envoltura terrenal” (Cortázar 1943, 784).²⁵

Existem outras biografias. Javier López-Ocampo (1993a; 1993b) redige dois verbetes que sumarizam o corpus de conhecimentos sobre os autores; também existe o retrato, mais humano e humorístico, feito deles pelo jornalista Daniel Samper-Pizano (nota publicada em 1983), por quem tivemos primeira notícia desses dois personagens. Como Fradique Coutinho, Samper-Pizano também faria, em anos mais recentes, uma parodia da História de Colômbia (1993; 1994), que segue evidentemente o modelo de Henao e Arrubla e de historiografia da Academia²⁶. O retrato de López é breve e resalta detalhes da vida de cada autor sem muitas pretensões, não vai mais além do espaço que lhe oferece um verbete de Enciclopédia para secundária. Samper-Pizano, por seu lado, retrata duas pessoas, de forma breve e nostálgica, mais se lembrando das brincadeiras e observações sobre sua narrativa do que sobre os autores propriamente ditos:

²⁵ *O doutor Jesús María Henao vem das montanhas antioqueñas, o que significa que pertence a raça do trabalho e da masculinidade do bem. No campo que origina essa homenagem que, nessa tarde, lhe tributa a Academia de História, tem sido um verdadeiro companheiro, um irmão do doutor Arrubla. Idénticos gustos, idéntica modestia, semelhantes nas suas ideais religiosas e políticas, com critério uniforme para julgar os homens e os fatos, só dessa puderam levar a cabo uma obra conjunta, motivo pelo qual aparecem hoje juntos na tela. Si o doutor Henao parece abrumado pelos anos, não é por tal motivo, mas porque Deus quis testá-lo com sofrimentos que sobrepassam o limite suportável da natureza humana. Dentro desse corpo vive ainda uma inteligência claríssima, e a sua férrea vontade para a pesquisa histórica se sobrepõe as fraquezas do corpo*

²⁶ A nossa insistência com as parodias de um tipo de História radica em que elas refletem, e criam seu humor, em principio, como o humor em geral, a partir de um discurso mais o menos popular. A obra de Fradique como a de Samper parodiam precisamente uma atitude, estilo e formas de ver, narrar e usar o passado pelo menos entre uma parcela do público. Isto é, eles sabem da existência de um público leigo que conhece o discurso de forma suficiente, os tropos, convenções, duplos sentidos, entre outros elementos, que eles podem, por diversos médios linguísticos, criar uma *meta-narrativa* com intuítos específicos.

“Desde que la historia de Henao y Arrubla pasó a la ídem, los mayores de 25 años ya no tenemos dónde refrescar nuestros conocimientos olvidados sobre el pasado nacional. Los nuevos textos seguramente son mejores, pero suenan en otra nota. Los lectores de Henao y Arrubla estábamos acostumbrados a descripciones como aquella del descubridor del océano Pacífico: "De familia noble, alto de cuerpo, pelo rubio, fue Vasco Núñez de Balboa..." Descripción más periodística era difícil de pedir acerca del ilustre conquistador. Los nuevos textos, cuando hablan de la infancia de Colón, por ejemplo, señalan que "sus padres eran extremadamente pobres y Colón tuvo que trabajar desde muy niño para ayudar a sostenerse ya sostener a sus padres". Pero omiten aquel dato encantador, que sí traían Henao y Arrubla, según el cual Colón era muy pobre "pues sus padres cardaban lana". Como uno a los ocho años poca idea tiene acerca del significado del verbo cardar, muy pronto la función de los padres de Colón había derivado hacia la versión de que "cargaban lana", y no faltaba el simpático del curso que producía una nueva deformación laboral para inventar a los infortunados patriarcas verdaderos prodigios coprológicos.... ¿Cuánto tiempo más vivieron Henao y Arrubla? La historia de Colombia no lo dice. Veinticinco años después seguían corrigiendo y dirigiendo ediciones de su obra en los talleres de Cromos y hasta la década de los 60 el compendio seguía siendo texto oficial de los colegios públicos y privados. Muchas cosas se dijeron sobre Henao y Arrubla: que eran godos, que eran liberales, que uno era liberal y el otro godo, que sí pero que al revés; que muy beatos, que santanderistas, que bolivaristas, que imprecisos, que con poca proyección social... Muchas cosas deben ser ciertas porque, como ellos mismos lo reconocían, "tratándose de la historia nacional, se falta a la sinceridad muy comúnmente, por un exagerado optimismo o pesimismo"²⁷. Pero lo que es indudable es que varias generaciones de

²⁷ *Desde quando a história de Henao e Arrubla foi esquecida, as pessoas de mais de 25 anos já não temos onde refrescar os nossos conhecimentos esquecidos olvidados sobre o passado nacional. Os novos textos seguramente são melhores, mas toca outra música. Os leitores de Henao y Arrubla estávamos acostumados a descrições como aquela do descobridor do oceano Pacífico: "De familia noble, alto de cuerpo, pelo rubio, fue Vasco Núñez de Balboa..." Descrição mais jornalística era difícil de pedir sobre o ilustre conquistador. Os novos textos, quando falam da infancia de Colombo, por exemplo, dizem que "sus padres eran extremadamente pobres y Colón tuvo que trabajar desde muy niño para ayudar a sostenerse ya sostener a sus padres". Mas omitem aquele lindo dado, que trazia o texto de Henao y Arrubla, segundo o qual Colombo foi muito pobre "pois seus pais cardavam lã". Como quando temos oito anos sabemos pouco sobre o significado do verbo "cardar", logo a função dos pais de Colombo tinha derivado para a versão na qual que "carregavam lã", e não faltava o pateta do curso que propunha outra nova deformação, atribuindo aos infortunados patriarcas verdadeiros prodígios coprológicos... Quanto tempo mais viveram Henao y Arrubla? A história da Colômbia não o diz. Vinte e cinco anos mais tarde continuavam a corrigir e dirigir edições da sua obra nas oficinas da revista Cromos e até a década de 1960, o seu compêndio continuava a ser o texto oficial de colégios públicos e privados. Muitas coisas foram ditas sobre Henao y Arrubla: que foram conservadores, que foram liberais, que um foi liberal e o outro conservador, que sim, mas ao contrário; que muito beatos, que santanderistas, que bolivaristas, que imprecisos, que com pouca projeção social... Muitas coisas devem ser verdade porque, como eles mesmos o reconheceram, "tratándose de la historia nacional, se falta a la sinceridad muy comúnmente, por un exagerado optimismo o pesimismo". Mas o que é verdade é que varias gerações de colombianos ficaram devendo uma homenagem a Henao y Arrubla.*

colombianos les quedaron debiendo a Henao y Arrubla un pequeño homenaje". (Samper Pizano 1983, 203-210)

A homenagem de Samper-Pizano também revela um elemento interessante que, porém, não podemos generalizar a todos os casos. Contudo, ele rememora precisamente como o uso das descrições de costumes, de formas de vestir vívidas, e da forma de construir os personagens atingiam a mente dos mais jovens e, por outro lado, como os educadores modernos, tentando ser mais pedagógicos, mais modernos na redação dos textos e mais científicos na escrita da História cumpriam exatamente o mesmo papel doutrinador do que eles, de forma atual e segundo critérios contemporâneos, porém. Outra homenagem, que nos acreditamos importantíssima, foi feita pelo arqueólogo e reitor da Universidade Nacional da Colômbia, Luis Duque-Gómez, que dedicou umas páginas para revisar os textos desses autores (Duque Gómez 1984). O arqueólogo não se reserva a sua admiração pelos dois autores e defende-os como algo mais do que cronistas e escritores para crianças. Os tenta contextualizar nos anos de pós-guerra e como agentes de um projeto nacional que procurava renovar uma nação falida; foi por meio dessa homenagem que, por outro lado, compreendemos que a formação escolar do arqueólogo poderia fornecer para ele o contato com o campo como da arqueologia. Isto é, imaginamos que Duque-Gómez, como muitos outros autores tiveram seu primeiro contato com a arqueologia colombiana por meio dos textos de Henao e Arrubla. Ademais, suspeitamos dessa conexão ainda mais, pois Duque-Gómez foi uma das maiores autoridades colombianas na Cultura arqueológica de San Agustín, que foi foco de interesse de Henao e Arrubla, tanto nos textos escolares que redigiram a quatro mãos, onde outorgam um lugar espacial a estatuária em pedra de San Agustín, como em outros escritos publicados por eles, assinados por separado.

Duque-Gomez e Samper-Pizano coincidem, porém, na sua posição e na época de publicação. Para a década de 1980, a situação política do país e o

surgimento dos historiadores profissionais estavam abrindo espaços para o questionamento do projeto de República de 1886, que ainda perdurava e que, para eles, estava representado pela obra de Henao e Arrubla. De fato, a Academia reeditava por esses anos os textos deles, como apêndice a sua “História Extensa da Colômbia”. Com efeito, no cenário nacional, a “Nova História” estava procurando abrir-se espaços em um país onde, pela política, estava acontecendo o contrário e, por outro, os pedagogos estavam começando a revisar os livros de texto com olhares mais críticos.

Um exemplo dos estudos contemporâneos críticos, inclusive os mais recentes foram produzidos por historiadores (e por estudantes formados por eles ou por outros historiadores profissionais), saídos das faculdades profissionais, privadas e públicas que abriram desde a década de 1960, após o triunfo da revolução cubana, da queda da ditadura de Gustavo Rojas Pinilla e no contexto do que na Colômbia se chamou “Frente Nacional”, (um pacto bipartidarista, subscrito entre Liberais e Conservadores, que dividiu o poder até quase a década de 1990. Cada presidente era eleito pelos dois partidos antes das eleições), e fora dela, “Guerra Fria”.

Esses historiadores trabalham com Henao e Arrubla em pelo menos três níveis: um, o contexto sociopolítico e cultural na época de Henao e Arrubla, a escrita dos livros dentro dos projetos de poder da época e os aportes à historiografia dos autores. Para resumir, a vida de Henao e Arrubla nesse contexto está marcada por terem sido agentes do governo, do campo de poder, das ideologias dominantes e de ter agenciado na sua narrativa a visão de mundo das elites de Bogotá, porque, além disso, negligenciariam no seu texto às outras regiões, (D. J. Agudelo 1976; J. O. Melo 2010; Tovar Zambrano 1999; J. J. Uribe 1977; cf. A. Agudelo 1995; Barón V. 2006; Ghotme 2006; Rodríguez Ávila 2010; Román Romero 2005). Um parágrafo típico desse estilo é assim:

“... Esta crítica subraya, entre otros aspectos, la naturaleza de la obra como narración dedicada a registrar los sucesos y personajes importantes en el acontecer político, militar, institucional y eclesiástico, pero con la ausencia protuberante en cuanto al tratamiento de los procesos económicos, sociales y culturales, aunque sobre estos tópicos, se reconoce, los autores consignan algunos datos. Dicha crítica es insistente en destacar el carácter acontecimental, anecdótico, romántico y patriótico de este manual que por más de medio siglo ejerció una influencia primordial en la noción de historia nacional de muchas generaciones de colombianos. No obstante su decreciente influencia en los últimos decenios, es un texto que se resiste a caer en el olvido; incluso, todavía se le publica de vez en cuando, lo que ha hecho elevar a más de treinta el número de sus ediciones. ¿En qué ha radicado el interés de este libro? El interrogante nos remite al dato de los autores y a ciertos elementos de la obra. La idea de escribir una historia general de Colombia fue de Gerardo Arrubla (Bogotá, 1872-1946). Para su realización comenzó a trabajar con Fernando Restrepo Briceño, quien, como él, era miembro de la recién creada Academia Colombiana de Historia (1902). Al no poder continuar Restrepo -sólo alcanzó a participar en la elaboración de un esbozo de la obra- Arrubla se asoció con otro académico, Jesús María Henao (Amalfi 1870 - Bogotá 1944). Entre los dos autores existían varias coincidencias: ambos eran abogados, compartían la misma ideología política conservadora, les era común la afición por la historia, se sentían inclinados a la docencia, les preocupaba la crítica situación del país y el destino de la nación” (Tovar Zambrano 1999).²⁸

A outra leva de profissionais está concentrada na área da História da Educação e da Pedagogia na Colômbia. Nela, o retrato historiográfico é tomado dos historiadores e as leituras estão dirigidas principalmente a analisar o impacto dos textos na formação das identidades e tradições colombianas no contexto da

²⁸ *...Essa crítica ressalta, entre outros aspectos, a natureza da obra como narração dedicada ao registro dos sucessos e personagens importantes do acontecer político, militar, institucional e eclesiástico; mas com a ausência evidente, em relação ao tratamento dos processos econômicos, sociais e culturais, todavia sobre esses tópicos, se reconhece que os autores registraram alguns dados. Essa crítica é insistente enquanto ao destaque do caráter anedótico, romântico e patriótico desse manual que, por más de meio século, exerceu uma influencia primordial na noção de história nacional de muitas gerações de colombianos. Mesmo com a sua cada vez menor influencia nos últimos tempos, trata-se de um texto que resiste o esquecimento; inclusive, ainda é publicado, o que fez que o número de edições subisse para trinta. Em que consiste o interesse desse livro? Essa pergunta nos norteia para os autores e para certos elementos da obra. A ideia de escrever uma história geral da Colômbia foi de Gerardo Arrubla (Bogotá, 1872-1946). Com esse intuito, ele começou trabalhar com Fernando Restrepo Briceño, que, como ele, era membro da jovem Academia Colombiana de Historia (1902). Como Reestrepo não pode continuar Restrepo – só participou na elaboração do esboço da obra- Arrubla fez uma parceria com outro acadêmico, Jesús María Henao (Amalfi 1870 - Bogotá 1944). Existiam varias coincidências entre ambos os autores: ambos foram advogados, partilhavam a mesma ideologia política conservadora, partilhavam o carinho pela historia, tinham a mesma inclinação para docência, preocupava-lhes a crítica situação do país como o destino da nação.*

escola, sua relação com teorias psicopedagógicas e, sobretudo, fazendo ênfase no poder formativo das ideologias nas mentes infantis como no desenvolvimento do campo educativo nacional, (Aguilera 1951; Cabrera Becerra 2010; Escobar Rodríguez 1984; Gualtero 2005; Pinilla D. 2003).

Já sobre os textos deles, a comissão²⁹ que avaliou os textos apresentados para o concurso comemorando o Centenário da Independência da Colômbia em 1910 outorgou o primeiro prêmio à obra de Henao e Arrubla porque, segundo juízo deles, foi a única apresentada. Como já vimos antes (na seção *Dramatis Personae*), o critério não só seria a qualidade da obra. Eles desconsiderariam outras porque não se acomodava ao seu conceito de “obra didática”. Nessas mesmas páginas, e antes de consignar esse curioso critério – que deixam sem explicar- expõem sua visão sobre o que é a História e sua função pedagógica:

“El concepto de la historia es actualmente distinto del que antes se tenía. La misión del historiador, según las palabras de un profesor inglés, no consiste tanto en describir los acontecimientos como en resolver un problema: consiste en explicar é ilustrar las fases sucesivas del desarrollo, de la prosperidad y de la decadencia nacional... En obras didácticas de la índole de esta á que nos referimos, no puede exigirse labor tan intensa ni plan tan vasto y complicado y para formar dictamen sobre ellas no puede aplicarse tan elevado criterio como cuando se trata de obras de mayor trascendencia. Necesario es, sin embargo, que los jóvenes que en esos textos adquieran el conocimiento elemental de la historia nacional, además de aprender la relación de los sucesos, empiecen á formar su juicio sobre ellos, á investigar las causas que los han producido, la influencia de las instituciones, de la educación, de las costumbres, de la organización social y económica en la prosperidad ó en

²⁹ Os três júris eram membros da Academia de História. Aliás, Clímaco Calderón foi ex-presidente da República, Emiliano Isaza, diplomático, linguista e filólogo cuja gramática foi usada nas escolas colombianas; entretanto, Antonio José Uribe ocupou vários ministérios e cargos governamentais entre eles, um dos mais relevantes, o de Instrução Pública durante a qual promulgaria uma importante reforma educativa que incluía o ensino da História. Nesse sentido, fica mais do que confirmado o elo entre o campo de Poder na Colômbia de começos do século XX (D. J. Agudelo 1976; A. Agudelo 1995; Barón V. 2006; Melo 2010; Tovar Zambrano 2012; Uribe 1977), o sistema educativo e a escrita da História (Gualtero 2005; Pinilla D. 2003). Isto é, o texto de Henao e Arrubla satisfaz os critérios de seleção, manufatura e visão de mundo dos júris. Portanto, foi privilegiada pela banca examinadora e, depois, pelo Presidente da República, privilégio que duraria até quase metade do século XX.

la decadencia de la Nación". (Clímaco Calderón, Emiliano Isaza e Antonio J. Uribe em *Academia Colombiana de Historia* 1910, 6:456-459)³⁰

Alguns anos antes, a Guerra dos Mil Dias ardia. Guerra representada na "memória" dos colombianos com certo tom folclórico, por um lado é mencionada na premiada e famosa saga da família Buendía de García Márquez; pelo outro é abordada ou como evento memorável e cruento tornado autobiografia da elite envolvida, ou na historiografia a partir das expressões de cultura popular que se deram ao redor dela (Jaramillo Castillo 1991). Uma das maiores guerras civis de fim do século XIX e começo do XX, enfrentar-se-iam nela "liberais" e "conservadores", partidos que usariam de "carne de canhão" aos colombianos que caíram sob as suas mãos. Guerra que também geraria além das imensas perdas de vidas humanas, uma economia debilitada e a separação de Panamá após a ingerência dos Estados Unidos.

O governo começaria publicar o jornal "*La Opinión*" e encarregou a sua direção a Gerardo Arrubla. O jornal é um compendio de notícias sobre a guerra a partir dos informes oficiais, mas com o passo do tempo era cada vez mais notável os estragos que a guerra estava gerando nas famílias, pelo número elevado de mortos e o fim de um conflito que não parecia chegar. Nele, publicou-se um texto que explicava, não só debatendo o contexto educativo, e associando as guerras civis à falta de tempo ou interesse para o estudo e escrita da História nacional, o porquê era necessário que um estado tivesse um projeto histórico próprio, um arquivo organizado e uma academia de História entre outros elementos. Logo após da diatribe, o autor (que assina como "U" que pode ser de Antonio José

³⁰ . *O conceito de história é atualmente diverso dos anteriores. A missão do historiador, segundo palavras de um professor inglês, não trata tanto de descrever os acontecimentos como da resolução de um problema: consiste em explicar e ilustrar as fases sucessivas do desenvolvimento, da prosperidade e da decadência nacional... Nas obras didáticas do tipo ao qual nos referimos, não podemos exigir-lhes um trabalho tão intenso, um plano tão grande e complexo; para julgá-las não é possível aplicar elevados critérios como quando se trata de obras de maior transcendência. É necessário, porém, que os jovens adquiram desses textos o conhecimento básico da história nacional. Também que, além de aprender a relação dos sucessos, comecem a formar seu juízo sobre eles, a pesquisar as suas causas, a influência das instituições, da educação, dos costumes, da organização social e econômica, na prosperidade ou na decadência da Nação.*

Uribe, por exemplo, o futuro Ministro de Instrução Pública), no final do texto, parece deixar de lado o patriotismo, momentaneamente: vai ao *quid* do assunto: a soberania. Pensa o autor, com razão, que Colômbia, diferente dos seus vizinhos mais adiantados, se poderia ver prejudicada pela falta de conhecimentos históricos, como dos próprios arquivos ou de um bom arquivo, pois, no universo do Direito Internacional, o “precedente” era o elemento mais valioso: ou seja, a História permitia ao Estado refletir, agir e consultar antecedentes válidos e úteis para o campo da Diplomacia. Mais além do patriotismo, eram os recursos naturais e o território o que o autor do artigo estava apontando como objetivo do estudo e uso do passado. O Decreto 33 de 1900, publicado a continuação, com efeito, não trata tanto da História como ensino ou disciplina, mas como uma política que deveria ser implementada pelo Ministério de Relações Exteriores (La Opinión 1900).

Acabada a guerra, pelo decreto 115 de Maio, durante o governo de J. M. Marroquín, em 1902 seria oficialmente fundada a Academia de História, como corpo oficial e com participação no orçamento do Estado, (García Botero 2009, 45). Em 1903 se publicaria o decreto da Reforma Educativa redigida pelo membro da Academia e Ministro de Instrução Pública, Antonio José Uribe, («Ley 0039 de Octubre 26 de 1903. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.» 2013; cf. Pinilla D. 2003). Gerardo Arrubla entra na Academia em 1908 e ocupa a cadeira 15 que foi do médico Francisco de Paula Barrera – personagem do qual se sabe pouco além de ter sido membro fundador da Academia e presidente da Fundação São Vicente de Paul durante a Guerra dos Mil Dias. Jesús María Henao entra na Academia em 1909 e ocupa a cadeira 22 que foi de Liborio Zerda, ex-ministro de Instrução Pública e autor da “Reforma Zerda”.

ARGUMENTO

— *“It’s only a model!”*
(Patsy, em Gilliam y Jones 1975)

O trabalho - e o sucesso dele- de Arrubla, Henao e Ribeiro se deu dentro de um universo particular, novo e cujos contornos apenas tentaremos esboçar, de forma sucinta e geral, por meio da caracterização de seus elementos.

O tipo de concepções e usos do passado que eles materializaram na sua obra não teria sido possível sem as crianças e jovens e o lugar dado a eles na estrutura e funcionamento dos novos estados nacionais. Com efeito, estamos em um período de tempo da conformação dessa camada populacional determinada por gêneros bem definidos, os meninos e as meninas, caracterizados “biológica, médica e psicologicamente”. Sua importância para o futuro do Estado ver-se-ia refletida na sua apropriação por parte dessas novas disciplinas e por parte do campo da pedagogia e da educação. A definição do que era ser “criança” ou “jovem” nesse universo dar-se-ia concomitantemente ao processo de apropriação da produção em massa de “seres humanos”, tanto na forma de políticas de estado como de práticas socioculturais, religiosas e cotidianas, como na apropriação da vida das mulheres.

Deu-se, com efeito, o principio do processo de manufatura e institucionalização de modelos e formas de ser “Mulher” que estaria definido pelo papel da “mãe”. Elas seriam a baliza para a construção e desenvolvimento desse novo cenário, a nova ordem mundial e do sistema econômico que tomava cada vez mais força dentro dele: a reprodução sexual ver-se-ia o meio mais importante para garantir o sucesso da reprodução cultural. Por outro lado, e como parte do novo sistema econômico, da concentração da população nas cidades, com o

surgimento das novas classes sociais e seus hábitos particulares, assim como das práticas comerciais, uma nova indústria tomava força: com a consolidação dessa camada de pequenos humanos e com a popularização da educação nos centros urbanos, a leitura, a indústria dos livros destinados aos menores e jovens tornar-se-ia uma das mais bem sucedidas. E nos entrecruzamentos desses caminhos, os livros de texto se tornaram objetos de consumo privilegiado e massivo.

Os livros de texto para o ensino de História são uma tecnologia bem sucedida e relativamente moderna. Entanto manufatura (e tecnologia de si), sua existência e sucesso estão relacionados com: 1) a institucionalização dos sistemas educativos modernos e massivos; 2) com as teorias pedagógicas e, nesse sentido, com, 3) o estado nacional; 4) o nascimento e definição dos campos da Historiografia, a Arqueologia e Pré-História e a Antropologia/Sociologia (que incluíam por sua vez: uma estrutura diferenciada de poderes, uma burocracia, independência econômica, mas dependência do campo de Poder – a história, e logo a sociologia, era parte tanto dos estudos como do universo do campo do Direito; um tipo de agente específico, o ensino dela no nível escolar e universitário, a teorização e reflexão filosófica como sua prática); e 5) o público alvo, “crianças” e “jovens”; 6) a institucionalização de uma língua “nacional” que, por sua vez, começa a ser regulamentada pelo Estado, normatizada e tornada em disciplina escolar obrigatória e, como nunca antes tinha acontecido, codificada e ensinada por meio de livros.

Tais livros foram mais do que livros de texto. São livros de história funcionais. São usados e lidos como fonte de conhecimento, de pensamento, são acusados de serem discursos ideológicos. Ou foram em outra época pelo menos. As tecnologias e o público têm mudado, mesmo que se intente manter um controle sobre a produção e reprodução de discursos historiográficos para crianças e jovens nas escolas de todo o mundo. São objetos arqueológicos no sentido clássico assim como a disciplina a partir da qual foram manufaturados, é um objeto arqueológico, tanto no sentido clássico como *foucaultiano*. Podem ser

examinados como cultura material correlacionada com um contexto, são datáveis, são um meio e uma tecnologia. Por outro lado, esses textos podem ser examinados como discurso e como veremos, como uma forma específica de “tecnologia de si”.

Seu uso e função transpassaram as paredes das escolas como a faixa etária dos seus usuários e, mesmo sendo manufaturas que lidam com a História de uma nação, devido à lógica do campo educativo, conservariam suas características físicas e seus conteúdos por décadas. Isto é, o formato tornou-se popular e só começaria ser debatida no final do século XX sendo, eventualmente substituído pelos meios digitais nessa primeira década do XXI. Em segundo lugar, o seu estilo de escrita tornou-se modelo para outros textos posteriores. Em terceiro, seus conteúdos não seriam tanto modificados como aumentados. Isto é, os autores originais e outros autores acrescentariam fatos, estendendo o cumprimento da linha temporal, talvez modificando o mapa quando foi necessário, mas não tocariam a estrutura do livro. Pensamos nesse sentido que esses livros, pelo processo de imbricação social, uso e função dada a eles, os tornam mais livros de História do que livros de texto.

Apresentados de forma resumida e geral, tanto os cenários como os nossos “*dramatis personae*” e seus livros, pode-se passar à pesquisa na qual, ademais de apresentar as nossas referências para justificar ou dar suporte a essas afirmações, poderemos justificar e demonstrar a utilidade das nossas lentes, por um lado, para desenvolver um estudo comparativo desses processos em dois lugares diferentes, como no nosso caso, no Brasil e na Colômbia. Por outro lado, para debater a razão, precisamente, não vamos escolher o caminho de atribuir a eles responsabilidades e qualidades mágicas como de ter criado uma “identidade” nacional.

Há um processo de manufatura da História – compreendida como tecnologia (de si nesse caso)-, a escrita da História como a denomina De Certeau

(1982), que segue uma lógica de produção que – pensamos- é comparável à de uma “cadeia operatória” em arqueologia (evocando a noção de Leroi-Gourhan (1993)). Esses processos envolvem não só a dimensão “industrial” da manufatura e seu lugar na produção e reprodução massiva da cultura, mas a reprodução sexual, elemento imprescindível no nosso contexto e enfoque.

Vista desde o ponto de vista do campo de Poder e de nosso papel nela, (isto é, de nós os seus agentes), a cadeia operatória pode se sintetizar da seguinte forma:

“... toda a direção correta é necessariamente “das massas para as massas”. Isso significa recolher as ideias das massas (ideias dispersas, não sistemáticas), concentrá-las (transformá-las por meio do estudo em ideias sintetizadas e sistematizadas), ir de novo às massas para propagá-las e explicá-las de maneira que as massas as tomem como suas, persistam nelas e as traduzam em ação; e ainda verificar a justeza dessas ideias no decorrer da própria ação das massas. Depois é preciso voltar a concentrar as ideias das massas e levá-las outra vez às massas, para que estas persistam nelas e as apliquem firmemente. Sucessivamente, repetindo-se infinitamente esse processo, as ideias vão-se tornando cada vez mais corretas, mais vivas e mais ricas. Tal é a teoria marxista do conhecimento”. (Mao Tsé-Tung 1943)³¹

Esse movimento, concebido desde acima, desde o olhar macrossocial clássico, se dá, pelas características dos humanos, de formas particulares, no tempo-espaço e envolve outros elementos. Uma burocracia, campos, canais de distribuição e múltiplos agentes envolvidos que podem intervir até chegar ao nível individual. Nesse nível teremos:

- Toda mudança, evento, fenômeno ou experiência só será *tematizado*, isto é, feito o objeto da nossa reflexão, materializado na escrita, por exemplo, a partir não só do nível de desenvolvimento das nossas capacidades, mas *a posteriori*. Na lógica dessa cadeia operatória, a manufatura do “passado”,

³¹ Nós acreditamos que, mais além de ser a teoria marxista do conhecimento, as palavras de Mao representam a estratégia da produção da cultura da Modernidade.

nesse caso na forma de livros de história acontece, não só posteriormente, e a partir de documentos escritos, cultura material, depoimentos, imagens, mapas, entre outros materiais, mas a partir de materiais que, muitas às vezes, são manufaturas de outras pessoas. Por exemplo, os livros de texto que usamos quando crianças para aprender os fundamentos e categorias básicas do que era o passado e de como devíamos usa-lo.

- Envolve, nesse sentido, uma besta edípica (não freudiana): um ser que de manhã caminha em quatro patas, pela tarde em duas e a noite, em três. Uma besta edípica cujo corpo constitui a base orgânica a partir da qual se constitui como indivíduo/sujeito/agente. Esse corpo não herda nada relacionado com a cultura pelo sangue nem pelos genes. Deve construir todo seu universo desde zero. Nesse sentido, tanto sua subjetividade e seu aparato cognitivo, memória e identidade, são construções feitas pelo sujeito e estão, por sua vez, sujeitas aos processos, vantagens e limitações particulares de cada corpo.
- O processo de constituição de si de cada exemplar de besta edípica se dá em relação íntima com uma ordem sociocultural e política e natural. Nunca acontece de forma isolada. Devido às características do processo, ele não é determinado pelo mundo externo, mas se apropria, incorpora e constrói seu próprio universo e visão de mundo a partir dele. Nesse sentido, ao pré-existir uma ordem sociocultural – entre outras, espera-se que cada sujeito se desenvolva pelo menos até alcançar o nível de “maturidade” e desenvolvimento esperado para os membros adultos da sua sociedade, grupo, comunidade ou família, região ou país.

- A “história”, como os “usos do passado”, é construída por cada sujeito: concebem-se, portanto, como a apropriação e desenvolvimento particular dos elementos característicos daquelas noções e práticas institucionalizadas com as quais tem de se enfrentar o sujeito durante sua vida. A História, seus usos e manufaturas estão submetidos aos mesmos fenômenos que como arqueólogos, atribuímos aos objetos arqueológicos e outras tecnologias. Dito isso, é uma tecnologia de manufatura recente. O ensino, incorporação e aprendizagem de formas de pensar e usar do passado começa na infância e uma dentre elas é a História Pátria. Cada sujeito, em um lugar e tempos concretos, entra em contato com a História por meio de livros didáticos escritos por um autor X que, como ele, também passou pelo processo formativo e só depois de um caminho incerto, pode chegar a ser produtor de conhecimentos e usos do passado (mas não é uma condição necessária ser profissional da área).
- A História não é - como não é a sociedade-, eterna, onisciente nem um organismo vivo, externo aos sujeitos que se reproduz por meio deles e os controla. Não é uma entidade com vida própria. Foi criada por alguém e, com muita certeza, em quanto inovação, ela é, por sua vez, por um lado, poderia ter sido resultado de um projeto totalmente novo, sem referências anteriores, ou, como nesse caso, pode ter sido o produto da elaboração de uma ou mais tecnologias anteriores que nos novos contextos tornou-se funcional e útil e eventualmente, pela sua imbricação sociocultural, funcionalidade e do tipo de contexto humano, popular.

De outra forma: devido às características dos autores e demais membros da espécie, e devido às características da pesquisa, nós não podemos assumir o trabalho de explicar como milhares de pessoas leram e usaram as manufaturas de Henao e Arrubla, na Colômbia, ou de Ribeiro no Brasil. Isso já tem sido feito e a explicação sempre tende a ser a mesma: uma causa de origem externa, um discurso ou prática, uma ideologia consubstancial, isto é, derivada ou movimentada por um órgão social ligado a um campo específico, dependente do campo de Poder. Para ilustrar como pensamos proceder a partir do conhecimento já produzido, encontramos um cenário já esquematizado para questionar e pesquisar. Com efeito, temos, como exemplo, os esquemas de Melo (2008, 27-28), um dos historiadores da historiografia, que marca a pauta do campo no Brasil. Melo tematiza por meio de gráficos o modelo clássico de análise macrossociológico e o aplica à da obra de Ribeiro da seguinte forma, para tempos do Império...

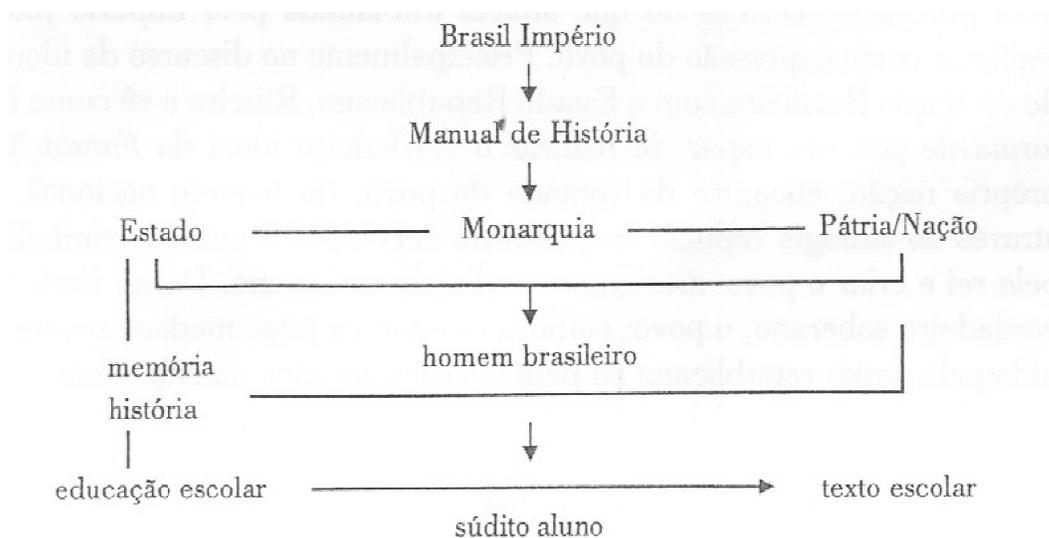


Figura 4. Esquema Livro didático no Império.

... Como para os da República.

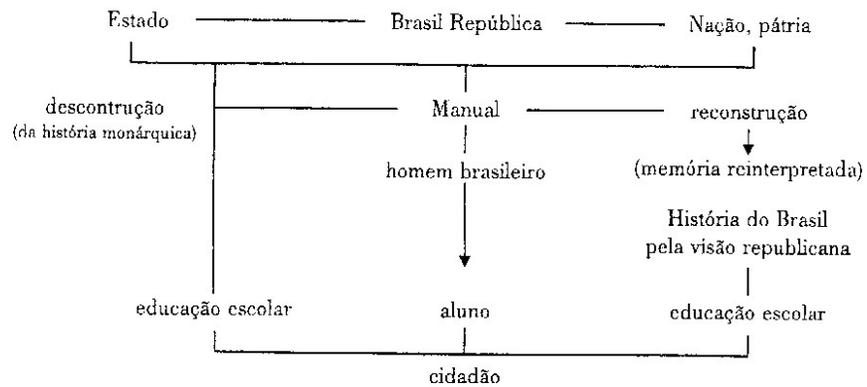


Figura 5. Esquema Livro didático na República.

... E acrescenta o esquema que nesse sentido, explica a relação dentro da sala de aula:

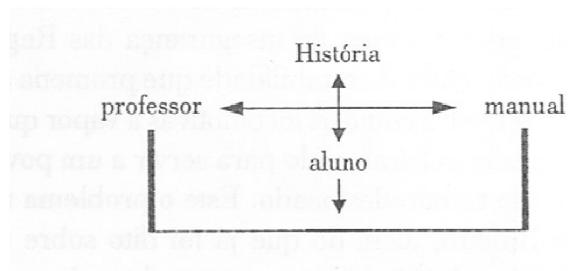


Figura 6. Esquema relacional. História/Docente/Dicente/Livro.

Esses esquemas revelam a presença de diversas escalas e pontos de vista interagindo segundo o modelo clássico no sentido de, como faz Melo na sua

obra, representar instituições e agentes. Essa maquinaria, porém, não inclui pessoas nem inclui autores. Como veremos, uma arqueologia do sujeito histórico, norteadada pelo filtro da noção de “tecnologia de si” que compreenda a cadeia operatória, a escrita da História como o processo de constituição de si geraram um quadro um pouco diferente e, sem contradizer esse esquema geral, o coloca como um ponto do processo; incrementa o número de atores envolvidos, modifica a forma de pensá-los e permite, em geral, debater a ideia de como se concebe, se manufatura e usa o passado envolvendo, de fato, sujeitos que correspondem mais a um Humano e não o reduzem, como Foucault e outros autores que trabalharemos, a sua “sombra”, “*persona*” ou a sua máscara social, a um autômato que nasce adulto, é passivo perante o mundo externo, constante vítima das circunstâncias, cuja mente, ou já vem pré-programada ou é facilmente programável e manipulável.

Pelo contrário, com o intuito de explorar essa cadeia operatória, essa “escrita da História” operada pelo historiador ou pelo autor/historiador, focalizar-nos-emos nele como sujeito de pesquisa. A história é construída concomitante com o processo de constituição de si, e só se torna disciplina ou tecnologia de si, como resultado da ação de sujeitos. Por outro lado, sua manufatura depende em parte, de que cada manufaturador começou desenvolver categorias e competências nesse sentido, desde criança. Ele, ninguém, nasceu nunca instruído em história. Não se transmite geneticamente. Não se inocula nem se absorve por osmose. A pesquisa ilustrará que, de fato, inicialmente, há uma dificuldade evidente de compreensão e uso do passado devido a que não é intuitivo, mas precisa de treinamento e de orientação e interação social.

Conceberemo-lo, ademais, como besta edípica que devem manufaturador, e levaremos em consideração as consequências de assumir esse olhar. E devido a que exploramos essa cadeia operatória em particular, e devido às características da nossa besta, teremos que o processo começa cedo, durante a infância e prolonga-se durante uma vida toda. No nosso cenário, o processo

começa junto com esses livros de texto de história; portanto, a escolha de *historiadores* que manufaturam livros de texto de história é um espaço privilegiado, um ponto nodal onde nossa lente encontra os dois processos conjugados: a formação do sujeito e constituição de si e um dos pontos nodais da cadeia operatória da manufatura do “passado”.

CAPÍTULO I

“Talvez tenha insistido demais na tecnologia de dominação e do Poder. Estou cada vez mais interessado na interação entre os outros e si, e nas Tecnologias de dominação individual, a história de como um indivíduo age sobre si mesmo, na tecnologia de si”. (Foucault 1988, 18)

“Eu não estava brincando com você, Atreiú, disse ela, e sei bem o que lhe devo. Tudo aquilo pelo que você passou foi necessário. Eu o enviei para a Grande Busca, não para ouvir a mensagem que você me traz agora, mas porque era a única maneira de chamar nosso Salvador. Pois ele participou de tudo o que você fez, e o acompanhou em sua longa viagem. Você ouviu o grito de terror dele no Abismo Profundo, quando falava com Ygramul, e viu sua figura quando estava em frente à Porta do Espelho Mágico. Entrou em sua imagem e a levou consigo, e por isso ele o tem acompanhado, pois se viu a si mesmo com seus próprios olhos. E também agora escuta cada palavra que dizemos. E sabe que estamos falando dele, que o aguardamos e depositamos nele nossas esperanças. Talvez perceba agora que todos os grandes trabalhos que você realizou, Atreiú, foram feitos por ele, que toda a Fantasia o chama!”. (Ende 1984)

1. Antes de começar.

Os livros que vamos analisar falam para nós diretamente. Cada leitor é o “protagonista” desses textos porque, com efeito, contam uma história que é – deveria ser-, a história do leitor. Começa no “passado”, viaja pelo tempo e espaço e conclui, com uma revolução, uma guerra e um projeto político novo, nele.

As obras (didáticas) de João Ribeiro e as de Jesús María Henao e Gerardo Arrubla - escritas como material de estudo escolar para a formação de crianças e jovens³²- poderiam ser consideradas como *paradigmáticas* no sentido literal da noção³³ (Kuhn 1970, 10 e seguintes). Para nós, trata-se de um paradigma, aliás, que deve observar-se desde uma escala bem mais ampla. Isto é, não o usaremos como parte de um estudo da história das ciências nem das ideias. É uma arqueologia do “sujeito histórico”; portanto, esse tipo de obras, além

³² Sobre a história da “infância” existe uma bibliografia enorme começando pela obra clássica de P. Ariés (1965; Vejam-se O’Malley 2003; Steedman 1995; Turmel 2008; Cf. Fass 2003), que serve como referência para ver as diferentes formas de concepção dos seres humanos quando crianças e jovens ao longo da História europeia em relação a costumes, linguagem, e formações políticas e socioeconômicas. O caminho dele não será o nosso. Em relação a esse espaço específico da nossa pesquisa estamos referenciando, ou nos norteando por algumas das obras da historiadora inglesa Carolyn K. Steedman (Steedman 1984; 1985; 1989; 1995) como da de Funari e Piñón e Funari e Raquel Santos Funari, Laura Ibarra-García e de Patrícia S. Hansen (Pedro Paulo A. Funari e Piñón 2007; Pedro Paulo Abreu Funari 1990; 2004; 2011; Funari P.P.A e dos Santos Funari R 2010; Hansen 2000; 2008; Ibarra-García 2004). Esses autores nos ajudam a demarcar um campo de estudos entre história, narrativa e psicologia, onde pode se relacionar os usos do passado, o uso da infância nas narrativas, as narrativas dirigidas à formação de crianças, o Estado nacional e uma história da origem da vida interior humana na Modernidade.

³³ Piaget (1979, 112; Cf. Keck 2003) identifica semelhanças entre a noção de “paradigma” de Kuhn e a de “*episteme*” de Foucault, tanto no sentido *historicizante* do método associado à noção, como pela operação que revela o relacionamento da disciplina, nesse processo espaço-temporal com os campos de poder e social. Hutton opina nesse respeito, comparando sua obra com a de Norbert Elias e outros autores: “*Equally significant are the methodological similarities between Foucault and these historians. Like them, he founds his search for common attitudes not in world-views but in common codes of knowledge through which the world is perceived*” (Hutton 1981, 252). Contudo, claro está, Piaget diferencia ambos os projetos intelectuais. A diferença entre ambos está em como se estabelece o processo que leva a que uma forma de pensar ou agir se torne um paradigma ou *episteme* e que essa última noção envolve, pelo seu foco diferenciado, um universo maior do que a de “paradigma”. Isto é, enquanto Foucault suprime toda estrutura causal que leve a sugerir uma “origem” e, nesse sentido, uma ideia de continuidade. Suspeitamos junto com Piaget que essa é sua estratégia. Com efeito, Foucault trabalhará refletindo a partir da narrativa histórica, e demonstrando tanto a contingência dos processos de constituição de si, como da advento das práticas e discursos em disciplinas, ou das relações, hábitos, costumes, estruturas sociais em instituições, relações e campos de poder. Por outro lado, um elemento comum que lhe permite viajar pelo tempo e espaço aplicando esse olhar sobre diferentes autores, épocas e tradições. Kuhn procede em outro plano, mais tradicional, de discurso historiográfico, trabalhando sobre uma ideia de realidade histórica, que está implícita e sobre a qual não reflete, levando a pensar que se trata de uma visão de passado naturalizada.

de ser um “*ponto de bifurcação*” (Valsiner y Rosa 2007), a partir da qual eventualmente pode ter se construído um campo, inclui a ideia de que os adultos desenvolveram sua concepção e formas de usar o passado. Isto é, tanto no Brasil e na Colômbia, durante a primeira metade do século XX, a partir deles. Talvez, também por meio deles e das suas manufaturas, outras gerações, seus filhos ou, dado caso, seus alunos, incorporaram essa visão de mundo. Temos que, junto com esse jogo de “telefone sem fio” (a construção, reconstrução e transmissão oral e escrita de “memórias”), o “passado” manufaturado se projeta no tempo pela ação humana: com efeito, temos o caso do uso de um livro, de um mesmo livro de texto, em uma mesma entidade política e territorial.

Assim, a adoção de um texto, como a adoção de uma tradição pelos membros do campo de poder ajuda a que se imbrique uma visão de mundo posteriormente, mas como na brincadeira, cada agente vai ter uma parcela de responsabilidade naquilo que está sendo encaminhado para os outros envolvidos nela. Também, segundo o consenso majoritário, esses textos são, ou contém, o discurso oficial que narra e explica a origem das identidades nacionais: “almas” ou “espíritos” que são “injetadas” nos corpos dos cidadãos com o intuito de sujeitá-los.

Por tal motivo, esses livros, pela sua inserção, circulação e níveis de consumo nesses dois países, se tornaram baluartes³⁴: verdadeiros pontos nodais, ou pontos de bifurcação, a partir dos quais foi construído um novo olhar, não só individual, mas pela interação entre indivíduos, no nível social cotidiano, ritual ou acadêmico, de um grupo, comunidade ou até de uma nação: isto é, um paradigma. O tipo de “paradigma” ao qual nos referimos é específico para o caso

³⁴ “*Baluartes*” não só no sentido de “*Localidade onde se entrincheiram os defensores de uma ideia ou de um partido*”, mas, também, como território edificado, cujos contornos não são modificados, mas reforçados e usado como espaço de refúgio e proteção de ideias e pessoas. Espaço que ao longo do tempo, antes de ser abandonado – literalmente-, antes de se tornar, caso que alguém assim o institua, “monumento”, “reliquia”, “raridade bibliográfica” ou “parques arqueológicos”. Em ambos os casos, a estrutura narrativa, formato e conteúdo dos textos de Henao e Arrubla, como dos textos de Ribeiro, seriam adequados aos novos regimes historiográficos. Eles **seriam sempre o regime**, sobre tudo no caso colombiano, por que o caso brasileiro apresentaria outra dinâmica no com respeito da concorrência, uso e popularidade dos textos.

do desenvolvimento de visões de mundo sobre “usos do passado”. Neste contexto, pode ser mais bem compreendida pelas palavras de Jenkins:

*“E nesse sentido que lemos o mundo como um texto, e tais leituras são, pela lógica, infinitas. Não quero dizer com isso que nós simplesmente inventamos histórias sobre o mundo ou do passado (ou seja, que travamos conhecimento do mundo ou do passado e então inventamos narrativas sobre ele), mas sim que a afirmação é muito mais forte: **que o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativa e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se correspondem ao mundo ou ao passado reais, pois elas constituem a “realidade”**. (Jenkins 2001, 28)³⁵*

Jenkins apontava, em uma página anterior, como a história que cada um de nós incorpora³⁶ não é uma história qualquer, é uma história manufaturada³⁷ por uma pessoa concreta.

³⁵ Elias elaborava, décadas antes, uma ideia semelhante: “... *El individuo encuentra esta historia cristalizada como una posibilidad de utilización, aunque no sepa con exactitud por qué las palabras aparecen unidas a esa significación y diferenciación concretas y por qué es posible extraer de ellas tales matices y tal posibilidad nueva. El individuo se sirve de estos términos porque le parecen absolutamente evidentes y porque, desde pequeño, ha aprendido a ver el mundo a través de estos anteojos conceptuales*” (N. Elias 1993:60). Ambos os autores trabalham, porém, com uma ideia de processo, não só no tempo-espaço, e definido dentro do domínio linguístico e cultural dos Estados nacionais – mas concebidos também como se desenvolvendo dentro de um percurso **não demarcado** previamente. Em Elias, como em Foucault, alias, é mais evidente que cada “nova etapa” nasce da apropriação do universo sociocultural e humano por parte de agentes que, entanto indivíduos e entanto agentes, interpretam e, ao mesmo tempo, modificam esse universo. Porém, também, como veremos mais tarde, esses processos de interpretação, dá-se *a posteriori*, isto é, esses processos de incorporação, interpretação e reflexão só acontecem após acontecerem às mudanças, e sempre serão feitas a partir das ferramentas que cada agente e grupo já tinham desenvolvido. A consciência, incorporação, interpretação e tematização da mudança acontecem depois dela ter acontecido. E, mais uma vez, com as ferramentas construídas por cada agente durante sua vida a partir de, ou em íntima relação com o estado de desenvolvimento do pensamento e da linguagem e tecnologias do seu grupo.

³⁶ Basicamente se trata do processo que examinaremos nessa tese: a forma em que se relacionam “usos do passado” e “constituição de si”. Existem diversas teorias sobre a “*incorporação*” ou “*interiorização*”, tanto na área da psicanálise como da psicologia (Mijolla 2005; Overton, Mueller, e Newman 2008) que são as áreas onde essa noção – como a de identidade e memória- é operativa antes de ser referenciada e incorporada, por sua vez, por outras áreas afins. A nossa, como veremos, tentará partir do diálogo entre antropologia, epistemologia genética e historiografia como desenhada na teoria histórico-genética da cultura (Dux 2011; Ibarra-García 1995; Ibarra-García 2009; Lawrence e Valsiner 1997; Steedman 1995)e o trabalho filosófico crítico de M. Foucault (Foucault 1988; Foucault 1987; Goldstein 1999; Goldstein 2008; Gutting 1994).

³⁷ Caracterizar ela como manufatura também é a nossa forma de entender o caráter arqueológico – no sentido clássico- do “passado”. Trata-se, para efeitos da nossa pesquisa, de uma criação humana, uma tecnologia de características específicas, datáveis e relacionadas com contextos de uso, tipologias, culturas, momentos e lugares (entre outros elementos analíticos apreciáveis nela). Isto é, não é uma força da natureza e, nesse sentido, concordamos e adotamos parcialmente uma visão semelhante à de M. Sahlins. (1990, 7–21)

*“Vamos imaginar que você use um renomado compêndio: England under the Tudors, de Geoffrey Elton. Na aula em que se trata de aspectos do século XVI você faz anotações em classe. Mas, para os trabalhos e o grosso da revisão da matéria, usa Elton. Na hora do exame, escreve à sombra de Elton. Ao passar, está aprovado em história inglesa, ou seja, está qualificado na análise de certos aspectos do “passado”. **No entanto, seria mais acertado dizer que você passou não em história inglesa, mas em Geoffrey Elton – pois, nessa fase, o que é sua “leitura” do passado inglês senão uma leitura de Elton?**” (Jenkins 2005:26)*

Também acreditamos que será em referencia a essas obras chaves, a partir delas ou em oposição a elas, que outras novas formas de fazer história seriam desenvolvidas nos anos seguintes. Porém, esta afirmação não deve fazer muito sentido para o campo da Historiografia, pois apenas se trata de “livros de texto”, manuais ou livros didáticos: são objetos produzidos em massa para um público infantil e juvenil cheios de vieses, esquecimentos, e omissões e ficções que deformam a mente infantil³⁸. Isto é, na visão *externalista* tradicionalmente associada a eles, enquanto objetos da cultura material e enquanto ideologia, pelo seu uso e função como pelo seu público consumidor, explica-se seu conteúdo só em função do discurso oficial. Seus autores, nessa lógica, são apenas vistos – quando são vistos- como agentes desse sistema.

Com efeito, o enfoque macrossociológico, tradicionalmente usado, costuma a derivar da teoria a explicação dos fenômenos observados: assim, o “social” deriva-se da “sociedade”, o modelo que se torna “organismo vivo” e substitui na prática, a realidade. Da mesma forma, o “cultural” é uma substância derivada da “cultura” e até o “sujeito” deriva-se, entanto noção, dos discursos e ações do Campo de Poder sobre o corpo individual. Essa concepção chega, na prática, a substituir à pessoa pela “*persona*”.

³⁸ Moeglin anota sobre esse aspecto, porém, que, com certeza, essa forma de produzir em massa seria uma necessidade nova que iria das mãos com as novas indústrias educativas: isto é, no sentido em que o sistema educativo, e em geral o estado nacional, assumiu a lógica de produção das indústrias, ao mesmo tempo em que o discurso superficial apontava a exaltar os benefícios de um sistema aparentemente público e de uma democratização do sistema de ensino (Moeglin 2010, 5-6; Hobsbawm em Hobsbawm y Ranger 1983, 263-307).

Pensamos que, aliás, junto com essas manufaturas, é importante ressaltar, como aponta Jenkins, que seu fabricante é um elemento chave: cada história representa o olhar do autor, sua forma de operar sobre o “passado” e de representar e dar vida aos “humanos” dentro do relato. Frequentemente, contrário a esse critério, ele é relegado a um espaço secundário, mesmo sendo descrito como agente. Isto é, como no caso da cerâmica em arqueologia, o fabricante do livro de texto é um ser invisível, um funcionário substituível que faz parte de uma cadeia de produção. Contudo, debateremos que, sem contradizer essas afirmações, pensamos sim que elas são o resultado de um processo que envolve outra dimensão da vida. Em geral teremos que o enfoque *externalista* – ou o *internalista* – só contempla um lado da questão porque é o tipo de solução que se deu ao problema sociológico clássico que, aliás, foi herdado pela História Cultural, a Antropologia e a Arqueologia: a dicotomia indivíduo/grupo³⁹. Nesse sentido, para abordar e superar essa falsa antinomia, (Bourdieu 1977; 1990a; 1990b), decidimos abordar um enfoque antropológico básico que integra ambos os mundos em um só “universo”⁴⁰.

³⁹ Esta lógica –segundo o debate de G. Dux e Laura Ibarra- é uma lógica da derivação própria da práxis sociológica, e por via dela, das outras Humanidades e Ciências Sociais que se apropriaram dela. Com essa noção, Dux (2011; cf. Ibarra García 1995) tenta demonstrar como, por um lado, as correntes da sociologia e da antropologia (usadas por antropólogos e arqueólogos) carecem de um nível explicativo sobre como se transmite efetivamente a cultura; portanto, pelo outro lado, tendem a usar um esquema explicativo onde todo fenômeno social deriva-se e explica-se como emanção da sociedade e seu espírito social. Assim, o enfoque *externalista*, como o *internalista* que também tende a conservar esse esquema, explica os fenômenos pelas forças externas (ou internas) exclusivamente. Evitam entrar em discussão sobre como se relacionam ambos os domínios da experiência e da ação com o universo do corpo físico, geralmente fazendo uso prática de terminologia e discursos psicológicos, por exemplo, *identidade, memória, internalização*. Ainda assim, os fatores internos ou externos tendem a ser descritos de duas formas: 1) como forças *antropomorfizadas* ou subjetivadas, isto é, que funcionam segundo a lógica do sujeito, elementos diversos da natureza, das teorias e seus modelos, concebidos agindo como seres humanos, ou com vontade própria, ou como se agissem a partir de um motor central com uma mente humana. 2) como entidades autônomas cuja existência a priori é motor, estrutura e substância e fonte das explicações de toda a realidade. Por exemplo, temos o caso do “discurso” ou das “estruturas”, onde a linguagem adquire as características próprias do Verbo bíblico. Aquilo batizado, ou que recebe um nome, torna-se “existente”. Tornam-se, ademais, não só a origem, mas a ferramenta a partir da qual são observados esses seus produtos sociais, ou discursivos.

⁴⁰ Nossa estratégia segue - **neste nível de observação e análise**-, os passos da estratégia de Bourdieu (1990b) que usava a noção de “*habitus*”: ela envolve um tipo de raciocínio semelhante ao envolvido na construção da noção de “*sujeito*” de Foucault, quase contemporânea a ela, porém feita desde outro lugar do universo acadêmico francês- visando superar a mecânica clássica de dividir os universos em pares de oposição. Porém,

Acreditamos que, para poder desenvolver nossa pesquisa precisaremos contemplar a ideia da agencia do indivíduo na construção da realidade como de si mesmo e, nesse sentido, das suas manufaturas. Isto é, um indivíduo não nasce “sujeito”, uma pessoa não nasce “mulher” ou “homem”. Nessa lógica, um discurso não é um “discurso”, uma prática não é uma “disciplina” e um texto não é “ideologia”. Eles se tornam um. “Devém-se” – parafraseando Simone de Beauvoir. E esse devir se dá em lugares concretos (de dimensões variáveis, imprevisíveis) no percurso do tempo - jamais de forma previsível nem predeterminada, contínua nem de forma inevitável, e para esse nosso caso, de forma linear e irreversível.

O “devir” é característico do universo material e dos objetos e fenômenos existentes nela ou construídos sobre ela, assim como os seus atributos, estados etc. Nesse sentido, também é característico de qualquer um: isto é, ninguém se banha no mesmo rio duas vezes. “Devir” é um processo que acontece interna e externamente, em relação ao corpo, outros corpos e aos universos socioculturais, econômicos, políticos e linguísticos ordenados, específicos. Devem-se em um lapso de tempo, específicos a pontos do espaço, devido à natureza contingente a esse espaço-tempo dele como contingente às características do desenvolvimento do corpo humano.

Agora, desde um ponto de vista ético, como *horizonte epistemológico*, contemplaremos esse universo por meio de uma “*arqueologia do sujeito*” e com esse intuito, focalizaremos nossa atenção na exploração da noção de “tecnologia de si”, (Foucault 1988; Foucault y Faubion 2002, 403-417; Cf. Goldstein 1999; Goldstein 2008). Ambas as noções apresentam-se como eixos guias de um promissor caminho de pesquisa para relacionar o processo de constituição de si, o papel e função da História e a sua relação com o universo material onde “acontece”. Com efeito, por meio deles poderíamos ver os livros de texto, não só como discursos e manufaturas criadas em contextos específicos, mas como elementos que participam no processo de cada sujeito se relacionar com o

mesmo partilhando parte da nossa base teórica com a dele (Lizardo 2004), o enfoque que escolhemos está relacionado com outra escola sociológica.

universo e com as pessoas. Esses livros de texto participam ativamente do processo de incorporação que, por suas características e formas de uso, torna-se um processo de “naturalização”.

“*Naturalizar*” é o resultado do processo pela qual uma determinada ordem das coisas e visão de mundo é incorporada por nós (pelos membros de um grupo) e passa, portanto, na prática, a ser tratada como uma “ordem natural”. Nesse processo, se torna natural o “estado das coisas”, o *status quo*, a forma de exprimir e representar a “identidade” (nacional, de gênero, regional, sociocultural, racial, entre outras facetas da identidade de cada um de nós). Isto é – hipoteticamente- depois de, que, pela educação e interação com outros sujeitos e com os livros de texto, de forma geralmente inconsciente, temos incorporado os discursos e normas e práticas, passam a fazer parte dos nossos mecanismos individuais com os que autorregulamos nossa própria vida, no âmbito privado e público. Uma “tecnologia de si” é uma noção que reflete nesse processo. Será em pontos específicos da vida, que cada um de nos poderá tomar – ou não, parcial ou totalmente, consciência das qualidades artificiais, humanas dessas ordens. (E, nesse caso, teoricamente, poderíamos mudar de hábitos e visão de mundo e mudar o percurso da História, como tem promovido muitos autores ou profetas- no caso dos cultos religiosos- e seus fieis seguidores).

O livro de texto de história que resulta imbricado no universo das políticas de controle populacional do Estado moderno, pode se considerar - igual que um breviário ou um catecismo, ou um livro de filosofia- como um tipo de discurso para ser lido individualmente. Pelo formato editorial está, aliás, construído com o intuito de ser lido com a própria voz. Mesmo padronizado, lido na sala de aula, ou reproduzido massivamente, é uma experiência desenhada para o indivíduo. Por outro lado, na dimensão social da experiência e da constituição de si, sabemos que foram textos bem sucedidos como nosso caso. Podemos, nesse sentido, identificar qual, e porque, um determinado livro se tornou um “discurso” passou a formar parte de uma “ideologia” ou se tornou um “regime de

historicidade” (Veja-se François Hartog 2012). Isto é, no processo de incorporação e uso desses discursos pelo usuário, eles tornam-se uma classe de conhecimento do mundo. Destes usuários, alguns se tornarão autores. Dentre eles, vários o usarão na confecção de novos textos de História; por sua vez, si eles foram bem sucedidos, servirão de referencia para formar os membros da seguinte geração.

Por meio do uso de cada texto – propomos nesse sentido- se modifica o regime de historicidade anterior. Isto é, a pensar processualmente, teremos que si a manufatura de um produtor X é aceita e institucionalizada, usada e consumida, teremos um novo ponto de bifurcação. Eventualmente, teremos o nascimento de um “paradigma”, um ponto a partir do qual, eventualmente, outro autor poderá ser, ou não, manufaturar um próprio que, se bem sucedido, por sua vez será institucionalizado. E caso seja bem sucedido, tornar-se-á ele ponto de referencia de um novo olhar e de operar sobre o “passado” ou sobre o presente a partir do “passado”. Isto é, um regime historiográfico.

Um livro (de texto) e seu autor relacionam-se de forma íntima porque o primeiro resulta do trabalho e visão do mundo do segundo. Ele, por sua vez, é um humano diferente de nós, cuja vida e existência estão longe de nós no tempo ou no espaço, no aspecto cultural e inclusive no linguístico. De fato, é a linguagem o que nos ajuda a acreditar que podemos ler de forma direta, sem refletir na distância, um texto específico porque está redigido na “nossa língua” ⁴¹. Nesse sentido, estabelece-se, em relação a nós, como distante no espaço-tempo.

Os livros de Henao e Arrubla, como os de Ribeiro, fazem parte da obra de três vidas. Acreditamos no que eles escreveram porque, pelo menos no caso colombiano, a língua em que eles redigiram sua obra é a nossa língua: parece nesse sentido, que podemos ler seus textos sem ter que traduzi-los ou sem ter de atualiza-los. A história da Colômbia deles continua a ser, em muitos aspectos, a

⁴¹ Pensamos nesse sentido, não só a partir da reflexão de Jenkins (2001, 26), mas em Hobsbawm ou McLuhan (Hobsbawm y Ranger 1983; McLuhan 1962; McLuhan y Fiore 1967) que estabelecem como a língua unificada e codificada em livros foi um instrumento determinante para a constituição dos estados nacionais, da manufatura e difusão das “novas” tradições nacionais.

história da Colômbia. No caso de Ribeiro, por um lado, a narrativa conserva-se em parte, mas o português do Brasil tem sofrido diferentes modificações no seu uso e ele a concebeu desde um início, como específica do Brasil, tanto linguística como culturalmente (cf. João Ribeiro 1933). A escolha de obra deles representa, porém, compreende-la como concebida, desenvolvida e materializada durante um período de tempo, em um lugar específico, a partir dos conhecimentos e experiências que possuíam em uma determinada época da sua vida, diferentes das nossas no presente. Isto é, existe quase um século de mudanças acontecidas, em todo nível que, si levadas em conta, implica que, mesmo havendo uma filiação genética entre ambas as épocas, o tempo deles e o nosso são diferentes. Que as obras deles perdurassem, que continuem sendo conservadas, disponíveis e acessíveis (em formato impresso ou digital) é consequência de: a) a natureza material desse tipo específico de objeto/livro, produzido em massa e reimpresso, nesse nosso caso, ao longo de quase 60 anos; b) da agencia direta de pessoas interessadas em que livros e conteúdos sejam conservados e estudados; c) da incorporação dos seus conteúdos, uso e reuso ao longo dos anos tanto no domínio político e sociocultural (nas escolas, por exemplo) como no individual (por parte de professores e estudantes, entre outros tipos de usuários).

Nesse sentido, nos apropriamos do trabalho de Carlo Ginzburg (1998). Cada sujeito faz uso criativo da literatura que cai em suas mãos, e produz verdadeiros universos e cosmologias a partir deles. (Cf. Wittgenstein 1992; Ginzburg 1991b, 26-27). Com efeito, temos um humano interpretando seu mundo, por meio de um aparato cognitivo que, em um estado de desenvolvimento tal, lhe permite operar, conceber e refletir de formas particulares. Mas nos apropriamos de Ginzburg em uma forma mais específica: concebendo o autor como um tipo de Menocchio. Assim, no caso dos escritores, o autor materializa sua visão de mundo seguindo umas regras específicas e se acomodando a um formato, por meio da escrita. A linguagem dele implica a incorporação de categorias que são as estruturas por meio das quais concebemos a materialidade do universo: um

universo de significados, tradições, concepções do mundo, uma forma de conceber a ação, aos sujeitos, à causalidade, entre outros elementos.

Assim, os dois colombianos e o brasileiro tornam-se, antes que agentes e autômatos do campo de poder em humanos privilegiados cuja visão de mundo, impressa nesse caso em diversos textos, mas especificamente nos livros de História, é suscetível de ser examinada segundo o olhar antropológico. O Brasil e a Colômbia da época dos autores escolhidos, assim como o universo cronotrópico⁴² particular dos seus livros de texto, tornam-se cosmologias estranhas, distantes de nós, não só no tempo, mas, também, culturalmente. É pelos usos do passado – tema sobre o qual já voltaremos-, como dos regimes e tradições historiográficas, particulares da nossa cultura, mas, sobretudo, pela linguagem “comum” dos autores e nossa, que eles nos parecem conhecidos e familiares. Mas, pensamos que o ponto a ser debatido é, em geral, o como é usado o passado concebendo a História como manufatura (Certeau 1975; Jenkins 2001), não como força da natureza⁴³.

Jenkins anota (2001, 23-24):

*“O pedacinho de mundo que é objeto (pretendido) de investigação da história é o passado. **A história como discurso está, portanto, numa categoria diferente daquela sobre a qual discursa. Ou seja, passado e história são coisas diferentes.** Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço”.*

⁴² A noção de “*cronotropia*” foi acunhada por M. Bakhtin (1982) como forma de integrar, no análise das narrativas, uma matriz de tipo processual e relacional, ou seja, uma forma de análise de textos que permite, no universo por eles descrito, *cartografar* o espaço-tempo dentro do relato; Bakhtin pensava essa categoria como uma matriz análoga à concebida pela ciência moderna. Procurava ler e analisar a cartografia interna, um espaço e um tempo como percebidos pelo leitor e como representados pelo autor dentro do seu texto.

⁴³ De Certeau (1982; 2000), por seu lado, analisando a “operação histórica” demonstra – em nossa opinião, e nesse sentido- a existência de uma longa cadeia de produção do “passado” onde o autor é um agente que, imbricado em uma rede social e cultural, produz manufaturas específicas que são consumidas por sujeitos. Autores e leitores, na perspectiva deste autor, são seres humanos que, diferente do projetado nas tradições – que ele discute e elabora- de Foucault ou de Bourdieu, são capazes de desenvolver estratégias de consumo particulares. (Certeau 1984; cf. 2000; Cf. Hall em 1980). De Certeau é um exemplo de como a antropologia aporta um nível de descrença ao geralmente modelado e definido inclusive nas filosofias antropológicas e historiográficas mais radicais.

A escrita da História é um processo que está, de fato, naturalizado de tal forma que a História é, na prática, mais uma dimensão da natureza humana como da Natureza em geral. Mas a história é uma manufatura. O fabricante é quem opera sobre diversos materiais e escreve um texto sobre o passado, a posterior, a partir de uma visão de mundo que existe sempre em tempo presente, mas que está ligada ao seu desenvolvimento particular. Se favorecido, esse “autor” e sua manufatura tornam-se referência de outros autores, além de se tornar parte da visão de mundo de cada usuário. O universo dos usuários inclui aos futuros autores, mas o universo dos autores exclui à maioria de usuários e só inclui a uns poucos que por diversos caminhos, adquiriram esse título. Cada usuário tem de construí-la, mas se o indivíduo deseja ser “historiador” ou “arqueólogo”, ele terá de seguir uns caminhos específicos se é seu intuito o de ser reconhecido como tal. Até esse ponto temos que – em relação ao que significa “manufaturar e usar o passado”-, existem alguns problemas teóricos, interligados e relacionados com a forma de conceber a cadeia operatória da manufatura do passado em relação à constituição de si, muito importantes para o campo da História Cultural:

a) A relação entre o “individual” e o “social” é uma falsa antinomia ou par de oposições. Isto é, o como se manufatura e usa o passado implica sempre o debate se ele é uma imposição do todo-social, do organismo social, do campo de poder sobre o corpo individual. Ou se ele é produto de um indivíduo criativo e livre das imposições sociais, cuja vida interior e bem-estar definem o *quid* mesmo da disciplina, suas manufaturas e práticas. Contudo, o estudo das ações ou operações envolvidas ao redor dos usos, categorias e manufaturas de passado implica outra análise que só uma *externalista* ou *internalista*. “Manufaturar” ou “usar o passado” são - nesse sentido-, dois elementos constitutivos de uma área de interesse que ocupa tanto a escala macro como microssocial, assim como

universos - externos e internos- relacionados com o desenvolvimento do corpo. Existe uma relação entre a constituição de si e a escrita da história que não confere com essa fala antinomia.

b) Considera-se que o historiador (e/ou o arqueólogo) é um ser da mesma classe que os outros membros da espécie humana. Portanto, está submetido à maioria dos mesmos processos que os humanos em geral. Mas, diferente deles, ele passa por um tipo de treinamento específico que lhe outorga um tipo de conhecimento de papel social específico. Lá, o historiador ou arqueólogo estabelece uma classe de relações com os materiais com os que ele trabalha e, concomitante e intimamente relacionado com sua área de interesses, com uma série de critérios e ferramentas analíticas, ou interpretativas, que lhe permitem gerar a manufatura que denominamos “passado”. O processo de constituição de si, nesse sentido, implica um processo educativo básico e secundário onde é treinado nas competências básicas que lhe permitirão eventualmente aceder a uma faculdade de História. Lá aprende o ofício e os truques e passa a se formar como um pesquisador apto. Pode como nós, até fazer pós-graduação. Mas nem todos os historiadores passaram pelas mesmas faculdades nem treinaram como historiadores. A escrita da História nem sempre depende do campo da Historiografia, como é o nosso caso, porque nem sempre existiram faculdades de História nem sempre houve historiadores formados como tais.

c) Quando pensamos em “operações historiográficas e arqueológicas” queremos estabelecer a existência de um processo de reinterpretação e reintrodução de informações na grade cultural do operário-manufaturador. O passado está em constante fabricação, consumo e uso. Se da sempre dentro do sistema de relações sócias e de poder particulares a uma sociedade em um lugar e tempos específicos, mas encontra-se em constante tensão com o fato do usuário não ser um autômato. Isto é, existindo um projeto sociocultural e político tal, eventualmente teremos que um grupo de indivíduos adultos poderá instituir

uma forma de ver o mundo como a tradição nacional. Porém, entrando em cena o fabricante, ele segue critérios particulares. O autor se apropria - ou não- desse projeto e o interpreta e adequa segundo sua visão de mundo. Ele pode seguir projetos alheios aos do campo de poder, ou seguir o projeto de outros campos. Mas, em todos os casos, seu trabalho lhe é particular e, portanto, as formas de escolher uma temática, um enfoque, um norte, um conjunto de materiais, etc. Se o produto final confere ou não com o projeto de poder, ou do projeto acadêmico ou editorial, isso depende do autor como dos membros dos grupos que se ocupam de esses assuntos. E mesmo assim, o produto passará as mãos de um público que operará sobre e a partir da sua fabricação, segundo critérios que possivelmente não são os dele. Talvez, nem sejam os dos campos de poder.

No nível acadêmico ou profissional, dentro do campo, para usar o conceito de Bourdieu (1990b), “usar o passado” implica a aprendizagem e incorporação de regras de jogo tais como estudar o tipo específico de discurso do grupo, escrever de certa forma, usar uma linguagem específica, estudar um tema, citar uns autores em concreto; enquanto parte do processo, logo de formado da escola secundária, cada jovem, que já passou pelos diversos processos seletivos universitários e foi aprovado, começa um processo de formação novo. Em cada caso, a trajetória acadêmica lhe permitirá concorrer por vagas nos centros de formação de profissionais, desenvolver projetos de pesquisa, aceder a orçamentos, estabelecer contatos com outros profissionais, publicar, viajar, etc. Isto também significa que, em parte, e derivado das regras do jogo da disciplina, os membros do campo tem acesso privilegiado às ferramentas como as formas de controle delas, como da sua circulação e produção. Dependendo do lugar, da faculdade e de muitos outros fatores, cada novo agente do campo se inserirá, ou não, no campo e poderá participar do jogo, em diversas posições, ao longo da vida pessoal e profissional.

Um elemento constitutivo importante desses campos tem a ver com outra falsa dicotomia: (subjetividade/objetividade). Mesmo sendo uma falsa problemática, ela é uma regra do jogo que deve ser incorporada; sua existência implica, por exemplo, que o agente deve ser objetivo, se desprender dos vieses pessoais, (ou pelo contrário, assumir sua subjetividade plenamente). Contudo, e dado que esses agentes são Humanos, mesmo que o processo de treinamento profissional repercuta de forma definitiva e diferenciada no sistema cognitivo, o treinamento, capacidade e competência de usar ferramentas ou os anos de estudo não conseguirão eliminar a dimensão “subjetiva” da sua própria biografia⁴⁴. Os métodos cientificistas clássicos (cuja influência estende-se até o dia de hoje na prática de muitas escolas do campo das Ciências Sociais e Humanas), por exemplo, o do antropólogo B. Malinowski (2002), visavam uma prática antropológica científica “objetiva”⁴⁵. Ele define na sua obra clássica⁴⁶ sobre os

⁴⁴ Sobre a biografia e o gênero da biografia e os historiadores, Popkin e outros autores, (2005; Cf. Chickering 1993b e; Kopping 2005) oferecem diversas formas de se aproximar ao estudo da constituição das disciplinas historiográficas e arqueológicas a partir do estudo biográfico, autobiográfico ou sociológico dos autores, suas ideias e trabalhos em contextos específicos. Popkin reflete sobre diversas problemáticas referentes, não só ao envolvimento do próprio historiador na reconstituição da sua própria trajetória acadêmica, como as tradições historiográficas e sua própria história, a divisão do trabalho, as implicações éticas e tipos estilos de escrita de si. Kopping traça um retrato do etnólogo alemão “Adolph Bastian” em relação a uma biografia acadêmica vista desde a História das Ideias e da Academia e política prussiana no século XIX. Já o estudo de Chickering da vida do historiador “Karl Lamprecht” faz um perfil que mistura teoria psicológica com um detalhado estudo de documentos e movimentos de um autor só e sua relação com o campo educativo e acadêmico, a família, vida privada e pública e sua produção intelectual. Essa tese propõe, nesse sentido, uma alternativa na forma de “arqueologia do sujeito histórico” pelo uso experimental da noção de “tecnologia de si”; debate-se sempre em relação a o a proposta da teoria histórico-genética da cultura, que sintetizamos no Anexo N° 7, a partir da discussão de um modelo integrado e integral de ser humano, (Dux 2011; Ibarra García 2004; 2009; Valsiner y Rosa 2007). Essa chave biográfica estará intimamente relacionada, ademais, com o esquema de “cadeia operatória” que pretendemos abordar como forma de compreender a “escrita da história”.

⁴⁵ Usar a expressão “*ser objetivo*” equivale hoje em dia a ser chamado de “positivista” (Ver Anexo 6), mas também se deriva das escolas que usam a noção de “viés” (*bias*) como ferramenta analítica e de crítica textual: ser objetivo é ser capaz de escrever um texto “livre” de vieses (ou de “*presentismos*”, “*anacronismos*”...). Na teoria retórica, “ser objetivo” é um efeito criado pela escrita, uma máscara do discurso. Resulta, portanto, sendo menos “objetivo” do que se usando uma linguagem que transmita a sensação de “objetividade” (Perelman 1997). Na teoria epistemológica, ser objetivo é um estado de desenvolvimento do aparato cognitivo no qual o indivíduo desenvolve a capacidade de se inserir em um médio relaciona e se colocar, por assim dizer, de duas formas concretas: por um lado, de abstrair um problema considerando a posição de cada elemento no quadro e de se colocar em relação a essa ordem: por outro lado, implica ser capaz de se colocar no lugar do outro, de incluir o outro nas suas decisões e ações, ser capaz de considerá-lo e de agir de forma consequente e de “ter consciência” dos efeitos das ações como dos interesses envolvidos. Em resumo, é um critério arbitrário que podemos atribuir a umas formas de pensar e agir, mas não é uma propriedade das ações nem dos pensamentos.

“*argonautas*” que ser objetivo era imprescindível para a prática antropológica. Ou seja, ele queria ir ao campo e ver com olhos neutros e limpos de vieses e pontos de vista da mesma forma que um científico que observa micróbios no microscópio – como bem disse o Conde Montecristo. Isto significa que Malinowski, como muitos outros, pensava que observar culturas e registrá-las por meio da escrita era uma atividade afim a observação da Natureza feita por outros campos do conhecimento. Foucault (2013) questionava, de forma geral, essa visão de mundo quando se perguntava:

“Qual é esta minha atualidade? Qual é o sentido desta atualidade? E o que faço quando falo desta atualidade? É nisso que consiste, me parece, essa nova interrogação sobre a modernidade”.

Na prática científicista da antropologia a subjetividade simplesmente não serve de nada, pois ela herdou o critério de outras disciplinas que, mais do que ser um critério de pesquisa, é um fenômeno constatável: a Natureza se comporta e age de forma indiferente à subjetividade e visão de mundo do pesquisador e ele quem está inserido na Natureza. Nessa lógica, um grupo de pesquisadores de uma disciplina específica propôs que observar a natureza interfere no resultado da pesquisa. Mas esse é um princípio da Física que envolve

⁴⁶ Bronislaw Malinowski, que pensava e operava em uma forma semelhante ao projeto historiográfico de Leopold Von Ranke (*mostrar as coisas como haviam sido* (Ranke citado em Rüsen 1990, 191)), faz parte da longa tradição científicista própria das Humanidades e Ciências Sociais que, no domínio teórico-metodológico, estabeleceu o critério de ser “objetivo” no sentido de dar-lhe roupas de ciência à sua disciplina. Esse critério dá lugar ao que os membros dos campos, mas sobre tudo os arqueólogos e historiadores, costumam acreditar que se deva ir a campo a observar, ou ler documentos, sem os filtros da sua própria cultura. Dito de outra forma, como científicos, os observadores deveriam observar de forma neutra, ou seja, evitando que os preconceitos próprios apareçam na pesquisa. O problema é que, em retrospectiva, se observamos e estudamos quais são os nossos filtros, teremos de fazer um novo trabalho de pesquisa para conseguir, se for o nosso objetivo, a desconstrução própria. Com esse objetivo, nascida da reflexão desse critério científicista pela via da compreensão do que compõe a nossa subjetividade, é que concebemos um critério básico da pesquisa que tem nos levado à revisão dos livros de texto de história para crianças e jovens entre outro tipo de elementos a partir dos quais acostumamos a ver e agir nesse universo sociocultural que nos é próprio.

a ideia que na escala subatômica, o observador humano modifica o cenário observado só pelo fato de intervir nele.

Em antropologia, arqueologia e história o problema é maior. Não só sabemos que a interação com seres humanos é diferente da interação com outras espécies animais, ou com os outros reinos da Natureza, mas sabemos como é difícil “purgar” o corpo da própria biografia e da nossa subjetividade quando estamos “observando”, interagindo, socializando, nos comunicando com outros humanos. E isso aplica tanto aos que estão perto de nos, no tempo-espaço, linguística ou culturalmente, como com os “outros”, os que estão “longe”, porque os processos essenciais são comuns a todos os membros da espécie. Assim, “ser objetivo”, caso que esse seja um critério da pesquisa, tem a ver com um tipo de trabalho que envolve um marco ético que exige “objetividade” como regra constitutiva do campo. Porém, no “horizonte” como o que proporemos aqui se trata de ser capazes de refletir sobre nós mesmos e as nossas ações no mundo e de ser capazes de integrar a alteridade nas nossas ações e, por outro lado, no processo de nos posicionarmos no mundo(cf. Ibarra García 2009), nos desconstruir. Aprender a “usar o passado”, assim como estudar os “usos do passado”, implica pesquisar tanto as nossas próprias pegadas, assim como ver e refletir sobre suas causas e efeitos como estudar as pegadas de outras pessoas (Dux 2011). É um trabalho no qual interagimos subjetivamente com outras subjetividades. Nesse espaço, os livros de texto, ou manuais, ou livros didáticos se apresentam como um “mecanismo”, uma classe de articulação desses interesses, entre a nossa vida e o universo humano e sociocultural onde ela acontece. Isto é, no processo de manufatura do passado encontramos um campo de pesquisa no qual se reflete sobre a forma em que constituímos nosso olhar, constroem-se ferramentas cognitivas, estabelecem-se relacionamentos com outros campos ou/e agentes: o nosso estudo sobre o processo de constituição dos “usos do passado” articula-se, pela pesquisa, com outros “usos do passado”.

Aplicamos as nossas visões de mundo e teorias da ação e teorias antropológicas para dar conta do trabalho e visões de mundo de outros sujeitos. Estudamos aqueles sujeitos que, no passado, já tinham manufaturado o “passado” como os sujeitos históricos, aqueles que os pesquisadores materializaram nos seus textos para representar outros tipos de sujeito e natureza envolvidos: aqueles que o autor que estudamos, estudava. Isto é, encontramos diversas camadas culturais presentes no estudo dos usos do passado, começando pelas nossas próprias. Não só pelos anos de formação como pessoa, mas também pelas regras do campo nas quais se insere e existe um agente, o legado do “passado” estará presente na pesquisa; pelo trabalho materializar-se-á de formas conscientes e inconscientes na escrita da História. E, se circular, o domínio aparente que ele, o autor, exerce sobre suas manufaturas perder-se-á ainda mais.

No esquema geral da escrita da história, da manufatura do passado ou da sua “cadeia operatória” incluem-se os processos que levam a que os livros de texto para o ensino de História (nacional ou pátria, do continente, da região, universal/civilizações, religiosa, etc.) sejam institucionalizados, produzidos em massa e consumidos. Neles, na materialidade desses livros, encontramos os “pontos de articulação” que relacionam os autores, os textos, o contexto de produção e reprodução como o processo de constituição de si. Porém, esse processo relacional não está concebido como um tipo de plano “divino”, produto de um ser de consciência total e absoluta nem de homens com poderes absolutos sobre a Natureza e sobre os Humanos. Pelo contrario:

“É evidente que a «civilização», como a racionalização, não é produto da ratio humana nem o resultado dum plano pensado em longo prazo. Resulta inconcebível que, na base da paulatina racionalização, se encontrasse já um comportamento e um planejamento «racionais» que atuaram ao longo dos séculos. É impensável que o processo civilizatório tenha sido iniciado por seres humanos capazes de planificar a largo prazo e de dominar ordenadamente todos os efeitos em

corto prazo, por que essas capacidades, precisamente, pressupõem um longo processo civilizatório” (Elias 2006)⁴⁷.

O nosso raciocínio pretende seguir o de Elias. Não tratamos a escrita da história como um processo que, no momento da manufatura, estava planejado de forma tal que seus autores já sabiam quais iam ser os resultados. Esse critério aplica a quaisquer planos gerados pelos agentes do Campo do Poder. A História vê processos em retrospectiva, mas isso não quer dizer que a *historicização* seja um tipo de explicação adequada para estudar os efeitos de toda classe de objetos sobre uma população de proporções enormes, heterogênea, espalhada pelo tempo-espço, (cf. Taleb 2007).

Também não seria correto atribuir a essa classe de objetos – aos livros de texto nem aos livros em geral - propriedades ou significados ou funções antes de considerar a cadeia operatória de manufatura deles, assim como o processo de constituição de si. Mesmo pensados como elementos formadores, ou discursos, os objetos não sempre são bem sucedidos, nem se tornam “tecnologias de si” (Foucault 1988). Se esses livros tornaram-se “bem sucedidos”, pode que isso se deva a que seu uso, dentro e fora das salas de aula, estivesse relacionado com as políticas educativas ou pedagógicas. Mesmo assim, elas podiam salientar um uso do texto que seguisse outra direção daquela que o manufaturador concebeu: se bem sucedido como produto de consumo e, eventualmente, como discurso – status que só podemos dar a ele *a posteriori* e como pesquisadores-, sua funcionalidade e usos variam irremediavelmente: cada usuário, grupo, tempo e lugar atingem a forma de operar sobre os objetos.

Um texto pode ser ignorado ou contestado. Mesmo cumprindo todas as condições favoráveis uma tecnologia⁴⁸ pode não dar certo, nem virar popular, nem

⁴⁷ Es evidente que la «civilización», como la racionalización, no es un producto de la ratio humana, no es el resultado de una planificación que prevea a largo término. Sería impensable que en la base de la paulatina racionalización» se encontrara ya un comportamiento y una planificación «racionales» que actuaran a lo largo de los siglos. Es impensable que el proceso civilizatorio haya sido iniciado por seres humanos capaces de planificar a largo plazo y de dominar ordenadamente todos los efectos a corto plazo, ya que estas capacidades, precisamente, presuponen un largo proceso civilizatorio.

sequer circular massivamente. Mas, nesse caso, as manufaturas e as tecnologias de produção do “passado”, no decorrer do tempo, e nos seus respectivos meios, foram favorecidas pelas diferentes instituições estatais e sociais devido a eventos concretos (mais além de serem ou não, de novo, produtos que favorecessem uma ideologia ou discurso). Só assim, e depois de serem escolhidos, e pela sua função e espaço de consumo, tornar-se-iam textos de estudo, não só dos professores, mas de inúmeras pessoas, dentro e fora do espaço escolar moderno.

Os livros de história de Henao, Arrubla e Ribeiro se conceberão como tecnologias sofisticadas que, pela forma em que foram consumidas, nesse sentido, deverão ser consideradas como verdadeiros livros de História. E, nesse sentido, conceberemos seus autores como historiadores. O conteúdo desses livros, a estrutura e narrativas são a materialização da visão de mundo desses três indivíduos em épocas particulares das suas vidas, trabalhados a partir de materiais e competências específicas, desenvolvidas nos seus nichos, em Brasil e Colômbia. Finalmente, e enquanto visão de mundo, eles representam universos distantes no tempo de nós. Assim, mesmo que a língua e a tradição nos facilite, aparentemente, sua compreensão, ou nos permita nos identificarmos com ele há

⁴⁸ Desde a década de 1980 até o dia de hoje, pesquisadores de diversas áreas da Educação, da Pedagogia, da Psicologia, da História ou da Antropologia começaram explorar a relação existente entre esses textos, as escolas, as crianças e a ideia de história que elas se formam nesse espaço e sobre essa disciplina. Explora-se seu papel como formador de ideologias, sobretudo em relação a o Estado nacional e certo tipo de usos de passado. Na maior parte desses estudos encontram-se três elementos recorrentes e correlacionados: 1) a dificuldade ou aparente desinteresse das crianças e dos jovens pelo passado; 2) a contínua preocupação dos adultos por promover o estudo da História de uma forma correta, seja ela mais patriótica, menos patriótica, mais politizada, mais inclusiva, menos tendenciosa, entre outros objetivos; 3) a convicção dos adultos de que o estudo da História é necessário para a formação das crianças. Menos preocupados pelos dois últimos pontos, pois a relação com crianças e jovens sempre está constituída, por sua vez, em relação a formação de cidadãos, patriotas ou humanos, que fez parte do desenvolvimento deles também (e o qual é amplamente ignorado ou usado com outros intuítos diversos da compreensão do que cada um de nós faz com a História e do que ela faz conosco. De fato, tende-se a privilegiar, inclusive quando se analisam depoimentos dos pequenos, a privilegiar o olhar macrossociológico do mundo dos adultos. São preocupações práticas para professores e pedagogos. Nesse sentido, teremos que existe, como veremos, um elemento cognitivo relacionado com o corpo das crianças (e, portanto dessas pessoas quando adultos como dos próprios adultos) que ajuda a compreender que as dificuldades e “desinteresse” aparente são produtos mesmo do processo de maturação dos Humanos, tanto das suas categorias, da linguagem, como das competências operativas. Isto não significa que essas histórias não sejam incorporadas nem usadas pela pessoa, pois elas, como propomos, fazem parte do processo de constituição de si, com constatam entre outros Carretero e Ferro (Carretero 2007; Ferro 1981; 1985; cf. P. P. A. Funari y Piñón 2007; 2011; Gasparello 2002; 2004a; Escobar Rodríguez 1984).

um abismo temporal presente entre os autores, seu universo e nós, e devemos contemplar eles sob essa perspectiva. A exploração que faremos a continuação da noção de “usos do passado” vai nos permitir aprofundar nesse debate.

2. Os usos do passado: a “arqueologia” e a “tecnologias de si” como horizontes epistemológicos.

Essa tese explora uma questão de natureza abstrata, relacionada com os usos do passado: o que fazemos com a História (ou com o “passado”) e que faz a História (ou o “passado”) conosco? Através do trabalho que desenvolvemos desde a graduação, e que tentamos refinar no mestrado, encontramos que categorias como as de “infância”, “criança”, assim como “pré-história” ou “arqueologia” constituem, pela ação dos autores que estudamos, pilhars da estrutura do universo que pesquisamos. Com efeito, as noções do “sujeito” e de “usos do passado” constituem uma unidade de pesquisa: essa unidade se constitui pela forma em que essas categorias estabelecem um correlato entre o processo de *constituição de si* e de *usos do passado*.

A relevância do tema está dada em dois sentidos. Os nossos objetos de estudo são usados para treinar e formar crianças de quase todo o mundo hoje em dia. A História, com efeito, é uma disciplina obrigatória na maior parte das escolas do mundo (Ferro 1981; 1985; cf. Carretero 2007) e os livros de textos acostumam ser o meio mais popular para ensinar às crianças. Por outro lado, e devido ao anterior, a maior parte das crianças desenvolveram umas ideias e umas competências relacionadas com o “passado” a partir desses textos. E muitas dessas crianças, dentro da lógica da cadeia operatória, ou de produção de seres humanos, desenvolveram parte da sua visão de mundo e hábitos relacionados com essa educação em “história”.

Nossa escolha, nossa estratégia de pesquisa e nossos sujeitos e objetos de estudo estão caracterizados no título da tese: *“Arqueologia do sujeito*

histórico. Usos do passado nos livros de texto de história do Brasil de João Ribeiro e da Colômbia de Jesús María Henao e Gerardo Arrubla, para crianças e jovens. 1900 e 1911”. A pesquisa arqueológica da noção de “sujeito” e a de “usos de passado” como materializados na história e pré-história de uma nação⁴⁹ moderna, na forma de livro (didático) de história, partilha um espaço comum.

Nosso campo a explorar, portanto, são esses livros de texto de historia entendidos como manufaturas de sujeitos específicos cujo trabalho foi favorecido pelo campo de poder e consumido socialmente. Livros nos quais se condensam, pela mão do autor, projetos de subjetividade, de história, de usos do passado e de pré-história, de poder, de cultura e de linguagem como interpretados e materializados por ele. E, por meio dele – do autor-, pela sua leitura das obras produzidas por outras mãos. Teremos, nesse sentido, que explorar eventualmente a noção de “infância” da época dos autores e ver como eram os sistemas educativos e condições gerais com as quais eles tiveram de se confrontar durante o processo que lhes permitiria escrever um livro de História para outras crianças.

Acreditamos que podemos tratar esses temas, explorando o marco teórico, não só como requisito da escrita, mas como ferramenta de leitura e

⁴⁹ Lembramos que os três autores formaram-se, pela mesma época, em Direito. Henao e Arrubla se formaram no fim de século na Universidade Nacional em Bogotá. Nos seus livros, de forma evidente, se faz referência a “pátria”. No caso de Ribeiro, formado na Faculdade de Direito de Rio de Janeiro, a palavra favorita parece ser a de “povo” e de “cultura” e tenta, de alguma forma, se afastar do uso da noção politizada de “pátria” em favor do seu olhar histórico-cultural e republicano. Em ambos os casos a palavra “nação” não está no título, mas como anota Poole (em Primoratz e Pavkovic 2007, 138), em primeira instancia ambos os termos, “pátria” e “nação” são usados como se fossem sinônimos. Isto refletiria um tipo de *regime de historicidade* particular à ideia de História e de Nação oitocentista. Mas, por outro lado, tratava-se de um tipo de pensamento político ligado ao uso contemporâneo da noção de “república”, tomado de ou referenciado a partir da história antiga romana. Anota, também, Poole nesse sentido: “*The concept of patriotism has a key role in the republican tradition, and this can be traced back at least to the era of the Roman Republic, and perhaps even earlier to the city-states of Greece. In the early modern world, this tradition was revived in Renaissance Italy, most notably by Machiavelli, and was a significant presence in the political life of Western Europe and North America in the seventeenth and eighteenth centuries. At the heart of this tradition was the idea of the politically active citizen, who was involved in public affairs, was prepared to play a role in administration, was aware of the threats which tyranny and corruption posed to the republic and ready to oppose them, and prepared to put his life on the line in military service in the defense of the republic against external and internal enemies*”. (Poole em Primoratz y Pavkovic 2007 idem; Cf. Hill em Samuel 1989, 1:3-8 e 159-167).

reflexão do texto, em concordância com os postulados que a própria bibliografia nos oferece.

Como tentei argumentar na dissertação de mestrado, noções como “cultura”, “usos do passado”, “tecnologia de si” ou “arqueologia” são noções que deveriam ser usadas, não como objeto de estudo, mas como meios para construir o modelo que é, de fato, o nosso objeto de estudo. Isto é, pensamos a partir de Maurice Godelier (1980; Cf. Garcia 2008)⁵⁰. Apontava o antropólogo, com respeito dos trabalhos de Karl Marx, que as teorias devem ser desenvolvidas, debatidas e refletidas, com respeito de cada pesquisa, no tempo presente. Godelier constatou, com efeito que, passados os anos, e pela prática e conhecimentos acumulados pelas disciplinas, as teorias de Marx, que conservam as especificidades do universo a partir da qual foram manufaturadas, não conferiam com o universo a observar pelo pesquisador. Não eram ferramentas de uso universal no sentido de poder ser usadas para estudar e explicar todos os fenômenos humanos em todas as épocas. Esse tipo de uso contrariava, inclusive, a metodologia de Marx que sempre apontaria a importância de estudar, pesquisar e reconstituir os processos que deram passo a cada época histórica.

Godelier acunhou a noção de “*horizonte epistemológico*”⁵¹ com o intuito de salientar o uso da sua teoria preferida, mas de forma tal que ela servisse como mapa é bússola; não como uma prerrogativa burocrática, nem como bula médica a ser seguido como manda o médico. Anotava o autor (1980, 8-9):

“... El horizonte epistemológico que acabamos de esbozar a partir de la obra de Marx – no hay por qué esconder que no ha podido ser explicitado en parte sino a la luz de los resultados teóricos alcanzados mucho tiempo

⁵⁰ Rolando García (2008), na sua obra sobre a construção do mundo, observava de forma semelhante, que as teorias deveriam ser usadas **como lentes de pesquisa**, para ampliar a visão de um campo, assim como para explorá-lo. Esse processo de exploração permitiria, não só pensar e refletir sobre a idoneidade da lente em si, mas sugerir modificações pertinentes às categorias, observações e em geral, diversos aspectos d campo que o precisam.

⁵¹ Na sua arqueologia, Foucault sugere algo parecido: “*A descrição da episteme apresenta, portanto, diversos caracteres essenciais: abre um campo inesgotável e não pode nunca ser fechada; não tem por finalidade reconstituir o sistema de postulados a que obedecem todos os conhecimentos de uma época, mas sim percorrer um campo indefinido de relações*”. (Foucault 2008a, 214)

*después de Marx en el campo de las matemáticas, de la lingüística, de la teoría de la información, del análisis estructural de las relaciones de parentesco y de los mitos- se presenta, por tanto, como una rede abierta de principios metodológicos cuya utilización práctica, por lo demás, es muy compleja. Debido a este carácter abierto, ese horizonte prohíbe a todo trayecto teórico realizado en su seno producir síntesis totalizantes ficticias. Por el contrario, permite señalar paso a paso los lugares vacíos que agrietan por doquier los campos de la práctica en esas Ciencias Sociales, así como cribar y expulsar todos los enunciados que “clausuran” de manera ilusoria e ideológica esos diversos lugares y esos diversos campos”.*⁵²

Pensamos, nesse sentido, que o trabalho de qualquer autor não constitui um sistema completo. Não contêm todas as respostas para uma ou todas as questões que queiramos formular-lhe e que o autor formulou; não se trata de um conjunto de leis nem de prerrogativas, nem de fórmulas para preencher os espaços vazios da pesquisa. Eis o porquê pensar nelas como “horizontes epistemológicos”.

Como evidencia nosso título, escolhemos como referencia principal a obra de Foucault, especificamente aquela que trata das tecnologias do si como forma de desenvolver uma arqueologia de sujeito. Na época dele, havia outras formas de fazer esse tipo de arqueologia, pois era uma noção que começava a ser desenvolvida no campo da filosofia francesa especificamente. Mas, por se tratar de uma obra filosófica – e afirmamos isto ainda mais quando a nossa posição como pesquisadores com respeito desses autores é periférica-, precisamos repensar ela com respeito dos nossos problemas da pesquisa⁵³. Ou seja,

⁵² ...O horizonte epistemológico que esboçamos a partir da obra de Marx apresenta-se, por tanto, como uma rede aberta de princípios metodológicos cujo uso prático é muito complexo. Não há por que esconder que só foi explicitado, em parte, devido aos resultados teóricos alcançados muito tempo depois de Marx, no campo das matemáticas, da linguística, da teoria da informação, da análise estrutural das relações de parentesco e dos mitos. Pelo seu e caráter aberto, esse horizonte proíbe que tudo percurso teórico realizado no seu seio produza sínteses totalizantes fictícias. Pelo contrário, permite ressaltar, passo a passo, os lugares vazios que racham, por todos os lados, os campos da prática nessas Ciências Sociais, assim como crivar e expulsar todos os enunciados que “fecham” de forma ilusória e ideológica esses diversos lugares como esses diversos campos.

⁵³ Por exemplo, anota Goldstein sobre Foucault: “In another important way, too, this study diverges from the conventions of Foucault’s history writing. While his genealogies of the modern self concerned issues of power and were, in a very general sense, historically situated, they also lacked intentional actors and displayed

procedemos dessa forma não só porque trabalhamos dentro do campo da História Cultural, olhando desde Bogotá e Campinas, mas por que, se pautássemos a nossa pesquisa a partir da obra de Foucault, acabaremos desenvolvendo um trabalho de exegese filosófica. Foucault foi considerado, e ainda é considerado um historiador, mas ele mesmo tinha uma percepção particular sobre esse assunto, como sua escrita o revela, como veremos mais em frente⁵⁴.

Outro problema concreto dele, como dos autores com os que trabalhamos, é que eles formularam modelos para pensar universos e problemas, em tempos e lugares específicos. Modelos desenvolvidos em relação às tradições culturais e acadêmicas nacionais concretas que lhes resultaram interessantes, por um lado; ou que, pelo outro, lhes eram particulares como pesquisadores e humanos. Isto é mais evidente ainda no caso de Foucault. Na obra dela a História tem um papel fundamental. Por outro lado, sua obra, pelo motivo anterior, reflete sobre diversos temas, a partir de fenômenos, eventos, fontes e situações específicas. Em terceiro lugar, ela foi produzida no contexto da Academia e tradições historiográficas, psicológicas, psicanalíticas e filosóficas francesas desenvolvidas entre o século XIX e a segunda metade do século XX. M. Foucault, ao mesmo tempo em que foi o grande crítico das Ciências Humanas, fez parte da sua história, e sua produção intelectual está ligada, nesse sentido à produção intelectual francesa.

structural dynamics of their own that set them apart from familiar historical narratives. The story of the post-Revolutionary self that I tell here is, by contrast, much more specifically grounded in a recognizable historical landscape". (Goldstein 2008, 15). Isto é, ecoamos e nos apropriamos das palavras de Goldstein enquanto historiadora, quando debate o problema de como se confrontar com aquilo que denomina o "passado" a partir das ferramentas que ela toma da caixa de M. Foucault.

⁵⁴ M. Foucault se identifica como historiador (Em Foucault y Faubion 1998, 279-295). Desde Veyne, passando por Burke, Goldstein até Dosse ou Hutton, essa condição de identificar-se como tal não equivale a que seja considerado um historiador por todos os membros da tribo, nem que ele mesmo se considere um historiador de fato, (Veyne 1984; Burke 1997; Dosse 1997; Goldstein 1999; Hutton 1981). Suspeitamos que sua obra continue a ser um produto que, mesmo que opere por meio de uma leitura crítica e da historicização, manufaturado e utilizado segundo regras próprias da práxis filosófica. O artigo de Machado sobre arqueologia e epistemologia só nos deu mais certeza disso (Roberto Machado em «Michel Foucault, philosophe: rencontre internationale, Paris, 9, 10 et 11 janvier 1988.» 1989, 15-31; cf. Eribon 1995).

Com efeito, a *Arqueologia foucaultiana*, materializada no texto de 1966 “*As palavras e as coisas*”, e refinada, definida em a “*Arqueologia do Saber*” de 1969 (cf. Foucault 1987; 1989), está diretamente apoiada – como crítica, como fonte, como projeto de transformação- na experiência histórica e historiográfica francesa; na crítica de acadêmicos franceses às teorias psicanalíticas da escola freudiana como instrumentalizadas nessa nação; na crítica feita à moda estruturalista; assim como na crítica à própria prática filosófica. A filosofia, a historiografia, a sociologia e a antropologia possuem uma *genealogia*⁵⁵ comum na França, (Veja-se, p. e. Eribon 1995; Cf. Keck 2003; Ginzburg 1998; Goldstein 1999; Hutton 1981; Huppert 1974; Piaget 1979).

O porquê nós, latino-americanos, podemos aplicar um tipo de pensamento à nossa realidade é uma questão para debater nesse contexto. Consumimos e nos apropriamos dos modelos teóricos e das práticas relacionadas

⁵⁵ A diferença concreta entre “arqueologia” e “genealogia” é difícil de estabelecer. Temos que “*As observações de Foucault sobre a diferença entre arqueologia e genealogia são, geralmente, um pouco vagas e confusas. As ferramentas que Foucault usa na prática de ambos os métodos são, no que tem a ver com seus objetivos e intenções, as mesmas. Mas, se a arqueologia enfoca-se em um nível onde as diferenças e semelhanças são determinadas, um nível onde as coisas estão simplesmente organizadas para produzir formas funcionais de conhecimento, os objetivos da genealogia são mais altos. A genealogia trata precisamente do mesmo substrato de conhecimento e cultura, mas Foucault o descreve agora como um nível onde o verdadeiro e o falso são diferenciados por meio dos mecanismos de poder*” (Veja-se o verbete em «michel-foucault.com/ concepts» 2013). Porém, pode que isto signifique que há duas formas de praticar a filosofia usando o passado. Amas as duas são coerentes e estão entrelaçadas, relacionadas, pelo trabalho, e pelo desenvolvimento de Foucault como autor ao longo dos anos (Veja-se o verbete em «Michel Foucault (Stanford Encyclopedia of Philosophy)» 2013)(Veja-se “Michel Foucault. Encontramos o seguinte parágrafo, que resume, de fato, nosso horizonte epistemológico no ensaio de Foucault sobre Nietzsche: “*O corpo: a superfície onde todos os eventos se inscrevem (donde temos que a linguagem toma notas deles e as ideias os dissolvem), o lugar donde o Ego é desassociado (um Ego ao qual trata de criar a ilusão de uma unidade substancial), é uma massa perpetuamente se desmoronando. Genealogia, como uma análise de onde as coisas provem esta, portanto, situada no ponto de articulação do corpo e da história. Deve apresentar um corpo totalmente imbricado na História, e a história destruindo o corpo*” (Foucault 1977, 148). Contudo, e sem poder resolver essa questão, pensamos que Foucault estava desenvolvendo esse olhar ao redor da noção de “tecnologia de si”, como veremos nesse capítulo. Flynn nos ajuda a compreender o devir de arqueologia a genealogia em Foucault: “*Seus primeiros trabalhos, aqueles que lhe outorgaram a sua reputação eram chamados de “arqueologias” e os subsequentes “genealogias”; os volumes da História da sexualidade que apareceram no tempo da sua morte, ele os chamava de “problematizações”. Essas aproximações não se excluem entre si. Pelo contrário, como ondas sucessivas rompendo-se na areia, cada uma é descoberta depois do fato de ter existido um interesse implícito na onda anterior que lhe serviria como a força motriz*”, (Flynn em Gutting 1994, 29).

com eles, produzidos na Europa ou nos Estados Unidos com o intuito de refletir sobre como eles ajudam a resolver as nossas questões⁵⁶.

Existe, porém, uma linha argumental menos explícita, obscuramente histórica e cultural, que explica esse tipo de decisão. Nossas nações e faculdades partilham uma genealogia comum com as da Europa e Estados Unidos, pois se formaram em íntima relação com as instituições europeias e norte-americanas. Como no caso do Brasil, ou da Colômbia, muitas faculdades foram fundadas por intelectuais e missões estrangeiras, francesas, americanas alemãs. Durante os séculos XIX e XX, que viu o declínio do colonialismo e o sucesso do neocolonialismo, econômico, político e cultural, as potências não só era o destino preferido de elites políticas e comerciais para mandar os filhos em viagem de estudos. Essas nações começaram eventualmente, a salientar o traslado de estudantes as suas universidades para se formarem lá e, posteriormente, retornassem aos seus países para trabalhar nas faculdades locais.

América forneceu de pessoas para o trabalho escravo, metais e alimentos que potenciaram a economia do Velho Continente como de lar, terras e propriedades a muitos europeus durante os últimos cinco séculos. Também forneceu de um universo cultural que atingiu, como continua a atingir, o pensamento europeu de diversas formas, por exemplo, por meio da sua cultura material – muitas às vezes conhecida por meio de imagens impressas em livros, (Cf. Richard Hingley 2008; Coelho 1993; Kopping 2005).

Após ter consolidado a sua independência política das potências ibéricas, em América, nossa historiografia, filosofia, arqueologia e antropologia

⁵⁶ As teorias da recepção em antropologia fazem parte de uma linha de pesquisa enorme que, porém, não usaremos. Debateremos nossa proposta, nesse contexto, como uma forma alternativa de compreender o fenômeno por meio da noção de “incorporação” ou “internalização” como consta nos apêndices 7 e 8. Nossa posição nasce de debater precisamente as tendências que, mesmo falando de sujeito, identidade ou resistência, explicam o fenômeno exclusivamente desde um olhar macrossociológico e *externalista*, como debatemos na caixa 1, e ao longo dos dois primeiros capítulos (ao redor da noção de *técnicas de si*). Concordamos, no nível geral, com o papel ativo que antropólogos como S. Hall (em 1980, 117-127), ou acadêmicos como McLuhan (1962; 1964) outorgam ao leitor na forma de se relacionar com, e de se apropriar dos textos: esse fato é importante, pois é em relação a ele que definiremos o que é a memória protética no segundo capítulo.

enraizar-se-iam na produção de nações europeias concretas, assim como nas instituições e formas de governar europeias desenvolvidas nas Américas. Pela forma em que aprendemos a usar o passado acostumamos crer que a nossa história só acontece ao interior da nação e de nos mesmos. Parece como se ela tivesse dado exclusivamente pelas forças históricas nacionais, particulares e peculiares dela, que agiram ao seu interior, por meio das ações e ideias dos nossos agentes, pela nossa cultura, sempre de forma original, como resultado de misturas. América independente nasceu imbricada no novo sistema das nações, e desenvolveu-se sempre, junto com o olho vigilante e mão paternalista das potências coloniais, com as referências e apropriações locais da Europa imaginada por nós, (Cf. Funari em P. P. Funari, Martin Hall, y Sian Jones 1999, 37-65; e Richard Hingley 2008; Veja-se também Martínez 2001; 1995; 1996; e Rolland em Rolland, Rugai Bastos, y Ridenti 2003; Rolland 2000).

É por meio dessas trocas⁵⁷, que escolas, modelos teóricos, disciplinas e autores como Foucault (e os outros que usamos como marco teórico) chegam até nós. E, de fato, dado que as nossas instituições, cultura material específica (nesse caso, os livros de texto) e formas de ver o mundo (nossas ferramentas teóricas, a nossa língua, as noções e usos do passado), estão construídas, sempre em referência àquelas que Foucault observara, poderemos desenvolver sua noção de arqueologia.

Como historiador, ou como referência intelectual dos historiadores, Foucault é uma figura de difícil compreensão. Paul Veyne (1984), que dedica ao filósofo toda sua atenção, serve como exemplo disso. Segundo ele, em princípio, deveria se considerar ao filósofo um ponto de ruptura. Veyne considera-o de forma tão contundente como elogiosa e quicá surpreendente (para o leitor desprevenido):

⁵⁷ Na lógica neocolonialista que, desprendida da ideia de cosmopolitismo oitocentista, transformou-se junto com a noção mesma de “América Latina” (Mignolo 2006). Essa visão ainda persiste, e se conserva forte, tornou-se, de fato, técnica de si, bandeira identitária de partes da nossa sociedade como da Academia, assim como eventualmente também se tornou uma categoria geopolítica e econômica marcante: o “terceiro mundo”.

*“Foucault es el historiador completo, el final de la historia. Nadie pone en duda que ese filósofo es uno de los mayores historiadores de nuestra era, pero también podría ser el autor de la revolución científica que perseguían todos os historiadores. Positivistas, nominalistas, pluralistas y enemigos de las palabras acabadas en ismos, lo somos todos: es el primer que lo es del todo. **Es el primer historiador totalmente positivista**”⁵⁸. (Veyne 1984, 200)⁵⁹*

Ao percorrer o texto de Veyne, e a procurar um lugar onde as noções e conceitos do filósofo apareçam debatidos, desconstruídos e assimilados como parte de um método ou de uma metodologia de pesquisa historiográfica, é difícil. Veyne, como Jenkins (2001), assume a postura e olhares críticos de Foucault sobre as disciplinas, mas não entra em conflito com ele, não o questiona. Veyne parece pintar com as ferramentas de Foucault, debatendo e relendo autores clássicos da área, não para solucionar problemas historiográficos clássicos, mas para oferecer um olhar diferente, assumindo uma perspectiva alternativa àquela dos historiadores “comuns”. Esse elemento o retomaremos posteriormente.

Veyne, que não é formado como historiador, parece sugerir que uma leitura *foucaultiana* da disciplina e da prática histórica implica, não tanto inovar como ampliar e debater aqueles pontos que já anos antes Wittgenstein (1992) criticava: destacando o papel da linguagem e do discurso na construção de visão de mundo daquela que observa e estuda outras visões de mundo; dessa forma fazem explícitas as formas, portanto, como se inserem juízos de valor e vieses próprios do autor na leitura do passado que, logo, se apresentam como métodos objetivos de ler de forma direta o passado. Por outro lado, Veyne ressalta como essas mesmas operações tendem a ocultar as margens, as periferias e aos excluídos do relato e se inserem modelos de humano, alheios a esse passado

⁵⁸ Sobre o problema do positivismo veja-se a Anexo Nº 6.

⁵⁹ *Foucault é o historiador completo, o fim da história. Ninguém duvida que esse filósofo seja um dos maiores historiadores da nossa era, mas também poderia ser o autor da revolução científica que perseguiram todos os historiadores. Positivistas, nominalistas, pluralistas e inimigos das palavras acabadas em ismos, todos somos: é o primeiro que é um. É o primeiro historiador totalmente positivista.*

estudado e, de novo, como observava Wittgenstein, são os fantasmas do próprio autor.

O problema, nesse sentido, se mantém: como deveremos assumir e assimilar uma obra específica, ou um conjunto de ideias específicas para desenvolver uma pesquisa dentro de um campo que está sendo questionado pela própria teoria? Devemos questionar e modificar, ou sugerir modificações na teoria e na prática Historiográfica? Uma teoria serve para solucionar todas as nossas questões? Dadas as especificidades de produção e aplicação de uma teoria e de um tipo de pensamento podem ser aplicadas sem reflexão em outros contextos? Devemos-nos submeter às regras do campo delimitado pela Disciplina? Questionamos ou não nosso próprio universo? Debatemos os autores e suas ideias para desenvolver problemas ou os usamos para preencher lacunas?

Foucault fornece-nos de uma importante guia na qual, aliás, o próprio autor exprime as questões que colocamos até esse ponto:

“This philosophical attitude has to be translated into the labor of diverse inquiries. These inquiries have their methodological coherence in the at once archaeological and genealogical study of practices envisaged simultaneously as a technological type of rationality and as strategic games of liberties; they have their theoretical coherence in the definition of the historically unique forms in which the generalities of our relations to things, to others, to ourselves, have been problematized. They have their practical coherence in the care brought to the process of putting historico-critical reflection to the test of concrete practices” (Foucault 2013)⁶⁰

Teremos, portanto, de discutir um pouco sobre o que é a *arqueologia* para o nosso contexto. Em princípio, desde a nossa perspectiva, o sujeito ao qual estaremos fazendo referência, não se trata do Humano como tal. Trata-se

⁶⁰ *A atitude política tem de ser traduzida em um trabalho de diversas pesquisas. Essas pesquisas tem sua coerência metodológica, ao mesmo tempo, no estudo genealógico e arqueológico das práticas concebidas, simultaneamente, como um tipo tecnológico de racionalidade e um jogo estratégico de liberdades. Elas têm sua coerência teórica na definição das formas particularmente históricas nas quais as generalidades da nossa relação com as coisas, com os outros e conosco, já tem sido problematizadas. Elas têm sua coerência prática no cuidado que trazemos ao processo de testar práticas concretas, por meio da refletividade histórico-crítica.*

daquelas formas em que um humano se representa a si mesmo e representa aos outros. Especificamente, a forma em que construímos a nossa *persona* e o *sujeito histórico*, aquele que aparece como centro da narrativa historiográfica como manufaturado pelo autor.

Cada humano desenvolve uma “*persona*” junto com uma visão de “*natureza*”, em um lugar e momentos determinados, ao longo da vida, por conta própria, mas sempre em relação a um universo humano e material que lhe precedem; que estão organizados e que institucionalizam noções de *persona* e *natureza* antes de nascer o indivíduo, que pretendem formar ele como adulto do grupo. A “natureza humana” que se questiona é essa, porque, aliás, a natureza humana até é um tema que continua a ser tabu. Da mesma forma, quando pensamos em “sujeitos” pensamos nas categorias e outro tipo de construções que cada humano desenvolve ao longo da vida em relação a essa visão de “natureza”. A nossa visão de mundo, como nos “pensamos”, “pensamos aos outros” ou à “natureza” (e, portanto, as nossas formas de agir), são constituídos, sim, a partir dos modelos que outros adultos institucionalizaram e estabeleceram como modelo para os outros membros da sua sociedade, mas elas não nos determinam, (Dux 2011; Ibarra García 2004; 2009).

O problema é - nesse sentido, entender o como elas se tornam “naturais” e, ainda mais, como essa naturalização parece não só passar despercebida por nos, mas é usada, intencionalmente ou não, pelo campo de poder e pelos agentes com o intuito de controlar a realidade. Pensamos que esse é o *quid* do olhar de Foucault: o **sujeito representado** (Ibarra García 2004) - que, em um momento específico, e no nosso caso específico, se torna um tipo de “tecnologia de si”⁶¹: materializa-se como “sujeito histórico”.

Nesse sentido, entendemos que a arqueologia de Foucault não está tentando eliminar os “sujeitos” ou os “autores” no sentido de eliminar um humano.

⁶¹ Apoiamos-nos nas palavras que Dux (2011, 76) usa para refletir sobre o sujeito que Nietzsche tinha declarado morto: o sujeito absoluto.

Ou seja, como se acontece em uma política eugênica ou racial, por exemplo. Como Nietzsche, e a partir dele ele, Foucault exprime e argumenta a necessidade de identificar precisamente aqueles modelos de *humano*, escondidos e implícitos, consciente ou inconscientemente criados e/ou usados, ou visíveis nos discursos/práticas.

Esses “sujeitos” que, como o nosso “sujeito histórico”, estão na linguagem, na cultura, nas instituições, nas disciplinas, aparecendo não só como referencia, como modelo de dever ser, mas, sobretudo, já naturalizados por cada um de nos. Por que, além do problema dos modelos de “como ser humano” inserem-se na realidade, modelos que são incorporados e usados, o fenômeno, há outro derivado dele. Com efeito, torna-se mais problemático quando tomamos consciência que cada um de nos naturaliza essas formas de ser, não só para nos controlarmos como indivíduos, mas na interação diária e construção do nosso mundo e, de novo, na escrita da História.

A noção de “*arqueologia*” está associada, em primeira instância, ao uso do passado como produzido pela disciplina arqueológica e pré-histórica- nos trabalhos de S. Freud (Veja-se 1922)⁶²; Freud foi um autor com o qual Foucault desenvolveria um longo relacionamento de amor-ódio⁶³. Na obra do psicanalista austríaco, a arqueologia, como noção e disciplina, um esquema de pensamento desenvolvimentista, e uma visão de mundo sobre como funcionava pensar e devir um adulto. Esse esquema interligava os processos de constituição de si com a recapitulação da evolução humana, tanto no domínio biológico como no domínio do “Passado” dentro do corpo de cada sujeito. Contudo, a noção de arqueologia

⁶² Freud foi apaixonado, não só pela coleção de antiguidades e pela leitura e uso dos clássicos da literatura e pensamento Greco-romano, mas apropriou-se da ideia de “arqueologia” como parte do seu esquema da evolução da mente-corpo. No texto citado, como em outros, a arqueologia fornecer-lhe-ia de exemplos que serviriam como explicação dos estratos da mente, como da ideia de que existiam estratos fundamentais a partir dos quais se constituíam os seguintes (Veja-se Armstrong 2005).

⁶³ O argumento sobre este aspecto da obra de Foucault trata de como ao longo da vida, ele estudou, explorou a disciplina até o ponto de poder ter exercido como profissional. Porém, sua obra deixa entrever tanto sua erudição no tema como sua ambiguidade perante ele, pois não só chegou a denunciar a psicanálise como, literalmente, uma pseudociência, como a recomendar a leitura da obra de Freud (Veja-se Whitebook 1994; CF. Eribon 1995)

que estudamos entra em confronto direto com a obra de Freud. O psicanalista visava um projeto filosófico de liberação por meio do conhecimento de si (caminho que deviam percorrer juntos psicanalista e paciente): confrontava-se sua institucionalização (Cf. Goldstein 2008), com a forma em que essa “*arkhé*” foi institucionalizada e apropriada como forma de controle populacional, de ferramenta de apropriação e constituição do sujeito por parte dos campos da Psicanálise em parceria com campos do Poder.

Por seu lado, e seguindo um projeto particular, F. Nietzsche – referência importante nesse debate, e autor querido do Foucault-, apropriar-se-ia da produção arqueológica e daria relevância à noção de pré-história⁶⁴ na construção da sua noção de “genealogia”, (F. W. Nietzsche 1996; Cf. 2010; Veja-se Foucault 1977, 139-164). Com efeito, Nietzsche, em um sentido semelhante – comparável- ao de Freud, desenvolveu seu uso peculiar do passado, como no caso do psicanalista, em relação à produção historiográfica, arqueológica e filológica da tradição “alemã”, (Veja-se Brobjer 2007 e J. Stevens 2003). Isto é, por um lado, existe uma dimensão da História, e da Cultura onde o passado, latente no pensamento e nas ações e instituições do ser Humano, atua sobre o corpo, a comunidade o universo material como o sociocultural. Por outro lado, Nietzsche relaciona pré-história com o ponto da emergência (não de origem) da História. É o lugar onde acontece o processo de constituição da Moral, com respeito ao domínio do costume, da lei dentro do grupo e da sua relação constitutiva com respeito dos membros, e deles com respeito dela. Dentro do contexto da tradição e história germânica, como da leitura do que ele denomina “psicólogos ingleses”, Nietzsche historiciza a moral, relativizando-a no tempo. Ao mesmo tempo, ao revelar sua função cultural e subjugante, desfaz os elos com os usos do passado essencialistas e teleológicos, tanto no sentido de dar um norte ao indivíduo, como ao espírito na escala totalizante da sociedade.

⁶⁴ Donskis (2009, 193–206) identifica, no mesmo espaço de construção do passado, de exame arqueológica das identidades a relação, um elo fortemente moral. Isto é, como dispositivo moral de controle corporal, entre a “ruína” (ou restos do corpo humano como a *caveira*), o relato histórico, a representação do “passado” e o indivíduo/sujeito no contexto da Modernidade e dos Estados nacionais.

Assim, e no que respeita à arqueologia, Foucault estabelece quatro critérios para ela – geralmente como reverso (um procedimento às avessas) das regras constitutivas do que seria a prática da historiografia tradicional francesa das ideias (Foucault 1989, 155-156):

- “A arqueologia trata de definir os discursos como “práticas”. Essas práticas obedecem a regras concretas”.
- “A arqueologia é uma análise modal do discurso. Seu problema é definir esses discursos, suas regras constitutivas e como essas regras lhe são específicas”.
- “A arqueologia trata da definição das regras específicas de uma obra. **A autoridade do sujeito criativo como razão de ser da obra e o princípio dela, lhe é estranha**”.
- “A arqueologia é uma reescrita: na forma de uma **exterioridade**, uma transformação regulada do que já foi escrito... É a descrição sistemática de um objeto-discurso”.

O que implicam e significam essas regras para um Historiador ou um Arqueólogo? Isto é, claramente Foucault opera como filósofo e está abertamente rindo do proceder e ambição do antropólogo estruturalista, do linguista, como do Historiador tradicional (no contexto francês e europeu). Sua arqueologia opera nos interstícios das teorias e é tudo aquilo que está entre esses espaços vazios, revelando os mecanismos discursivos que criam as ilusões, debochando do papel do autor e estabelecendo-o apenas, não como autômato, mas como um agente. Todos os outros autores trabalham e estão sujeitos às regras que permitem produzir discursos: são as regras as que constituem os discursos, inclusive seu

poder parece superar a figura do autor mesmo. O tempo não constitui um equivalente de “continuidade”, portanto a cronologia só resulta mais um artifício discursivo. A periodização, nesse sentido, não é um procedimento arqueológico, mas discursivo, uma regra constitutiva do discurso historiográfico tradicional e, portanto, contrário ao exercício da arqueologia. Anota Foucault:

“Ao contrário, a arqueologia descreve um nível de homogeneidade enunciativa que tem seu próprio recorte temporal, e que não traz com ela todas as outras formas de identidade e de diferenças que podem ser demarcadas na linguagem; e neste nível, ela estabelece um ordenamento, hierarquias e todo um florescimento que excluem uma sincronia maciça, amorfa, apresentada global e definitivamente. Nas tão confusas unidades chamadas “épocas”, ela faz surgirem, com sua especificidade, “períodos enunciativos” que se articulam no tempo dos conceitos, nas fases teóricas, nos estágios de formalização e nas etapas de evolução linguística, mas sem se confundir com eles”. (Foucault 1989, 165-166)

Foucault desloca, no seu proceder, todos os pontos de referência ao redor das quais se desenrola uma pesquisa historiográfica. Piaget (1979; Cf. Huppert 1974)⁶⁵ denominaria esse proceder arqueológico como estruturalismo sem estruturas. Com efeito, intuindo o fim e forma do procedimento arqueológico de Foucault, Piaget, que também parece contemplar o “riso” do autor (Certeau 2000, 193-198), descobre a resistência de Foucault a ser determinado e identificado dentre uma das categorias historiográficas tradicionais e contemporâneas dele. Isto é, quer ele mesmo se deslocar do lócus no qual são classificados os pensadores (Por exemplo, a de Burke 1997). Procurando, porém, um ponto de referência, Piaget vê seu proceder, não só na sua originalidade como na sua evidente arbitrariedade. Piaget, nesse sentido, adivinha o sentido que Foucault dá à “*episteme*” e, ao se referir à sua arqueologia como “estruturalismo sem estruturas”, explica sem explicar seu reconhecimento do projeto como do mecanismo por trás desse genial truque de prestidigitação. No texto de Piaget se

⁶⁵ Piaget, nesse texto, refere-se concretamente à obra de 1966, “*Les Mots et les Choses*”.

adivinha o desconforto que causa o olhar de Foucault, que define *episteme* da seguinte forma, e, portanto, desloca a operação historiográfica do seu lugar seguro:

“Suspeitaremos, talvez, que a episteme seja algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporá a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não saberiam escapar os homens de uma época - grande legislação escrita, definitivamente, por mão anônima. Por episteme entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas, mas distintas” (Foucault 1989, 211)

A história é como qualquer outro objeto de estudo específico está relacionado com uma *episteme*. Esse *artilugio* de Foucault estabelece tanto sua carta constitucional, como sua irônica e particular indeterminação. O projeto arqueológico de Foucault, peneirado e reconfigurado pela leitura de Nietzsche, procuraria mais tarde remover a *arkhé* que a História imprimia no seu discurso: a cadeia que sujeita ao indivíduo, o modelo de como ser humano que o sujeita. Portanto, seu intuito parece ser, a dissolver as disciplinas, operar sobre as práticas que criam sujeitos – e em uma operação comparável à *nietzscheana* aplicada a Deus, declarar morto *o sujeito*. Assim, o passado já não é aquele fardo pesado de Marx, que aprisionava a geração trás geração de seres Humanos. Foucault desloca-a para sua função analítica, como perspectiva, como olhar que, como na genealogia de Nietzsche, revela o *dispositivo discursivo*. Uma ordem determinada é a que permite produzir discursos como aqueles próprios da Historiografia ou da Antropologia. Cada ordem apresenta suas próprias regras e dinâmicas de jogo. Essa “revelação”, eventualmente deveria, ou gerar uma catarse – e logo entrar em um estado de reconciliação consigo, a través da autoaceitação-, ou remover ou

modificar o elemento emocional do “passado” que submete às pessoas, permitindo transforma-las e transformar as relações entre elas.

Foucault trata, entre outros assuntos, a substituição da vida política e social na Modernidade por meio da institucionalização da subjugação direta de cada indivíduo pelo campo de poder e a eliminação de instâncias sociais onde os sujeitos interagem e agem politicamente e sobre a Política. Percebemos nesse sentido como os livros têm sido usados como forma de modificar as técnicas pedagógicas, para resignificar “conhecimento” e, portanto, para modificar o processo de formação de si. O processo de “introspecção” é modificado pelo uso pessoal, silencioso, dos livros de história. Esses objetos tornaram-se, com efeito, em uma ferramenta individual. Só precisa-se de aprender a ler e, logo, essa tecnologia já se torna funcional. Por meio dela, eventualmente, apreendemos a refletir e debater nosso pensamento e ações e desenvolvemos a nossa visão de mundo e aprendemos a raciocinar de uma forma ou outra, como Menocchio. E como no caso de Menocchio, as visões de mundo e formas de agir nele não conferem com as dos campos do poder.

Contudo, na lógica do campo educativo moderno, no âmbito público, seu uso implicou a reorganização dos nossos sentidos e das formas de nos relacionarmos com os outros e com o mundo. A introspecção, isto é, a interiorização do Eu em uma forma de consciência nova, relacionada com a leitura individual de objetos portáteis e de relativo fácil acesso, parece ter colaborado no desenvolvimento de uma nova forma de subjetividade: a individualidade. Por um lado, colaborou no processo político social de submeter o nosso olhar e o nosso corpo dentro dos projetos do campo de Poder; correlacionado com o anterior, passamos a nos focalizarmos, de forma cada vez mais narcisista, no nosso bem-estar individual. Os livros teriam modificado, portanto, os nossos sentidos e, conseqüentemente nesse, o processo de constituição de si, a relação indivíduo/sociedade como modificado as relações entre poder/conhecimento. Isto é chave porque a identificação do elemento que amarra aos sujeitos, que os

define como “sujeitos”, era aquele elemento que essa disciplina procurava encontrar nele, analisar e usar como ferramenta de controle de si.

Foucault e outros autores contemporâneos dele criticavam, por meio da sua obra, o domínio intelectual da psicanálise, disciplina que tinha se tornado, como trabalha Goldstein, em um campo que o Estado explorava continuamente, com diversos intuitos. Por meio da apropriação dela e da submissão ao Estado e suas políticas sanitárias, de controle populacional. Era um dos órgãos destinados ao estudo e controle dos modelos de ser humano, e fábrica de modelos de como ser humano como de critérios de normalidade. Nessa lógica, ocupava-se do controle como tratamento dos anormais. Eventualmente tornar-se-ia parte da vida cotidiana de diversos países. Seu discurso se popularizou e atingiu esferas da vida cultural como a literatura. Mas sobre esse tema já voltaremos.

A arqueologia que se desenvolvia ao interior das faculdades francesas de filosofia, e forte tradição freudiana e lacaniana, tinham com objeto de estudo os discursos e produtos da psicanálise. Queriam revelar, entre outras coisas, o poder de controle do discurso pré-histórico, aquele que foi usado para atrelar a vida psíquica humana no seu corpo. No corpo de cada pessoa residia uma semente, uma sustância: a infância metafórica. Essa sustância, de matéria histórica, referenciava tanto a história cultural e da civilização humana como a biografia do próprio sujeito. Esse elemento era a força vital que movimentava, estruturava e explicava a vida psíquica adulta e, nesse sentido, sociocultural.

Como nota Agamben:

“Poderíamos, de forma provisória, chamar de “arqueologia” a prática que, dentro de qualquer pesquisa histórica, tem a ver, não com a origem, mas com a questão do ponto que serve de fonte ao fenômeno e deve, portanto, se confrontar, mais uma vez, com as fontes e tradições. Aliás, a arqueologia não pode retomar o desafio da tradição sem desconstruir os paradigmas, técnicas e práticas por meio das quais regulamenta as formas de transmissão, condiciona o acesso às fontes e determina, finalmente, o status do sujeito cognoscível. O ponto de emergência está aí, portanto, tanto o objetivo como o subjetivo, e se situa no limiar da indecisão, entre objeto e sujeito. Nenhum fato emerge sem dar origem, ao mesmo tempo, a emergência do sujeito cognoscível: a operação sobre

a origem é, ao mesmo tempo, uma operação sobre o sujeito”⁶⁶.
(Agamben 2009, 217)

A arqueologia *foucaultiana* não está condensada, porém, nesse último parágrafo, mas Agamben explicita aquilo que Foucault trata de debater. Agamben também, nesse sentido, consegue fornecer-nos de uma chave de interpretação da arqueologia adequada para a nossa pesquisa. Acrescenta⁶⁷:

“... La arkhe para onde a arqueologia regride, não deve ser entendida, de forma nenhuma, como um elemento que pode ser localizado em uma cronologia (nem sequer em uma de grandes dimensões, do tipo que é usado na pré-história); trata-se de uma força que opera na história – de forma muito semelhante à forma em que as palavras indo-europeias exprimem um sistema de conexões entre línguas historicamente acessíveis, na forma em que na psicanálise a criança exprime-se como uma força ativa na vida psíquica do adulto, na forma em que o big bang, que supostamente deu origem ao universo, continua a nos enviar radiação fóssil”.

Agamben faz explícito um elemento que nós identificamos com a estrutura antropológica nos textos. Isto é, aquele lugar onde os autores examinam a *antropogênese*: a origem antropológica, racial e cultural que define o “sujeito histórico” e da uma identidade particular a sua história, a movimenta, explica-a e,

⁶⁶ *We could provisionally call ‘archaeology’ the practice which, within any historical investigation, has to do, not with the origin, but with the question of the point from which the phenomenon takes its source, and must therefore confront itself anew with the sources and with the tradition. Also the archaeology cannot take up the challenge of the tradition without deconstructing the paradigms, techniques and practices by means of which it regulates the forms of transmission, conditions the access to the sources, and determines, in ultimate analysis, the status of the knowing subject. The point of emergence is here, thus, both objective and subjective and situates itself at the threshold of undecidability between object and subject. No fact emerges without giving rise, at once; to the emerging of the knowing subject itself: the operation on the origin is, at the same time, an operation on the subject.*

⁶⁷ *“The arkhé towards which archaeology regresses must not be understood in any way as an element that can be situated in chronology (not even one with a large grid, of the sort used in pre-history); it is, rather, a force that operates in history—much in the same way in which Indoeuropean words express a system of connections among historically accessible languages; in which the child in psychoanalysis expresses an active force in the psychic life of the adult; in which the big bang, which is supposed to have originated the universe, continues to send towards us its fossil radiation”*

ademais, lhe fornece de um objetivo e finalidade, não só a narrativa, mais ao universo inteiro que ele está criando por meio da escrita.

Temos um universo esboçado – o horizonte epistemológico. Contudo, mesmo tendo esse universo caracterizado, ainda não temos muito claro como deveremos proceder a operar a partir dele, pois não nos oferecem um universo de certezas – mesmo existindo uma bibliografia mais do que volumosa que tenta encontrar respostas na obra dele-, nem uma doutrina filosófica: oferecem-nos ideias, um espaço para pensar, debater e, sobre tudo, para eliminar “pré-conceitos” e ideias de continuidade geradas só pela fabricação discursiva. Nesse universo existe um projeto onde a infância instituiu-se e tematizou-se como *arkhé*, como esse estrato *da pré-história* comum à escrita da História do Ser Humano (e, portanto, de cada pátria).

A “criança”, como a história de cada ser humano (e como as “crianças” nas “histórias”), seria incorporada, não só como modelo do “Eu interior”, (Steedman 1995; Compare-se com Dux 2011; Ibarra-García 2004; Goldstein 2008), mas também seria incorporado como parte dos modelos de como “ser humano” de cada *persona*. A História, mas também as histórias foram instituídas como narrativa oficial e como modelos de como ser “Humano”. Nessas narrativas existem imbricados projetos de Gênero, raça, cultura ou classe, base dos projetos (bio) políticos do estado nacional, no universo que da Modernidade como dos projetos de modernização, que permitiriam capturar todos e cada um os nossos corpos desde jovens para tentar - ênfase na palavra **tentar**- formá-los como cidadãos.

Porém, esse é o nosso horizonte. Não é esse o tema da pesquisa, nem seu fim, nem seu objeto. A infância foi um modo de subjetivação, historicamente constituído na “história”, constituído em Histórias, em tradições, línguas e territórios, dos estados nacionais em escala global e, ao mesmo tempo, focalizadas no indivíduo. (Cf. Aries 1965 e; Davin 1976; Carretero 2007; Ferro

1981; Goldstein 2008; Hansen 2008; O'Malley 2003; Stearns 2011; Steedman 1995; Turmel 2008). Nesse sentido, no que respeita a uma arqueologia do sujeito, nem a “infância”, nem a noção de “criança” são os *alvos* da pesquisa, mas o universo a pesquisar (quando, por exemplo, como no nosso caso, queremos compreender o que é “usar o passado”)⁶⁸.

Por outro lado, o nosso objetivo não é só integrar a “infância” no modelo de “pessoa”⁶⁹, como entender as consequências que essa operação tem na pesquisa historiográfica em um lugar concreto: o corpo em construção, o corpo que manufatura a escrita da História. Dito de outra forma, levando em conta que não nas banhamos no mesmo rio duas vezes, e que somos seres mutantes, do tipo que de manhã caminha em quatro patas, ao meio dia em duas e a tarde em três, deveremos responder a nossa questão central: o que fazemos com a História e o que a História faz conosco. Assim, em resumem, para delimitar à nossa discussão segundo o critério esboçado, pensamos na noção de “horizonte epistemológico” como forma de relacionarmos com a obra de Foucault sem tornar ela uma das tradicionais variações de marco teórico que, nesse contexto, acostumam se constituírem nas cartas constitucionais das disciplinas.

Como pretendemos fazer uma “arqueologia do sujeito histórico”, para limitar o nosso campo de ação, e dado o nosso tema, escolhemos, pelas questões que tratamos a noção de “tecnologia de si”, (Foucault 1988; Veja-se Goldstein 1999 e; Goldstein 2008). Na obra de Foucault concretamente, a expressão aparece como parte da última etapa das suas pesquisas sobre a genealogia da subjetividade, que começara a tomar forma com a “História da Sexualidade”

⁶⁸ Nesse contexto, antes que fazer uma história da infância, poderíamos até dizer que estamos a explorar a máxima “*Historia Magistra Vitae*”. Não só porque estamos a estudar a ideia de “usos do passado”, mas porque existe nesse esquema de pensamento um elemento feminino e maternal. Por exemplo, como concebido principalmente por homens- muito forte, contido, por exemplo, na ideia de “Mãe Pátria”, ou na figura maternal do território ou no papel da professora, pensado como “mãe substituta”. Maternidade e Infância, nesse sentido, fazem parte do projeto antropológico de constituição de si imbricadas nas políticas educativas modernas; (Davin 1978; Hansen 2008; Steedman 1985; e 1989).

⁶⁹ “*Beyond the possibility of a recomposition of the relationships between psychology, biology and sociology, the concept of totality provides a very stimulating breakthrough for integrating childhood into personhood, thus conceptualizing childhood as one of its basic, indispensable components*”. (Turmel 2008, 29)

(Goldstein 1999) e aponta, nesse texto particular, ao estudo da constituição de si. Aparece, nesse contexto, como um projeto político dirigido por o campo de poder e aplicado diretamente no indivíduo:

“Meu objetivo, depois de vinte e cinco anos, é esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos: a economia, a biologia, a psiquiatria, a medicina e a criminologia. O essencial não é tomar esse saber e nele acreditar piamente, mas analisar essas pretensas ciências como outros tantos “jogos de verdade”, que são colocadas como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são” (Foucault 1988).

Logo, Foucault estabelece os critérios para desenvolver esse projeto:

“No contexto dessa reflexão, trata-se de ver que essas técnicas se dividem em quatro grandes grupos, onde cada qual representa uma matriz da razão prática: 1) as técnicas de produção graças às quais podemos produzir transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. É raro que esses quatro tipos de técnica funcionem separadamente, mesmo por que cada tipo está associado a uma determinada forma de dominação. Cada um desses tipos implica em certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes”⁷⁰.

Desde o mestrado temos tentado desenvolver a ideia de que a História – sobre tudo a história como contada às crianças- é uma “tecnologia de si” e, no sentido rigoroso, teremos que afirmar, junto às anotações de Foucault, que ela é sim, uma classe. Enquanto operação historiográfica, ela precisa das técnicas de sistemas de signos: a linguagem, as imagens, para dar dois exemplos evidentes e

⁷⁰ Versão em português disponível em <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/biblio.html>

gerais. Também requer de técnicas de produção concretas e cujas normas de produção, formatação, distribuição e consumo: as técnicas de poder que podemos pensar nesse momento estão constituídas como regras dentro do discurso e lógica do Estado nacional e, dentro dela, das indústrias educativas.

Porém, esta poderia considerar-se uma interpretação literal: nesse parágrafo só encaixamos e identificamos alguns elementos do universo a explorar e os identificamos com os enunciados redigidos por Foucault. Na nossa defesa, apenas foi o espaço a partir do qual elaboramos uma ideia de pesquisas. Contudo, por ter partido desse ponto, e ter feito essa escolha, pensamos que entramos, por vontade própria, numa saia justa. O que Foucault define são seus modelos de análise, não a realidade. Sempre estamos perto de inserir os elementos “meta” na realidade, como já denunciava Bourdieu (1990a, 382-383).

No volume de ensaios que tratam sobre a História Cultural depois de Foucault, Goldstein tenta debater e desenvolver as noções e pesquisas do autor francês dentro do campo (Goldstein 1999)⁷¹. A autora analisa como o pesquisador sempre estará entrando na delicada problemática que implica a escolha de um autor como Foucault, pelo seu caráter elusivo, pela capacidade de gerar reflexão, confusão, fúria ou frustração no leitor, como pela especificidade da inserção da sua obra no campo da prática da filosofia. (Veja-se Goldstein 1999, 39-40, 41).

⁷¹ Dois autores poderiam, além dela, nos servir como modelos para examinar a História a partir de um olhar arqueológico. Pensamos na obra de J. Crary, de Keck, e na de Alain De Libera (Crary 1992; Keck 2003; Libera 2007). Na primeira, Crary, mestre em artes e historiador da arte, aplica um olhar *foucaultiano* sobre construção do olhar na modernidade: as técnicas da arte tornaram-se uma forma de olhar da população. Keck, filósofo, desenvolve, por sua vez, um estudo historiográfico/filosófico *a la* Foucault, sobre a relação entre Antropologia e a Filosofia na França a partir da escrita e publicação da obra de Lucien Lévy-Bruhl. Ambos os autores fazem parte da nossa discussão em diversos momentos, mas não são o modelo exclusivo a seguir no que respeita a debater e conceber uma arqueologia. Já a obra de De Libera faz uma arqueologia do sujeito na Idade Média Francesa; ele segue um caminho paralelo e cultiva na sua obra uma reflexão sobre o sujeito a partir de textos de Foucault e de Paul Ricoeur, aplicada a questões sobre o sujeito-que-pensa na obra de autores medievais. Porém, o resultado é muito parecido ao que Foucault propõe no seu texto das técnicas de si. A obra de Goldstein que escolhemos para nossa pesquisa, sem ironia, também trabalha a historiografia e história de uma técnica de si na França. Contudo, sua reflexão como a de Libera permite pensar em termos de “usos do passado”; isto é, no sentido de ver como as práticas – ligadas muitas às vezes com a leitura e às práticas e filosofias próprias das religiões cristãs- por eles descritas causaram um efeito tanto nas sociedades como nos corpos de cada membro delas.

A autora acrescenta mais outro problema:

“Foucault left, however, most of the freight carried by the term “subjectivation” unpacked. He indicated that subjectivation was subject-making in the reflexive mode; that its special domain was the relationship that the self establishes to the self; that its privileged modus operandi was the so-called technology of the self. But the tantalizing possibility that the term contained a hint of human agency that Foucault’s earlier work had categorically rejected remained just that— a tantalizing possibility”. (Goldstein 1999, 43)⁷²

Tratando-se da obra de um filósofo, teremos não só um sistema incompleto, mas complexo, quicá impenetrável. Aliás, encontraremos, como aponta a autora, que não todas as noções e debates foram desenvolvidos sistematicamente, que a obra muda no tempo com o autor e que o autor, esse autor mais do que outros, se resistia a fixar seu pensamento em um lócus, um domínio onde pudesse ser definido, identificado e reduzido a um método. Em segundo lugar, na citação fica claro que a autora teve de lidar com a ideia de “agência”, isto é, com os critérios que Foucault impôs à sua arqueologia-genealogia no sentido de questionar, de desconstruir, para eliminá-la, a figura do “sujeito” e, portanto, do “autor”. Isto significa: para poder *des-disciplinar* (Veja-se Goldstein 1999, idem), desconstruir e reformar as pseudociências – as ciências humanas- era preciso eliminar o seu “centro/origem”⁷³.

Contudo, Goldstein, que é historiadora, não só localiza Foucault e sua obra no contexto historiográfico e cultural da França, mas debate os problemas de instrumentalizar sua obra: ela adivinha o que tentamos esboçar até esse ponto ao debater a noção de “arqueologia”: precisa-se de um cenário, uma rede de poder e conhecimento, uma “*episteme*”, onde a “técnica de si” e “tecnologias” em geral

⁷² Foucault deixou, porém, sem desenvolver muitos elementos que carrega a palavra “*subjetivação*”. Ele disse que a *subjetivação* era o *fazer-sujeito* no modo reflexivo e que seu domínio especial era a relação que o *Eu* estabelecia com o *Eu*; que o seu *modus operandi* privilegiado era a chamada tecnologia de si. Mas a possibilidade tentadora de que o termo contivesse o pouquinho de agência humana que Foucault havia rejeitado em obras anteriores se manteve só como possibilidade tentadora.

⁷³ O que de novo explica a análise do riso *foucaultiano* que faz De Certeau (Idem 2000) quando rememora o episódio da palestra de Foucault em Belo Horizonte, a partir do qual reflete sobre a resistência a ser “*identificado*”, a assumir pelo reconhecimento e os procedimentos taxonômicos, um lugar de poder, etc.

sejam categorias funcionais. Como Foucault já apontava (1989), uma positividade, um discurso funcional, uma “*episteme*” existem em um lugar/tempo, e fazem parte constitutiva das suas normas, ordens e regras (as tecnologias do poder, nesse contexto), assim como se constituem a si mesmas, em esse espaço. Com respeito à agência do sujeito⁷⁴, já teremos mais problemas para aprofundar na questão de como um discurso ou prática tornam-se “técnicas de si”⁷⁵. Descobrimos, com Michel De Certeau (1984; cf. Hall 1980) – entre outros autores- que, na prática, existem sim, espaços de criatividade e agência, mas descobriremos que se acrescentamos mais um elemento ao debate, poderemos avançar nesta proposta de exame do processo que relaciona História e constituição de si. Aqui entra em discussão a noção de “usos do passado”, que entanto noção, não está codificada

⁷⁴ Foucault, filósofo, não fez trabalho de campo à moda etnográfica ou antropológica. Cabe anotar que para a Historiografia e a Filosofia o trabalho de campo, característico da Antropologia e da Arqueologia parecem ter conotações positivistas (e, portanto negativas): isto é, essa experiência só aportaria elementos cuja utilidade estaria limitada à comparação ou a reflexão, mas não à prática. Ginzburg apontaria, por outro lado, o problema específico da agência, revelando a deficiência como revelando ela junto com o dispositivo *foucaultiano*: “*Lo que fundamentalmente interesa a Foucault son los gestos y criterios de la exclusión; los excluidos, menos.*” A crítica que faz a continuação do projeto *foucaultiano*: “*Apenas se acentúa la relación oscura y contradictoria de Pierre Rivière con la cultura dominante; se pasan por alto, sin más, sus lecturas (almanaques, libros piadosos, aunque también Le bon sens du curé Meslier)*”. (Ginzburg 1997, 7). A crítica de Ginzburg coincide, em nossa opinião, com a releitura que fez da obra do filósofo francês, em relação à cotidianidade M. De Certeau (1984).

⁷⁵ No texto sobre as “tecnologias de si” (Foucault em 1988, 16–49) o filósofo examina a noção a partir do que parece ser uma história das ideias no formato convencional: “*Gostaria de esboçar aqui a evolução da hermenêutica de si dentro de dois contextos diferentes, mas historicamente contíguos: 1) a filosofia greco-romana dos dois primeiros séculos do começo do Império Romano; 2) a espiritualidade cristã e os princípios monásticos tais como se desenvolveram nos IV e V séculos, sob o Baixo-Império. Por outro lado, desejo abordar o sujeito não somente de um ponto de vista teórico, mas também em relação a um conjunto de práticas da Antiguidade tardia. Para os gregos, as práticas tomam a forma de um preceito: epimeleisthai sautou, isto é, “tomar conta de si”, ter “cuidado consigo”, “preocupar-se, cuidar-se de si”.* Porém, além de trabalhar com a grade historiográfica tradicional que estabelece uma *quase-sequencialidade* entre essas “tradições” ou “períodos” contidos dentro do mapa da Europa civilizada ocidental, parece manter seu foco, em princípio, na ideia de que essa classe de tecnologia existe em relação a umas formas de vida específicas, que parecem dar-lhe sustento, que lhe permitem aflorar e se materializar nas manufaturas de pessoas concretas a través do tempo. Ademais, tais manufaturas apresentam-se, como é o caso do nosso “sujeito histórico”, ligadas a essas formas incorporadas e interiorizadas de conceber-se e de agir sobre si em relação a uma visão de mundo. As tecnologias de si variam no tempo-espaço. Mas, tão relevante quanto essa informação é que Foucault parece estar consciente de que está se referindo a uma besta edípica, que é uma e múltiplas ao mesmo tempo. Cada recorte de tempo tem um Édipo particular nesse sentido, mas cada Édipo é um ser humano que o incorpora como forma de se regular e de se construir.

ainda⁷⁶. Não existe uma definição concreta, institucionalizada. Existem espaços como o da Unicamp, onde nossa tese está inserida.

Para nós, “Usos do passado” é uma noção aberta e um horizonte epistemológico, um campo de estudo que, para esse nosso caso, se desenvolve no Brasil, principalmente na UNICAMP, mas também pelos trabalhos de vários pesquisadores espalhados por esta nação.

Isto significa que estaremos explorando um universo de produções acadêmicas nas quais se entende que o “passado” é produzido e apropriado em contextos sócio-históricos com intuitos políticos específicos. Procedese por meio de trabalhos associados às correntes pós-coloniais, pós-estruturalistas e pós-modernas produzidas em países concretos da Europa, da Eurásia e da América do Norte, de onde provem as ideias originais. Como já anotamos, são esses nortes que desde o século XIX, os que guiam o olhar de nós os “latino-americanos”, hispano-falantes e luso-falantes, (Martínez 2001; Rolland, Rugai Bastos, y Ridenti 2003).

Porém, os trabalhos de pesquisa sobre “usos de passado”⁷⁷ estão localizados principalmente, e tematicamente, no campo da história moderna

⁷⁶ A genealogia dessa noção – de recente manufatura, pois deveio conceito chave a partir da década de 1980 - pode ser traçada possivelmente até a obra de que já tinha colocado o tema de pesquisa sob o rótulo de “usos públicos da História”, enquadrados em um contexto sociocultural e político parecido ao que trataremos aqui: reflexões sobre a visão do passado; particularmente sobre o “passado clássico Greco-romano”; como produzida pelos profissionais da área; que devieram parte do projeto político e políticas públicas, culturais, urbanas e educativas, em contextos de governos e estados nacionais totalitários, de corte fascista, na Europa Ocidental, (Confira-se Hartog e Revel em *Les usages politiques du passé* 2001). No nosso olhar, “usar o passado” faz parte, não só do processo de constituição de si, mas especificamente do processo geral da operação historiográfica como pensada por Michel de Certeau (Certeau 1982). Isto é, por sua vez, como propomos aqui, o trabalho desse “operador” estende-se no plano biográfico do indivíduo – que pode ou não agir diretamente dentro do campo, mas que, no contexto no qual trabalhamos, parece estar inevitavelmente imbuído em um universo onde o “passado” é um elemento essencial da vida das pessoas. Assim, no social, por meio das ações dele em relação a outros indivíduos, mas também com objetos (arqueológicos, por exemplo), lugares, e muitas expressões da cultura material e imaterial. Isto se concebe, contudo, em relação a as regras constitutivas do campo de manufatura do “passado” como das próprias manufaturas. Assim queremos estabelecer que a “História” e a “Arqueologia” produzem e reproduzem, de formas particulares, diferente de outros discursos e práticas, o processo de constituição da visão de mundo dos indivíduos e, publicamente, por suas constantes interações, como pela linguagem, as relações entre indivíduos, suas formas de interagir e de se pensar, de pensar os outros, de conceber certos objetos, de pensar o que é aquilo que lhes caracteriza como seres humanos, etc.

brasileira e sua exploração do universo da Antiguidade Europeia, greco-romana e judeu-cristã especificamente.

Observa-se nessas pesquisas a presença de elementos tomados da “antiguidade clássica”. Esse universo ainda hoje é manufaturado segundo o mesmo esquema que é ensinado às crianças: aquele da história do homem como poderia cartografado na Bíblia, da História Sagrada. Espaço delimitado por percursos que cobrem os territórios das civilizações do mediterrâneo relacionados com o Cristianismo. Percursos retomados pela História Universal que partem desses relatos e concluem em algum dos centros de poder da Europa cristã, ocidental e colonialista: ou seja, em nações modernas como Inglaterra, França, Espanha, Portugal, Itália ou Alemanha, ou nos Estados Unidos. Este universo, sua

⁷⁷ Veja-se a proposta específica em <http://www.humanas.ufpr.br/portal/usosdopassado/apresentacao/>. Diz na apresentação: “*Nas últimas duas décadas o chamado pensamento pós-colonialista tem influenciado os estudos sobre o mundo antigo. Entre os diversos pontos discutidos por intelectuais engajados nessa forma de pensamento, dois chamam a atenção em particular: a necessidade de expandir o uso das fontes para o estudo do mundo antigo e a urgência de se repensar os conceitos empregados para o estudo do passado. No primeiro caso, estudiosos têm enfatizado a parcialidade das fontes escritas e defendido a contribuição da cultura material como evidência independente e capaz de produzir discursos próprios acerca do passado clássico. No segundo, a discussão recai sobre a importância de se repensar conceitos e modelos interpretativos, sobretudo aqueles cunhados ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. O alinhamento com essas concepções se desdobra, nesse grupo, em duas linhas de pesquisa: Cultura Material e Gênero no Mundo Antigo e Identidade Nacional e Revisitação dos Clássicos. Do ponto de vista epistemológico, ambas as linhas se articulam em torno da idéia da Antiguidade como presença posterior determinante e reformulada pelas múltiplas visões e interesses do presente – muitas vezes percebidos por vieses de classe, raça e gênero, por exemplo –, que marcaram os estudos historiográficos a respeito do mundo antigo*”. Marca-se, dessa forma, o esboço do projeto destaca o olhar dos pesquisadores, o espaço observado e as lentes que utilizam com esse intuito. Porém, pensamos, por um lado, que dão por evidente o que seria “usar o passado” nesse contexto, pois, com esse intuito, se descreve o ofício do historiador, seus vieses e a função sociopolítica da sua obra; pelo outro, nossa proposta implica o ponto de bifurcação, onde esse universo toma sentido para o leitor como para o pesquisador, o lugar onde ele entra a ser incorporado sociocultural como subjetivamente: e pensamos que essa articulação encontra-se no processo de constituição de si, começando na infância, a partir de livros de texto de história onde os mundos do presente e do passado convergem no espaço cronotópico da narrativa que, alias, dirige-se ao leitor na forma de discurso genealógico. Isto é, no caso que tratamos, o estudo e conhecimento da História e Arqueologia do Mundo Antigo e Clássico, como da Pré-história, começa a ser constituído, por um lado, por pessoas que, já estando formadas, e quando adultos estabelecidos como agentes de campos específicos, manufaturam objetos como os livros didáticos a partir dos seus conhecimentos e competências; codificado e ordenado, tal conhecimento pode passar, logo de ser aprovado por outros agentes de campos burocráticos relacionados a sectores diversos do Estado, tanto públicos como da empresa privada, a circular socialmente, por exemplo nas escolas; logo, esses “conhecimentos” serão consumidos, incorporados, usados, pelas crianças e jovens brasileiros e colombianos, em casos específicos contidos em cortes/segmentos tempos-espaciais no momento em que cada um dela começa a ser treinado nessa disciplina. De novo, nos remetemos à noção de manufatura e de cadeia operatória como forma de conceber o “passado” como um objeto arqueológico.

forma e reprodução ao longo do tempo, assim como sua conservação entanto objeto de estudo, fazia parte da visão de mundo das nações europeias. Como podemos ver na seguinte imagem (figura 9), esse universo era *real*, no sentido material que caracteriza o ritual e o mito (cf. Losev 1998), uma experiência do mundo, mais além de ser só “fabricação”, “discurso” ou “imaginação”:

A Table of remarkable Eras and Events.

	Julian Period.	Y. of the World.	Before Christ.
1. The creation of the world	706	0	4007
2. The deluge, or Noah's flood	2362	1656	2351
3. The Assyrian monarchy founded by Nimrod	2537	1831	2176
4. The birth of Abraham	2714	2008	1999
5. The destruction of Sodom and Gomorrah	2816	2110	1897
6. The beginning of the kingdom of Athens by Cecrops	3157	2451	1556
7. Moses receives the ten commandments from God	3222	2516	1491
8. The entrance of the Israelites into Canaan	3262	2556	1451
9. The destruction of Troy	3529	2823	1184
10. The beginning of king David's reign	3650	2944	1063
11. The foundation of Solomon's temple	3701	2995	1012
12. The Argonautic expedition	3776	3070	937
13. Lycurgus forms his excellent laws	3829	3103	884
14. Arbaces, the first king of the Medes	3828	3132	875
15. Mandaucus, the second	3865	3159	848
16. Sofarnus, the third	3915	3209	798
17. The beginning of the Olympiads	3938	3232	775
18. Artica, the fourth king of the Medes	3945	3239	768
19. The Catonian epocha of the building of Rome	3961	3255	752
20. The era of Nabonassar	3967	3261	746
21. The destruction of Samaria by Salmaneser	3992	3286	721
22. The first eclipse of the moon on record	3993	3287	720
23. Cardicea, the fifth king of the Medes	3996	3290	717
24. Phraortes, the sixth	4058	3352	655
25. Cyaxares, the seventh	4080	3374	633
26. The first Babylonish captivity by Nebuchadnezzar	4107	3401	606
27. The long war ended between the Medes and Lydians	4111	3405	602
28. The second Babylonish captivity, and birth of Cyrus	4114	3408	599
29. The destruction of Solomon's temple	4125	3419	588
30. Nebuchadnezzar struck with madness	4144	3438	569
31. Daniel's vision of the four monarchies	4158	3452	555
32. Cyrus begins to reign in the Persian empire	4177	3471	536
33. The battle of Marathon	4223	3517	490
34. Artaxerxes Longimanus begins to reign	4249	3543	464
35. The beginning of Daniel's seventy weeks of years	4256	3550	457
36. The beginning of the Peloponnesian war	4282	3576	431
37. Alexander's victory at Arbela	4383	3677	330
38. The death of Alexander	4390	3684	323
39. The captivity of 100000 Jews by king Ptolemy	4393	3687	320
40. The Colossus of Rhodes thrown down by an earthquake	4491	3785	222
41. Antiochus defeated by Ptolemy Philopater	4496	3790	217
42. The famous Archimedes murdered at Syracuse	4506	3800	207
43. Jason butchers the inhabitants of Jerusalem	4543	3837	170
44. Corinth plundered and burnt by consul Mummius	4567	3861	146
45. Julius Cæsar invades Britain	4659	3953	54
46. He corrects the calendar	4677	3961	46
47. Is killed in the Senate-house	4671	3965	42
48. Herod made king of Judea	4673	3967	40
49. Anthony defeated at the Battle of Actium	4683	3977	30
50. Agrippa builds the Pantheon at Rome	4688	3982	25
51. The true era of Christ's birth	4709	4003	4
52. The death of Herod	4710	4004	3
		After Christ.	
53. The Dionysian, or vulgar era of Christ's birth	4713	4007	0
54. The true year of his crucifixion	4746	4040	33
55. The destruction of Jerusalem	4783	4077	70
56. Adrian builds the long wall in Britain	4833	4127	120
57. Constantius defeats the Picts in Britain	5019	4313	306
58. The council of Nice	5038	4332	325
59. The death of Constantine the great	5050	4344	337
60. The Saxons invited into Britain	5158	4452	445
61. The Arabian Hegira	5335	4629	622
62. The death of Mohammed the pretended prophet	5343	4637	630
63. The Persian Yeftegrid	5344	4638	631
64. The sun, moon, and all the planets in Libra, Sep. 14. as seen from the earth	5899	5193	1186
65. The art of printing discovered	6153	5447	1440
66. The reformation begun by Martin Luther	6230	5524	1517

Figura 7. "Tabela de Fatos Notáveis, Eras e Eventos" (1768).⁷⁸

⁷⁸ Imagem tomada da primeira edição da Enciclopédia Britânica. Circa 1768. Foto tomada de: <http://www.retronaut.com/2013/09/table-remarkable-eras-events/>

Como veremos no caso da pré-história (ou época *pré-colombina*) e história da Colômbia de Henao e Arrubla, ou como na narrativa constituída a partir da pré-história (ou época *pré-cabralina*) e história do Brasil de J. Ribeiro estabelece-se um discurso genealógico que liga as populações dos estados nacionais com esse centro sagrado da origem do Ser Humano como com os centros determinados como berços da Civilização “ocidental” (“Roma” ou Grécia Antiga, Egito e todos os territórios envolvidos nos relatos cristãos). Afirmamos o anterior, pois se trata de um paradigma, ou uma *episteme*, um estrato arqueológico que define a tipologia sociocultural moderna do bárbaro e do civilizado.

As características desse esquema de pensamento e classificação histórico-racial-cultural (*oitocentista*) e evolucionista contrastam com, por exemplo, o esquema clássico, descentrado que propuseram autores como Karl Jaspers (1976; cf. Momigliano 1975)⁷⁹. Jaspers, a partir da noção *Achsenzeit*, traduzida como “época axial”, propôs um esquema de estudo da História da Humanidade e da Cultura (não centrada no espaço demarcado pela narrativa bíblica) que a espalhou por meio de diversos eixos de “desenvolvimento” de formações sociopolíticas e culturais, independentes, ao longo do globo terráqueo. Estabelece tais eixos, de certa forma, sem fazer uso do eurocentrismo, noção que implica uma extensão a-histórica, de identidades fixas, explicadas quase como uma

⁷⁹ Ivins Jr. (1969; cf. Kallendorf 2007) toca o mesmo tema desde outro ponto de vista. Aponta como o nosso mundo “moderno”, convencido da sua herança Greco-romana lhe deve mais aos desenvolvimentos tecnológicos e intelectuais da “Idade Média” no processo civilizatório moderno do que aos “antigos gregos” ou aos “romanos”. Anotava o autor (Ivins Jr 1969, 6): “*In spite of all this it was the Dark Ages that transmitted to us practically all we have of Greek and Roman literature, science, and philosophy. If the Dark Ages had not to a certain extent been interested in such things it is probable that we should have very little of the classical literatures. People who laboriously copy out by hand the works of Plato and Archimedes, Lucretius and Cicero, Plotinus and Augustine, cannot be accused of being completely devoid of so-called intellectual interests. We forget that the Greeks themselves had forgotten much of their mathematics before the Dark Ages began, and it is easy to overlook such a thinker as Berengar, in the West, who, about the middle of the eleventh century, challenged much of what we regard as Greek thought by asserting that there is no substance in matter aside from the accidents*”. Kallendorf é autor que está bem mais perto da nossa forma de conceber os “usos do passado”; ele ressalta o mesmo fenômeno de Ivins Jr. Ele procede através do estudo dos usos e leituras do mundo romano por meio de Virgílio feito até quase os nossos dias, sobre tudo, por exemplo, pelo status do autor como representante da cultura romana e como modelo e livro de estudo da língua, histórica, cultura e pensamento político romano.

substancia que pode ser herdada pelo sangue e que nos determina como herdeiros e agentes superiores de um tipo específico de ser humano. Com efeito, tal esquema estrutura a História das Civilizações e era e é ainda tradicionalmente ensinada nas escolas europeias e, posteriormente nas americanas.

Estas últimas copiam, traduzem, e adaptam as primeiras para as necessidades regionais como, por exemplo, fez João Ribeiro⁸⁰. Com efeito, no Brasil essa História fez parte do projeto educativo imperial e republicano materializado nos manuais (Cruz Tavares 2012). Funciona, porém, de forma diferente do caso colombiano. Nesse último assimilou-se a “antiguidade clássica” por meio de um esquema de pensamento latinista católico, ligado diretamente à História Sagrada, mas também por meio da assimilação dos métodos pedagógicos contemporâneos deles que estabeleciam, como critério, elos entre o presente e esse passado como recurso pedagógico. (Critério de Muñoz Hermosilla 1896 citado como referência por Jesús M. Henao e Arrubla 1920).

Por outro lado, como observam Funari e Menezes, e como observam Martínez e Rolland, esse fenômeno resulta da forma em que no Brasil, e da sua forma particular, na Colômbia, desde tempos imperiais se construíram projetos para pensar a nação em relação direta com a narrativa e culturas europeias. (Lúcio Menezes Ferreira 2010a; P. P. A. Funari 2004; Funari P.P.A y dos Santos Funari R 2010; Martínez 1995; 1996; 2001; Rolland 2000).

Assim, temos que os pesquisadores identificam e fazem explícito o fio condutor os discursos que estabelece a continuidade, cultural, política e identitária, no contexto de regimes de poder do século XIX e XX, geralmente de corte autoritário e militarista, de tendências colonialistas e imperialistas, entre “Antiguidade” e “Contemporaneidade”. Esses elementos – demonstram estas pesquisas- são construídos, ordenados e postos em ação pelos historiadores e arqueólogos, em primeiro lugar.

⁸⁰ “*História Universal*” (1919) Anos antes publicaria seu primeiro manual de história chamado “*História Antiga: Oriente e Grécia*” (João Ribeiro 1894).

Em segundo lugar, na linha de pesquisa desenvolvida em Campinas, esse processo se observa nestas pesquisas no contexto dos regimes fascistas europeus principalmente. Escreve-se uma história do colonialismo europeu por meio de pesquisas sobre sua “antiguidade”: se reescreve a história dos países colonizadores desde a periferia, desde as suas ex-colônias. Os regimes autoritários de ultradireita no século XX tornaram a História das populações que habitaram um determinado como a dos seus “antecessores”, por meio de diversas operações historiográficas e arqueológicas. Nesse contexto, o passado tornou-se uma ferramenta não só de controle social e territorial (tecnologia de poder), mas de constituição de si (tecnologia de si).

O campo de estudo dos “usos do passado” contextualiza-se principalmente no espaço onde esta pesquisa quer se inserir: na relação entre a construção do passado e de si. Porém, mesmo tendo observado a forma de usar o passado no contexto infantil, escolar ou brasileiro, os estudos partilham um enfoque externalista: o estado e o campo de poder são os agentes que produzem a realidade e aos próprios sujeitos. Com efeito, historiadores e arqueólogos são eles os agentes que criam discursos e práticas que constituem a cadeia produtiva que manufatura o “passado” e manufatura “sujeitos” massivamente, sempre veiculando os interesses do campo de poder. Nesse sentido, pensamos que “usar o passado”, observado desde o horizonte *foucaultiano* da “tecnologia de si” complementa esse raciocínio. Implica o processo de incorporação. Como os pesquisadores brasileiros já observaram, a escola e outros espaços públicos são o lócus onde o “Estado” parece conseguir seu propósito de exercer poder sobre a reprodução cultural e sexual.

Como já observamos, nessa tese desenvolver a noção de “usos de passado” no contexto da sua cadeia produtiva, que envolve seres humanos como a manutenção, conservação e reprodução dum tipo de ordem social específico, implica um processo de constituição de si que precisa ser aprofundado. Dito de outra forma, elaboraremos o que significa “Usar o passado”: usar implica a ideia

de agir, de aprender a agir. Ou seja, de “operação”. Nesse sentido, um modelo antropológico-epistemológico envolve um ser humano que funciona como a besta edípica. Isto é, por um lado, trata-se de um ser mutante, uma unidade orgânica que muda no tempo e cuja vida se desenrola desde a infância até a velhice, em diversos contextos, situações e condições de vida que lhe são particulares; cada um deles constitui uma ou várias “identidades”, ou “corporalidades” ou “subjetividades”, mas sempre nesse seu único corpo. Sempre em relação a um universo que se apresenta como prévio, ordenado e povoado por adultos que procuram manter e reproduzir essa ordem. Nesse processo de mutação que chamamos “vida”, e no contexto dos estados nacionais, “usar o passado” é um conjunto de competências e conhecimentos que cada besta incorpora, interpreta e usa, de forma gradual, e de formas específicas. Esse ser humano não existe exclusivamente como adulto maduro e competente, totalmente desenvolvido, nem como autômato programável.

Por outro lado, derivado do anterior, tentamos, como é a proposta *foucaultiana*, desconstruir o modelo identitário normativo, homogeneizante, discursivo e antropológico codificado como “fixo” e “absoluto”, particular das disciplinas humanas e das ciências sociais no contexto dos Estados modernos. Esse modelo encontra-se naturalizado e materializado na escrita como na práxis cotidiana: é usado não só como modelo (por exemplo, de “cidadão”, de “Homem” ou de “Mulher”) dentro dos livros de texto de história, com o intuito de formar outros novos seres humanos, mas como padrão de comportamento a ser incorporado durante o crescimento de cada futuro adulto, em um tempo-espço particular.

Propomos então, levar esse debate em consideração em relação aos seguintes argumentos.

Existe um tipo de arqueologia entendida no sentido *foucaultiano*. A noção é resgatada na nossa pesquisa como referencia central que permite o exame tanto da produção de conhecimento sobre o “passado”, como dos

historiadores e arqueólogos, dos discursos e das políticas feitos a partir do trabalho deles como das práticas que se dão em contextos socioculturais e políticos concretos no tempo-espaço, em relação à diversas populações. Trata também, e concomitante ao anterior, da relação com a invenção e institucionalização eventual de formas de subjetividade e de sujeito, sua produção em massa, das bio e das micropolíticas, assim como da subjetividade do engajamento político e da cotidianidade dos sujeitos-arqueólogos e sujeitos-historiadores. Esse complexo universo observa-se, contudo, na maior parte da obra do filósofo, desde o domínio do *externalismo*⁸¹.

Usar o passado implica, não só como o passado é desenvolvido pelo campo de poder e os seus subsidiários em “tecnologia de poder”, mas em como ele devem uma tecnologia de si. Ou seja, cada indivíduo deve aprender e desenvolver uma série de categorias⁸² e competências de ação que, por se tratar de um processo que acontece em grande parte, no inconsciente, os usos do passado acabarão sempre por se tornar algo natural. Naturalizar e incorporar não acontecem só pela ação discursiva e física das relações de poder que são aplicadas sobre ele. Enfatizamos concordando com De Certeau (1984), na ideia de que o consumidor não é uma figura passiva, nem um autômato: dentro das ordens estabelecidas e campos de jogo, cada um desenvolve estratégias. No seu famoso “*18 de Brumário de Luis Napoleão*”, Marx (2012 (1851-52)) utilizava, ou

⁸¹ Onde a realidade externa existe, controlada por um campo de poder, que está pré-ordenada, regulamentada, aparentemente, que cria tanto produção da realidade como a realidade e que procura manter as condições de reprodução dela.

⁸² Para efeitos dessa tese, uma categoria define-se assim: “*As categorias ou estruturas categoriais são aquelas por meio das quais se registra a materialidade da realidade existente*”. (Ibarra-García 1995, 93). Ver Anexo 7. Cada categoria é construída por cada sujeito ao longo da vida. Cada categoria vai sendo desenvolvida, a maior parte do tempo por meio – e junto com o desenvolvimento - da linguagem. Nesse sentido, as categorias são constituídas sempre em relação a as categorias usadas socialmente, codificadas na linguagem: isto é, segundo o nível de desenvolvimento do pensamento dos membros do grupo, comunidade ou nação. Assim, cada pessoa desenvolve, sempre mediando as competências cognitivas, emocionais, comunicativas e linguísticas que apresenta em cada um dos diversos momentos da vida, e **idealmente**, uma determinada categoria até, pelo menos, a forma em que é usada pelos outros membros do seu mundo sociocultural.

fazia explícitos - segundo nossa leitura- dois elementos constitutivos⁸³ desse fenômeno:

- a) Um elemento *hereditário*⁸⁴: cada nova geração parece carregar – em um sentido negativo- o “passado”: isto é, com as tradições e cultura, ou seja, com as ideias, costumes e malfeitos dos seus progenitores, nas suas costas, como Sísifo. Constrói seu presente sempre carregando com essa herança. Nietzsche (Cf. 2010 (1873)) coincidiria com Marx, de certa forma, pois considera, ademais, que esse tipo de heranças é uma carga que se impõe, se transmite, às novas gerações, que passarão a carregá-la nas costas, com o intuito de controlá-las.
- b) Um elemento *performativo*⁸⁵: cada nova geração faz um uso de tal herança como faz uso de outros “passados”, encenando-os no presente como intuitos diversos, no cenário público e com objetivos políticos-legais principalmente. Usar o passado, mais de que ser algo natural, ou naturalizado - no sentido de tecnologia de si, implica não só sua reinterpretação, mas sua encenação na forma de, por exemplo, bandeiras identitárias.

Ou seja, “os passados” não **se tornam** algo natural porque o sujeito assim o desejou, nem se tornam devido à ação do campo de poder sobre sujeitos, práticas e discursos. O processo de desenvolver uma “consciência histórica”, ou

⁸³ Que, pensamos, poderiam ser considerados modelos básicos para a concepção moderna do que é usar o passado, olhado desde um ponto de vista externalista que integra – concede- um nível de *performatividade* e agência aos grupos e indivíduos.

⁸⁴ Confira-se a cita no começo da tese (Pascal 2005). Por meio dessa citação tentamos ilustrar, precisamente, a fabricação e complexidade do processo de reprodução social. Esse processo se dá pela sucessão de gerações, ou seja, pela reprodução sexual. No nosso caso, como tentaremos ilustrar nessa tese, o primeiro processo acontece por meio do trabalho, favorecido pelo sistema de reprodução social, dos agentes do campo educativo e por meio do trabalho de autores concretos.

⁸⁵ A ideia que retomamos aqui de “*performance*”, em clara referência à noção mais usada, a de “identidade”, parte dos trabalhos pioneiros de Erving Goffman (1956) e, anos mais tarde, durante o renascer da História e dos estudos culturais, de Judith Butler (1990, 173). Contudo, esse “*performance*”, em ambos os casos pressupõe, de certa forma, um elemento consciente e constante no processo de constituição de si, uma preparação e estudo do que é uma “identidade”, de se construir como personagem. A noção de “*persona*” como de “*máscara*” são empréstimo da terminologia teatral e ritual também, mas envolvem precisamente o processo de treinamento, de reflexão, de encenação e construção de si.

melhor, de tomar “consciência” dá-se na prática, lendo, agindo e interagindo. Anna Davin (1976, 156) escrevia:

“Para mim, a História foi, durante muitos anos, só mais uma disciplina escolar. Sentada na sala de aula, copiava o escrito na lousa, lia capítulos dos livros de texto como dever de casa ou aprendia datas, eventos e nomes e redigia um ensaio, e sempre passava os exames com facilidade, pois me resultava muito fácil lembrar coisas e escrever. Meus amigos não tinham a mesma sorte: para eles era um assunto de sorte quando acertavam a data de uma batalha em particular, a data de coroação de um rei ou da firma de um tratado ou ata, e as suas versões dos eventos eram normal e desesperadamente confusas. A minha boa fortuna radicava em ter conseguido compreender a diferença entre “aqui e agora” e “lá e nesse então”, em ter desenvolvido o sentido das continuidades e diferenças entre um tempo e lugar e outros. Sem ter como saber, e com certeza não me foi ensinado, eu tinha um marco de referencia dentro do qual eu podia localizar e lembrar-se de várias informações dadas para nós na escola para que eles não se tornassem fatos aleatórios apreendidos do jeito do papagaio, mas como sequências conectadas de informação. O entendimento histórico que me permitiu dar um sentido à história ensinada na escola tinha, penso agora, duas fontes principais, ambas com a forma de estórias, nenhuma delas ligadas com a escola. Uma era a tradição oral da minha família irlandês-neozelandesa, histórias provenientes de outros tempos e lugares que tinha ouvido desde tão jovem quanto posso lembrar e que queria ouvir uma e outra vez. A outra, os romances encenados no passado que lia avidamente desde os oito ou nove anos de idade. Eu não concebia essas fontes como História – elas eram bem mais cativantes-, mas produziam como o estímulo da imaginação que tornava real o passado. As estórias eram parte da explicação das coisas: os vestidos, ilustrações, livros, fotografias, mobiliário, estavam ligados a histórias e, às vezes, a hábitos”. (a tradução e minha)⁸⁶.

⁸⁶ *“History for me was for many years just a school subject. I sat through classes, took notes from the blackboard, read text-book chapters for homework or learnt dates and events and names, or wrote a composition, and I passed exams painlessly because remembering and writing both came easily to me. My friends were not all so lucky: for them it was often a matter of chance whether they hit even the right century for a particular battle or a king's accession or a treaty or an Act, and their versions of events were often hopelessly confused. My good fortune lay in having grasped the difference between 'here and now' and 'there and then', in having a sense of the continuities and the differences between one time and place and another. Without particularly knowing it, certainly without having been taught it, I had a framework within which I could place and remember the various items of information fed to us at school so that they weren't random facts to be learnt parrot fashion, but sequences of connected information. The historical understanding which enabled me to make sense of school history had, I now think, two main sources, both taking the form of stories, neither connected with school. One was the oral tradition of my Irish-New Zealand family - the stories of other times and places that I heard from as early as I can remember, and asked for again and again. The*

O processo de aprender e desenvolver formas e concepções de usar o passado implica refletir sobre os processos que envolvem o desenvolvimento do sujeito em meio de um universo sociocultural expressivos, nesse caso, em forma de manufaturas criadas em meio de “*regimes de historicidade*” (Veja-se François Hartog 2012; Cf. H. V. White 1973)⁸⁷. Esses “regimes” são - dito de outra forma-, o conjunto estruturado e ordenado, próprio de um corte de espaço-tempo, das expressões materiais e imateriais específicas do campo dos estudos e usos do passado, da “*episteme*”. Regimes que, nesse sentido, constituíram-se, no decorrer do tempo, pelas ações de grupos de indivíduos, como tecnologias do poder – ou pelo menos como parte delas e, no processo, se tornaram “tecnologias de si”.

O processo está caracterizado por sua íntima relação com o desenvolvimento humano. Como o constatam Carretero (2007), Ferro (1981),

other was the novels set in the past which from the age of eight or nine I avidly read. I did not think of either as history - they were far more enthralling- but they were the imaginative stimulus which made the past real... Stories were part of the explanation of things: clothes, pictures, books, photographs, furniture, had stories attached, and so sometimes did habits”.

⁸⁷ No nosso caso, isto é, no que respeita à nosso olhar e, de fato, de forma coerente com um projeto arqueológico (Foucault 1989), o “*presentismo*” não é uma falácia particular da Historiografia, assim como as palavras “viés” e “naturalizado” não desqualificam uma pesquisa sobre o passado. Como tentamos discutir acima, no caso de Malinowski, são pelo contrário, elementos culturais que fazem parte do manufaturador que, no espírito das “chaves” (*clues*) de Ginzburg (1979): esses elementos revelam a presença da nossa visão de mundo na escrita da “História” e no nosso cotidiano. Como já limos na cita de Davin (1976, *idem*) o “passado” não está sempre sob o controle institucional e as crianças operam sobre ela a partir das suas categorias e capacidades particulares. De fato, as instituições e seus agentes, ou parecem não compreender muito bem o desenvolvimento da criança, nem sobre epistemologia. Pensamos que na definição, concepção e uso político da educação e do “passado”, existem critérios diversos. Podem ser eles utilitários no sentido de serem mecanismos de poder e de controle populacional. Ou pode se tratar de apropriações leigas da ciência por parte de sujeitos, grupos e partidos políticos, ligeira ou profundamente religiosos, imbricados em sociedades onde, aliás, o poder político, administrativo, sociocultural, judiciário e o poder e sentimento religioso eram um só - como aconteceria no século XIX. A **laicização** do Estado tem sido um processo tortuoso, sangrento e que ainda se exprime como lutas políticas no seio das nossas sociedades contemporâneas. Ou seja, o “passado” não sempre é utilizado no sentido estritamente normativo (nesse espaço entra a noção de técnica de si). Pelo contrário, dentro do nosso debate, essas noções e as formas em que aparecem no trabalho do Historiador ou do Arqueólogo, mas também nos discursos dos “leigos”, são marcadores culturais, não defeitos. São, aliás, pontos nodais que, no caso de pesquisas e escolas teóricas, indicam que, entanto visões de mundo se tornaram “paradigmas”. Em cada caso, como pretendemos demonstrar, essas noções são elementos que deverão ser explicitados e contextualizados dentro do conjunto da obra analisada. Dessa forma, poderemos debater sobre seu uso mais além de simplesmente caracterizá-las como “erros”, ou “anacronismos”. Mais importante será, pelo contrário, identificar esses elementos, pois quando conseguimos fazê-lo, teremos que desenvolvemos a capacidade de olhar em perspectiva, de comparar e de abstrair: isto é, de refletir.

Funari (2004), Funari e Piñon (2007; 2011), Funari e Santos Funari (2010), Santos Funari (2008), e Silva (2007), o processo começa a ser regulado e direcionado na escola, espaço físico e sociocultural privilegiado para a formação dos cidadãos do Estado nacional, (Cf. Zarankin 2002). Portanto, assumimos que uma forma determinada de conhecimento incorporada por um sujeito que se torna “técnica de si”, precisa não só de ser manufaturada, mas precisa de treinamento e de um sistema de ensino para que cada novo usuário “apreenda” a usá-la. Nesse sentido, “usar o passado” e “manufaturar a História” são considerados como processos que se dão como parte de várias das etapas da vida desta besta edípica.

Como se discute no Anexo N^o 7, devido a certas características, comuns a todos os *Homo Sapiens*, o processo de formação começa na infância, desde uma situação cultural zero, (Dux 2011; Ibarra-García 1995; 2004; 2009). A História, nem a cultura, são transmitidas sexualmente (Ibarra-García 2009; Lévi-Strauss 1952). Já sobre si a linguagem se pode transmitir ou não existe um longo e denso debate (Piattelli-Palmarini, Piaget, y Chomsky 1980), pois se tenta constatar, com efeito, se existem ou não formas de transmissão orgânica das estruturas linguísticas específicas de uma língua/cultura, de um membro a outro. Assumiremos a tese que Dux (2011) formula na qual se modifica o papel central do discurso. A linguagem é desenvolvida, mas não se transmite pelos genes. A linguagem que construímos envolve as categorias por meio das quais pensamos, concebemos e operamos sobre a materialidade do mundo. É o meio pelo qual, progressivamente, aprendemos a nos comunicarmos com outros humanos, trocar ideias, etc. A formação da nossa pessoa envolve a linguagem, mas num sentido ainda mais específico: a linguagem de um lugar, segundo se usa em um tempo e lugar determinado.

Desenvolver-nos como “adultos”, “ser adulto” é, por outro lado, um critério que está intimamente ligado com o universo de referencia particular a cada um de nos (Valsiner y Rosa 2007) e, nesse sentido, a História fornece às crianças

de elementos com esse intuito: uma linguagem comum, um modelo de sujeito histórico, uma ideia de espaço, de objetos e, em geral de universo material e sociocultural. Começamos explorar esse processo, em relação ao “passado” feito manufatura e guia moral junto com Ferro (idem), que afirma, de forma muito humana, que o impacto da História, como nos é ensinada (quando crianças), é duradouro, emocional⁸⁸ e constitui-se, durante a nossa vida como parte da nossa visão de mundo:

“Não nos enganemos: a imagem que temos de outros povos, e até de nós mesmos, está associada à História, tal como a contaram para nós quando crianças. Ela deixa sua marca em nós para toda a vida. A partir dessa imagem, que para cada um de nós é um descobrimento do mundo e do passado das sociedades, incorporam-se, de imediato, ideias, fugitivas ou duradouras, como um amor...; ao mesmo tempo permanecem, inapagáveis, as marcas das nossas primeiras curiosidades, como as das nossas primeiras emoções”.

Em contraste com a declaração de amor de Ferro, Funari (2004) comenta como os livros de texto acostumam a representar⁸⁹ o olhar historiográfico das elites e como afetam o processo educativo, reproduzindo formas de pensar e conceber e, portanto, de usar o passado, específicas de uns grupos ou pessoas, geralmente das elites. Com efeito, os livros didáticos não só parecem conferir com as políticas e ideologias estatais, no sentido da forma de representar a “História”, de selecionar eventos e personagens, formas de explicar a cultura, entre outras coisas.

⁸⁸ (Cf. Alarcón-Jiménez 2008)

⁸⁹ No sentido dado à noção de “representar” por Chartier (1990; 2002). Porém, essa noção, emprestada da área da História da Arte, é um critério analítico que busca estudar as decisões conscientes e artísticas de um sujeito adulto que desenvolveu uma obra de forma específica. No universo das pessoas, representar incluiria muitos tipos de operações que são feitas desde vidas que se desenvolvem de formas diferentes. Uma representação, aliás, para Chartier equivale a uma forma de análise discursiva sofisticada, aplicada pelo analista ao conjunto de materiais a serem analisados. Porém, representar também pode ser um tipo de operação que quiçá, no que respeita ao manufaturador que analisamos, corresponde, por exemplo, a uma visão de mundo onde a linguagem e os objetos, olhando o autor desde uma perspectiva cognitiva, ainda participam da lógica do sujeito e conservam o esquema do comportamento. Ou seja, uma escrita que não representa a realidade, mas que é concebida pelo autor como participando da realidade, sendo consubstancial com ela e, portanto, sendo a realidade.

Porém, já vemos a Mao nos apresentando o processo de manufatura: aquilo que o Poder dá para o “povo” muitas às vezes são elementos próprios da vida e cultura popular, remanufaturados segundo os projetos políticos. É um processo de labor contínua.

Por outro lado, o problema é que, já desde antes de chegarem à escola, e como resultado da práxis historiográfica, os textos, sua estrutura narrativa, sua forma de representar o passado à seleção de fontes, constituem-se a partir de vieses específicos (do autor). Muitos deles passam, portanto, despercebidos (pelo próprio autor como pelos usuários). Isto é, no trabalho dos autores e agentes imbricados no campo, portanto familiarizados com suas regras e discursos, observamos o uso de elementos próprios de visões de mundo que ecoam as narrativas escolares. Ou seja, aqueles elementos que eles devem ter assimilado durante sua vida, principalmente durante sua infância. As palavras de Ferro, nesse sentido, servem como uma forma explícita para ilustrar o impacto emocional e cognitivo, (Cf. Bourdieu 2000)⁹⁰, que tem essa história como contada para as crianças, no pensamento adulto, mas que se dá como processo de produção e reprodução cultural imbricado no processo de desenvolvimento de cada sujeito que existe em um lugar e tempo específico.

Ao contemplar o processo de constituição de si, saber o que fazemos com a “História” ou que a “História” faz conosco, esse processo defere das observações registradas nas teorias clássicas. Elas tendem sempre a explicar a natureza desses fenômenos, exclusivamente, por meio de causas macrossociológicas, como acontece com a tradição *durkheimiana* (Dux 2011; Ibarra García 1995). Esse “*paradigma*”, entanto construto, não conta com uma teoria de como se forma o corpo individual nem como esse processo está

⁹⁰ “*The unconscious is history - the collective history that has produced our categories thought, and the individual history through which they have been inculcated in us. It is for example, from the social history of educational institutions (a supremely banal one, absent from the history of philosophical or other ideas), and from the (forgotten or repressed) history of our singular relationship to these institutions, that we can some real revelations about the objective and subjective structures {classifications, hierarchies, problematics, etc.} that always, in spite of ourselves, orient our thought*”, (Bourdieu 2000, 9)

relacionado com os processos que caracterizam os “corpos sociais” e outras estruturas macrosociológicas como, por exemplo, a “cultura”, a “memória social” ou a “identidade nacional” - para mencionar algumas delas. Nesse esquema *macro* acaba-se usando a derivação: as explicações são emanações derivadas da teoria que desconsideram os processos orgânicos relacionados com pensar e agir. Um exemplo disso é quando se explica qualquer fenômeno observável como “social”. Nesse esquema a origem e explicação do fenômeno, por exemplo, o suicídio, o racismo, o machismo, é que ele é social por que todo aquilo que está contido na sociedade é de origem social e, como se se tratasse de uma sustância, ele contamina, ao mesmo tempo em que cria e explica, os indivíduos e seus comportamentos, (Dux 2011; Ibarra-García 1995).

Toda expressão de individualidade, ou agência, ou subjetividade, assim como as mudanças de um estado a outro, explica-se pela ação de forças geradas pelo próprio “corpo social” que, não só usa os corpos individuais para conseguir seus propósitos; por exemplo, pela ação de “agentes”, mas também pela pressão exercida. Opera-se sobre cada um dos corpos individuais para submeter eles ao seu controle. A Biologia e a Psicologia nesses campos só entram a ser parte de disciplinas usadas para conseguir fins de poder e não como fontes de conhecimentos úteis. De fato, pelas dinâmicas de separação e especialização histórica das disciplinas, como pela mutua desconfiança, ter-se-ia dado, inclusive, a definição dos próprios sujeitos e objetos de estudo:

“Quero propor a seguinte hipótese: para finais do século XIX, deu-se uma divisão do trabalho entre a psicologia e a sociologia: a primeira tomou conta das crianças e da infância e deixou para a segunda encarregada da família, a qual se tornou desde então um tópico tradicional das correntes principais da sociologia. A sociologia acolheu essa responsabilidade de forma tão séria que assumiu essa divisão de labores sem questioná-la e começou a estudar a família excluindo à criança, deixando-a para a pesquisa da psicologia. Essa hipótese pode ser conferida no espaço institucional: em essas áreas específicas do conhecimento, a produção científica da psicologia está notavelmente orientada ao estudo da infância enquanto os produtos da sociologia giram em torno à família” (Turmel 2008, 18).

Propomos aceitar essa observação por que, ao explicitar a questão do domínio do conhecimento como uma fronteira imaginária e política poderosa, constituída no espírito sectário e burocrático dos departamentos e faculdades, e não da pesquisa podemos não só questionar ela. Podemos atualizá-la, levando em consideração novos problemas e, talvez, as soluções que oferece. Por outro lado, observa-se que essa divisão do trabalho pode dever-se também a que o paradigma *externalista*, genealogicamente ligado a uma cosmovisão fundamentalmente “cristã”, diferente do *internalista*, ligado a uma cosmovisão “ateia”.

O primeiro concentra-se na explicação de um universo constituído por fenômenos desenvolvidos no plano do “consciente” enquanto o segundo concentra-se nos fenômenos particulares do domínio do inconsciente e do subconsciente⁹¹, privilegiando o sujeito e a unidade corpo/mente do que o corpo social: como já vimos, trata-se de um problema político ligado aos usos desses conhecimentos na Modernidade. Contudo, enquanto as teorias que privilegiam o olhar internalista têm sido acusadas de pseudociência, entre outras acusações e críticas, as teorias macrossociológicas, que privilegiam o externalismo, têm sua quota de responsabilidade. Por um lado, no desenvolvimento de ferramentas de pesquisa baseadas em outras expressões da pseudociência. Pelo outro, no desenvolvimento dos projetos coloniais e neocoloniais, do racismo, entre muitos outros, ao longo do século XX.

Ninguém está livre de responsabilidades e essa é uma questão interessante: o olhar de Foucault nos fornece desse olhar crítico que permite

⁹¹ Parafrazeamos e desenvolvemos uma ideia de Karl Simms (2003, 45-70) quem estabelece uma série de diferenças e semelhanças entre a psicanálise e a filosofia de P. Ricoeur (Simms 2003, 46-47), que o autor explora na sua arqueologia do sujeito, (Ricoeur 1965). Simms analisava um problema fundamentalmente ligado ao conflito entre a visão de mundo católica de Ricoeur e o problema prático que gerava Freud ao sugerir que os fenômenos humanos eram produto da mente humana, não de uma subjetividade externa a ele. Um problema semelhante caracteriza a obra de Foucault e sua relação com Freud e a psicanálise (Whitebook 1994).

questionar os campos do conhecimento em geral. Que significa isso? Para nós, essa divisão significa que há por trás da ruptura binária, uma objeção moral absolutista que determina *a priori* que assumir uma posição implica de fato, um ato ético ou antiético. Nesse sentido concordamos com a proposta de Valsiner (2009a) e Valsiner e Rosa (2007)⁹², mesmo sabendo que os agentes de cada disciplina, na hora de defender seus campos, comportam-se da mesma forma que se comportam os membros de uma torcida de futebol ou os membros de algum grupo defendendo seu território: é hora de pular sobre essas barreiras e tabus e continuar com a pesquisa, pois mesmo com ela, o universo da produção acadêmica conservam os esquemas de poder/conhecimento como, por outro lado, tem os questionado e apresentado caminhos alternativos.

Assim, retornamos à reflexão sobre os “usos do passado”. Pensamos, para cumprir com os nossos intuitos, integrar a criança na “*persona*”, ou seja, no modelo de “ser humano”. Devido às formas especificamente humanas de crescimento, aquelas estruturas que cada um de nós começa construir desde o nascimento, constituem-se como uma prolongação daquelas estruturas específicas de cada adulto. O “processo de constituição de si” e os “usos do passado”, nesse sentido, não poderão ser observados só como produto de forças externas, nem como produtos acabados. Eles fazem parte de um processo longo e gradual que, no nível do indivíduo, começa na infância, não na vida adulta.

Nesse espaço, a historiadora Carolyn Steedman (1989) perguntava-se sobre o que faziam as crianças com a História e o que faziam durante as aulas de História e sua pesquisa a encaminhou para o campo da psicologia. Concretamente, Steedman apoia-se no ensaio de S. Freud⁹³, “*Romances*

⁹² Valsiner e Rosa (2007) comentam como os campos de conhecimento até desenvolvem práticas e bandeiras *identitárias* para se definir, como para definir aos outros, suas práticas, etc. Valsiner (2009a), por seu lado, aponta que, depois de anos de brigas entre os campos e da institucionalização de *tabus* como forma de crítica intelectual, é hora de desenvolver uma linguagem e práticas inter e multidisciplinares. Por meio delas buscar-se-ia não só debater e questionar os problemas das disciplinas, mas apresentar formas de superar essas barreiras.

⁹³ Quem não prestou atenção tanto a parte cognitiva como se concentrou na parte emocional e moral do comportamento humano. (Ibarra-García 1995, 141)

Familiares” (1909, 240). Freud especulava nele sobre o importante passo que significa para criança se liberar da autoridade paterna e materna:

“Se examinarmos detalhadamente os mais comuns destes romances imaginativos, a substituição dos pais ou do pai só por pessoas mais importantes, encontramos que esses novos e aristocráticos pais estão equipados com atributos que se derivam inteiramente de lembranças reais dos atuais pais humildes; assim, de fato, a criança não está se livrando do seu pai, mas exaltando-o. De fato, todo esse esforço para substituir o pai por uma superior é tão só uma expressão das saudades da criança por dias mais felizes que já passaram quando seu pai parecia o mais nobre e forte dentre os homens e sua mãe a mais querida e bela dentre as mulheres. Ele está se afastando do pai no qual ele acreditava durante sua infância. E essa fantasia não é mais nada do que uma expressão desses dias que já foram. Assim, “nessas fantasias, a sobrevalorização que caracteriza os primeiros anos da criança volta se apresentar de novo”.

Desse fragmento do escrito de Freud tomamos uma das suas observações. O que Freud vê como exaltação dos pais nas figuras das histórias incorporadas pela criança a partir do relato, mais além de se pode ser assumida como uma regra universal é uma novidade para sua época como uma observação interessante para nossa pesquisa. Com efeito, trata-se de um tipo novo de explicação de um fenômeno novo, relacionado com o uso das narrativas por parte das crianças. Freud percebe (por meio do esquema analítico já clássico e para muitos, já desacreditado), que as crianças, com efeito, usam o passado no processo de constituição de si e tal uso, ademais, está ligado não a pressões externas, mas a uma ação subjetiva ligada ao desenvolvimento intelectual e emocional. Steedman retoma, precisamente, no seu texto, duas ideias dessa análise freudiana:

a) Freud percebe que a História está relacionada com o processo de subjetivação e desenvolvimento da subjetividade da criança e,

b) ela pensa da mesma forma. compreende como a criança parece se apropriar – criar ou recriar- das histórias e usá-las, não só como forma de constituição de si, mas como uma estratégia para se integrar no espaço fora da

casa, ao mesmo tempo dentro e fora da autoridade familiar e incursionar no universo social.

A História, nesse sentido, fornece-lhe de um mapa e bússola, isto é, de sistemas de referencias que lhe permitem acessar um universo material mais amplo do que aquele ao qual está acostumado. Esse sistema de referências, porém, requer de treinamento para ser usado e esse treinamento é limitado, pois não todos os indivíduos poderão, por exemplo, se formar como Historiadores ou arqueólogos. Isto não significa que só os formados consigam compreender e usar o passado em um “nível sofisticado”: só significa que não serão considerados como profissionais e que suas manufaturas vão circular e ser consumidas em ambientes diferentes (caso circulem e sejam consumidas).

Em teoria há pelo menos duas formas em que o conhecimento da História é usado:

- A noção tradicional, já conhecida e que já descrevemos, implica que o indivíduo – cujo desenvolvimento é ignorado- é capturado pelo campo de poder, sujeitado e tornado um sujeito por meio da inserção de discursos como a História no seu corpo (por algum tipo de força externa que exerce pressão sobre ele por meio de palavras, ou de propriedade osmótica do corpo que absorve o discurso em forma de substâncias do exterior)
- A outra envolve a noção que já Freud, Steedman, como De Certeau usam nos seus trabalhos: entanto o desenvolvimento é um processo dado nos níveis inconsciente e do subconsciente, o consumo, como o trabalho, envolvem a noção e características da “consciência”, da “competência”, da “criatividade”: a “história” é - como já debatemos- “usada” de formas criativas e – literalmente- subjetivas.

Seria muito útil pensar um pouco sobre o público alvo das Histórias, sobre todo daquelas que tratamos nessa tese: seres humanos nas etapas da

infância e juventude. Para pensar nisso, como exemplo, vamos dar espaço, momentaneamente, à literatura infantil nessa discussão. Isto devido à sua relação com a genealogia das ideias de “infância”, como pelo seu papel formador de competências básicas como de visões de mundo, como pela sua relação com como da história da leitura, dos livros de texto ou da própria escrita da História, (Davin 1976; Steedman 1985; 1989; 1995; O’Malley 2003).

Tomamos um exemplo extraído do conto “*Sredni Vashtar*”, do escritor inglês Saki (1870-1916). O protagonista do conto é Conradin, criança, doente, de 10 anos que mora com a prima, que representa a autoridade familiar e social, pois obriga o menino ir à Igreja. Os dois melhores amigos, e deuses pessoais, são uma galinha e um furão, batizado por ele, *Sredni Vashtar*.

“... e dentro das suas paredes, Conradin encontrou seu próprio céu, algo que apresentava os diversos aspectos de uma sala de jogos e uma catedral; havia povoado-o com uma legião de fantasmas familiares, evocados em parte de fragmentos da história e, em parte do seu cérebro, mas também havia produzido dois amigos de carne e osso”. (Saki 1994, 124).

Saki descreve os elementos com os quais a criança desenvolve uma visão de mundo no qual rende culto à *Sredni Vashtar* e podemos observar como, no esquema freudiano elaborado por Steedman, Conradin parece desenvolver-se como indivíduo independente e autônomo em relação à um universo particular seu, porém, que é coerente de alguma forma com o mundo externo e que, no final de contas, vai dar-lhe uma vantagem sobre sua prima que tenta integrá-lo à vida normatizada, e escapar momentaneamente do controle adulto e, portanto, social. Davin contempla esse fenômeno como historiadora, e nesse sentido faz um comentário pensando no desenvolvimento do pensamento sobre e os usos do passado:

“Inclusive os livros cujo conteúdo histórico real é mínimo podem exercer uma função histórica importante, estimular a imaginação histórica” (Davin 1976)⁹⁴.

Porém, ainda não vamos entrar na forma concreta em que o historiador opera sobre a função, utilidade e significado dos livros, do “passado” e das narrativas porque, ademais, não é um campo exclusivo dos historiadores nem dos arqueólogos. Outro autor inglês, literato, e muito anterior à historiadora inglesa dos “*Workshops*”, G. K. Chesterton comentava, no ensaio “*The Red Angel*” (2013 (1909)) que, com efeito, as leituras infantis, contos e lendas não só produzem mentes subjugadas:

“Fairy tales, then, are not responsible for producing in children fear, or any of the shapes of fear; fairy tales do not give the child the idea of the evil or the ugly; that is in the child already, because it is in the world already. Fairy tales do not give the child his first idea of bogey. What fairy tales give the child is his first clear idea of the possible defeat of bogey. The baby has known the dragon intimately ever since he had an imagination. What the fairy tale provides for him is a St. George to kill the dragon.”⁹⁵

Ou seja: a narração, ao invés de envolver a criança numa prisão da mente, ao invés de subjugá-lo, fornece-lhe de ferramentas para sair fora, no mundo, e saiba como agir. Essas histórias contêm informações sobre o universo adulto, sobre normas sociais, sobre o mundo material e, a partir delas, as crianças aprendiam a identificar os elementos do universo “real”, como a desenvolver estratégias de vida (Cf. Bettelheim 2002) que, dependendo do caso, resultarão úteis durante o processo de maturação. Chesterton, porém, generaliza sem ter

⁹⁴ Sobre a “imaginação”, ver Anexos N° 7 e 8

⁹⁵ *Os contos de fadas, portanto, não são responsáveis por gerar medo nas crianças nem pelas muitas formas do medo. Os contos de fada não lhes fornecem da ideia do que é feio ou malvado. Isso já existe na criança porque já existe no mundo. Os contos de fada não lhe fornecem do bicho-papão. O que os contos de fadas dão para a criança é da ideia de que é possível derrotá-lo. A criança já tinha conhecimento do dragão intimamente, desde que tem uma imaginação ativa. O que o conto de fadas lhe fornece é de um São Jorge para matar o dragão.*

uma noção clara de como funcionava a mente infantil, e pressupõe que um juízo desse tipo é feito pelas crianças. Aponta, acertadamente, a que nem os leitores são autômatos passivos nem as Histórias máquinas de controle mental.

Encontrarmos úteis, nesse debate, as reflexões de Hannah Arendt (1958) sobre o conceito moderno de História. Entre outras operações, a filósofa (Arendt 1958, 570-574) faz explícita uma ideia: as pessoas entendem – e entender é uma ação importante- que a forma, o significado e a função da História estão enraizados na sua cultura, concretamente relacionadas com a visão de mundo (“natureza”). Essa observação permite, mais tarde, como critério, que Arendt – que como outros autores, pressupõe um algo “universal”, comum aos “antigos” como aos “modernos”, que nada tem a ver com continuidades culturais ou linguísticas, mas no nível do pensamento - diferencie os usos e significados dos discursos históricos em diferentes épocas. Mas, Arendt (1958, 574) não só sugere que operamos sobre a História a partir do nosso domínio cultural específico, mas também esboça o tipo de operações sobre o corpo que podem ser feitas pela História e a importância da forma em que ela é contada. Sem perder de vista que a função e uso do passado estão intimamente ligados à noção de “natureza” e, portanto, sua compreensão se dá no nível social e linguístico, Arendt especula como teria sido a experiência de Odisseu.

Com efeito, ao retornar ao seu lar, a pessoa “real” que escuta sua própria história narrada por outra pessoa – diz Arendt- deve poder reviver essas lembranças, se emocionar: ela descreve, como exemplo fictício, lágrimas da rememoração no rosto do rei da Ítaca. Assim a História concebe-se como catarse (e ouvimos os ecos da voz de Ferro nesse sentido). Porém, nota Arendt, se o estilo da narração tivesse sido diferente, quiçá no estilo de notícias, ou só de poesia, Odisseu teria se entediado: isto é, manufatura-se uma História a partir de um universo material e sociocultura concreto, mas também manufatura-se com um intuito e para um público alvo determinado.

Arendt, como Foucault (Cf. 1989), anos mais tarde, desenvolve uma forma que podemos denominar de “arqueologia da História”, como veremos daqui a pouco, que coincide nas ações orgânicas desencadeadas pelo relato no corpo do ouvinte ou do leitor, no que respeita à catarse. Porém, Arendt, diferentemente de Foucault, não dá o passo que ele deu no sentido de criticar esse mecanismo. Os projetos políticos de ambos os filósofos divergem: porém, ambos convergem na ideia de que a História possui uma profunda relação com os processos de “constituição de si”, assim como quando apontam a profunda relação desses processos, como da manufatura e usos do passado, com o universo sociocultural e material no qual se desenrolam as vidas das pessoas.

Em resumo, essas narrativas⁹⁶ são de certa forma, um tipo de “fio de Ariadne” que, devido tanto às características humanas da besta edípica - como ao treinamento dado a ela- servem para que cada um percorra o labirinto. Dito de outra forma, as narrativas podem ser vistas como um caminho feito de migalhas de pão que, de certa forma, nos ajudam encontrar um caminho e, ao mesmo tempo, reencontrar as nossas próprias pegadas (Veja-se Dux 2011, 15). São bússolas e mapas que aprendemos a usar, de formas cada vez mais competentes, que usamos para trilhar novos caminhos. São percursos que seguimos em um espaço pautado por outros antes de nós, geralmente os adultos que nos precedem. Eles tentam (e a maior parte das vezes conseguem) marcar e pautar para nós por meio delas. Trilhas que, porém, são como os rios mutantes (aquela classe na qual ninguém pode se banhar duas vezes seguidas).

A grande questão, então, é pensar sobre como esses “usos do passado” são desenvolvidos, como eles se relacionam com o pensamento adulto,

⁹⁶ Nesse ponto, ao referirmos às primeiras etapas da vida, queremos salientar a idéia de que história, História, história sagrada ou história, poderiam constituir narrativas consumidas de forma homogênea por crianças e jovens. Só, por meio do treinamento e maturação cognitiva, cada um aprenderá a diferenciá-las (em teoria, pois as histórias sagradas conservarão para uma grande maioria uma importância ainda maior que as Histórias). Ademais, como veremos logo, as categorias e critérios de “verdadeiro” ou “falso”, relacionados com os discursos, são introduzidos, por exemplo, pelos livros de História, estabelecendo pares de oposição que perduram uma vida inteira, sendo usados irreflexivamente. Assim, o relato literário será correlacionado com os critérios de “falso” ou de “ficção”, enquanto o relato historiográfico e arqueológico, com os de “verdade”.

como um uso do passado determinado torna-se referente para toda uma população, (seja o regime político qual for); saber como, no processo de aprendizagem, cada indivíduo desenvolve formas e estratégias particulares, desde a infância para apropriar-se dele e usa-lo, ao mesmo tempo em que esse processo lhe permite aprender a agir, a se comunicar como a coordenar ações e pensamentos com outros seres humanos.

CAPÍTULO II

*“... É tudo real. Pensem nisso. Não tem Luke Skywalker ou Papai Noel afetado suas vidas mais do que muitas pessoas reais nessa sala? Ou seja, seja Jesus real ou não, ele tem tido um maior impacto no mundo do que qualquer um de nós. Mas, o mesmo pode ser dito sobre Bugs Bunny e..., e Superman e Harry Potter. **Eles mudaram minha vida, mudaram a forma na que eu ajo no mundo. Isso não os faz um pouco reais?**”*
(Kyle Broflovski em Parker 2007)

“Lo inconsciente es la historia: la historia colectiva, que ha producido nuestras categorías de pensamiento, y la historia individual, por medio de la cual nos han sido inculcadas”(Bourdieu 1999, 23)

“My love is like a storybook story, But it's as real as the feelings I feel.”
(Knopfler e DeVille em Reiner 1987).

1. A nossa “arqueologia do sujeito histórico”

Como anunciado no título dessa tese, estudamos a “arqueologia” o “sujeito histórico” como forma de analisar os livros de história da Colômbia de Henao e Arrubla, e do Brasil de João Ribeiro. A questão que pretendemos suscitar é se poderemos observar esses textos e os seus autores na perspectiva já esboçada e, portanto, se poderemos construir umas lentes adequadas para dar continuidade a esse projeto. Propomos, com esse intuito:

- I. Por cultura entenderemos o que Günter Dux entende: o substrato fixado organicamente que começamos a construir, por meio da linguagem e das competências comunicativas, progressivamente, em certo ponto das nossas vidas até alcançar, pelo menos, o estado de desenvolvimento dos adultos do nosso grupo e máximo, até onde o nosso corpo é capaz. Dux resume, dizendo que “*cultura é construtivismo e refletividade sobre esse construtivismo*”
- II. Por “sujeito histórico” entenderemos as formas através das quais esses autores representaram, descreveram, modelaram, explicaram ou usaram os “seres humanos” na sua escrita, especificamente naquela manufaturada para estudar História.
- III. Por “arqueologia” do sujeito histórico entendemos as estratégias de pesquisa que nos permitirão fazer duas operações. Parafraseando a Foucault, e resgatando o olhar genealógico, encontrar o ponto no qual se articulam “a História e o corpo” com o intuito de expor um “corpo totalmente *impresso (imprinted)* pela História e a destruição do corpo pela História” (Foucault 1977, 148); b) Com esse intuito, vamos analisar, para poder explicitá-lo e desconstruí-lo, o substrato *antropológico (a arkhé)* da História, a cosmogonia, isto é a noção de “natureza” (retomando os pensamentos de Arendt), assim como compreender a “operação histórica” (Certeau 1975) e,

devido ao nosso projeto arqueológico, sobre tudo, a operação “*pré-histórica*”, na obra de Henao e Arrubla e de Ribeiro, em relação à construção da sua visão de mundo, e em relação ao contexto onde se manufaturaram os “autores” e, portanto, sua escrita.

IV. Nesse debate, finalmente, levaremos a discussão ao domínio concreto da “tecnologia de si”. Tentaremos argumentar que, os “usos do passado” (enquanto tecnologia de si) são o objeto de estudo privilegiado. Nele se articulam corpos e histórias materializadas pela escrita no sujeito histórico e na matriz antropológica que lhe dá suporte, materialidade, sentido e funcionalidade. Precisaremos, portanto, de mais uma instancia que nos permita pensar como é essa “articulação”, como é o lugar no qual precisamos refletir. Isto será feito envolvendo uma reflexão sobre os sujeitos em tanto, sujeitos *empíricos* e sujeitos *históricos*.

Se seguirmos a linha tradicionalmente usada para pesquisar os livros de texto de História, teremos duas dimensões diferentes: o universo dos adultos e o universo das crianças. Nesse sentido, existe, por exemplo, uma historiografia da “infância”, na qual se debate o significado filológico do termo, desde tempo dos antigos gregos e romanos, por exemplo. Nela se examina o status e categorias relacionadas com as crianças, no tempo-espço, como no contexto cultural ou dos costumes, ao longo do tempo, como se elas fossem alguma espécie diferente dos adultos.

Esse não é o nosso objetivo. Quando passemos a analisar as obras de Henao e Arrubla teremos de revisar, porém, de forma coerente com a nossa proposta, a linguagem e regras constitutivas do que eles acreditavam, eram os seres humanos, os sujeitos históricos e, nesse sentido, as crianças e jovens. Cabe anotar que, limitar-nos a revisar quais eram os usos sociais da noção de “infância” como do lugar e função dos pequenos em uma cultura X (durante o período Y do tempo) não é suficiente. Dessa forma estaríamos evitando debater as

consequências de saber da existência de um lapso de tempo entre a concepção, o nascimento, a infância e a vida adulta que, aliás, não para ai, mas continua até a morte de cada indivíduo.

Esse processo de constituição de si, como essa forma de conceber as “pessoas” é amplamente ignorado ⁹⁷, devido sobre tudo, mas do que a argumentos racionais, à divisão do trabalho e a especialização dos campos das Ciências Humanas e Sociais e da Psicologia. O efeito mais notável dessa divisão foi - como revelam as palavras de Turmel (Veja-se 2008, 18) - a naturalização de modelos de ser humano para cada disciplina.

Tais modelos, aliás, geralmente, tomam como referencia o padrão de adulto (masculino) da sociedade do “modelador”. Isto é, o modelo e objeto de estudo existem, mas existem tacitamente. É evidente, ademais, que o modelo é o de um adulto com suas capacidades cognitivas e competências já desenvolvidas, tais e como o manufaturador o observa, ou se observa a si mesmo, na sua sociedade, com seus sistemas de relações, culturas e línguas, suas características e limites já definidos e claros: assim, o sujeito (o modelo de ser humano) aparece como representante de um estado de desenvolvimento, um estado de dimensões absolutas (p.e: pré-história, período clássico, primitivismo, feudalismo, capitalismo). Dito de outra forma, dentro do universo rígido desses estados absolutos, os agentes ou sujeitos, seu pensamento e cultura, suas obras, são contempladas, explicadas e usadas a partir dos modelos estabelecidos de “formação social”, de “instituição” e, no caso dos membros do grupo, de “adulto” normalizado por cada sociedade.

No mesmo contexto, e mesmo se tratando de teorias evolucionistas, a ideia de desenvolvimento, mudança – oportunamente caracterizadas como “positivismo”, como a noção e de tempo acabam sendo, nesse sentido,

⁹⁷ Ou foi deixado de lado, porque a relação entre antropologia, historiografia e psicologia estava florescendo na década de 1950-1960, quando a crítica dos autores associados ao pós-estruturalismo e pós-modernismo, como aqueles que seguiram às correntes da crítica literária levou a uma ruptura entre essas disciplinas (Veja-se Bonnell e Hunt em 1999, 1-27).

suprimidas, ou subordinadas. O tempo apenas serve para acomodar numa linha às sociedades, suas tecnologias e economias, seus sistemas políticos e seus agentes, para demonstrar a concepção de sucessão de estágios.

Curiosamente, ao mesmo tempo em que se naturaliza esse esquema, e não só aos “agentes” e “sujeitos”. Eles se revelam só como sombras ou emanções da grande maquinaria celestial, se estabelece uma identidade entre a “reprodução sociocultural” e a de “reprodução sexual” – que passa a um plano secundário, de novo, subordinado às regras constitutivas do campo das Ciências Humanas. Um efeito disso, arraigado na práxis desta área, e aquela prática modelada na traumática relação das Humanidades e Ciências Sociais contemporâneas com a Biologia. Tais práticas geram manufaturas como as que Lévi-Strauss criticava e caracterizava no seu ensaio clássico:

“The various types in the genealogy of the horse, for instance, can be arranged in an evolutive series for two reasons: firstly, a horse can only be sired by a horse; and secondly, skeletons varying gradually from the most recent to the most ancient forms are found at different levels in the earth, representing earlier and earlier periods of history as we dig deeper. It is thus highly probable that Hipparion was the real ancestor of Equus caballus. The same reasoning is probably applicable to the human species and the different races constituting it. When, however, we turn from biology to culture, things become far more complicated. We may find material objects in the soil, and note that the form or manufacture of a certain type of object varies progressively according to the depth of the geological strata. But an axe does not give birth to an axe in the physical sense that an animal gives birth to an animal. Therefore, to say that an axe has developed out of another axe is to speak metaphorically and with a rough approximation to truth, but without the scientific exactitude which a similar expression has in biological parlance”. (Lévi-Strauss 1952, 14).⁹⁸

⁹⁸ As diversas tipologias presentes na genealogia do cavalo, por exemplo, podem ser ordenados em séries evolutivas por dois motivos: em primeiro lugar, um cavalo só pode ser filho de outro cavalo. Segundo, as ossadas, que variam das formas mais recentes às mais antigas, encontram-se em diferentes estratos do chão. Elas representam os períodos cada vez mais antigos da sua história enquanto as escavamos dentro o mais profundo da terra. É, portanto muito provável que o Hipparion seja o ancestre real do Equus caballus. O mesmo raciocínio é provavelmente aplicável aos Humanos e às diferentes raças que constituem a espécie. Porém, quando vamos da biologia à cultura, os problemas tornam-se mais complicados. Podemos encontrar materiais no chão e notar que a forma ou manufatura de certo tipo de objeto muda progressivamente segundo o estrato geológico. Mais um machado não dá a luz outro machado no mesmo sentido que um animal pode dar a luz. Portanto, falar que um machado foi desenvolvido a partir de outro implica um elo metafórico e uma aproximação bruta à verdade, mas sem a mesma rigorosidade científica que pode ser encontrada no domínio da biologia.

Vemos refletidas nas palavras desse parágrafo a materialização da divisão histórica do trabalho das disciplinas, assim como o problema metodológico apontado: a separação do biológico e do cultural como se cada uma pertencera a um universo diferente e incompatível com o outro. Divisão que se torna critério analítico e explicativo da História e das mudanças na cultura, uma antinomia da mesma classe e estrutura que a antinomia social-individual. Isto é, De fato, a reprodução sexual, o ato que garante a vida, o elo empírico entre cada geração de seres humano torna-se um elemento secundário. Passa a ser integrado aos discursos de controle populacional, ou definido como parte mecanismos de opressão, modelos racistas ou de classe. Mas tiram-se dele todas aquelas consequências e características da vida humana que, curiosamente, passam a serem atribuídas às entidades e modelos. Dessa forma se condena a teoria da evolução e tornam o sexo (e o gênero) o centro das atenções dos projetos políticos, ocultando-o atrás máscaras e fantasias de cultura e civilidade (e os seus opostos). O corpo torna-se, como acontece nas teorias teológicas e religiosas e, como na Modernidade, em um espaço de luta política e uma categoria abstrata, representação ou teatro de sombras: o corpo e o sujeito somem por trás dos discursos sobre eles que passam a substituí-los, inclusive na realidade como denunciava Bourdieu (1990a).

Pelo contrário, a teoria histórico-genética da cultura fornece-nos de ferramentas para, na prática, conceber um tipo de “continuidade” entre biologia e cultura no nível do corpo do “indivíduo”. Com efeito, propõe-se a partir dessa teoria, compreendida dentro do horizonte epistemológico, um modelo de processo de constituição de si. Nele, cada sujeito empírico, seu corpo biológico na base, constrói-se e se desenvolve sempre em relação íntima com um universo humano, linguístico e sociocultural onde, como já temos enunciado - a “História” e os “usos do passado” possuem um papel formador. A história cultural substitui, nesse

processo, a História natural sem estabelecer divisões arbitrárias entre cultura e natureza.

a) *Cultura.*

Existem centenas de definições de “cultura”⁹⁹, mas nos exploramos, seguindo a lógica da nossa escolha teórica, a da teoria histórico-genética da cultura, ligada genealogicamente à tradição acadêmica “alemã” e, devido à cercania geográfica, história comum, trocas e brigas constantes, da francesa (Burke 1997; Elias 2006). Entende-se nessa teoria, por “cultura”, o substrato que é construído, por cada um de nós, em condições que nós fazemos particulares em um nível, e comuns com as condições de outros indivíduos em outro, a partir do substrato biológico. Isto é, na visão de Dux, a cultura é uma construção que cada um de nós constrói sobre a base orgânica, toda vez que a começamos a desenvolver as nossas capacidades e competências linguísticas e comunicativas, entrando por esse meio, em contato com universos humanos, materiais e socioculturais específicos. Diz o autor:

“As formas simbolicamente mediadas de organização da existência humana têm como base a sua constituição biológica, pero elas mesmas tomam forma de construto em um estrato diferente: na esfera do pensamento, o qual encontra seu processo de formação em virtude da linguagem”. (Dux 2011, 57)

E acrescenta:

“Cultura, em um sentido mais amplo, é o processo de retomar a construção do mundo e as formas construtivas da praxe humana no mundo, em um metanível de interpretação e significados. Aqui também

⁹⁹ No clássico da literatura antropológica de Kroeber e Kluckhohn (1952; cf. William Sewell para um debate atualizado no campo historiográfico, em Bonnell y Hunt 1999; Cf. Burke 1997), registrava-se um número elevado delas.

incluímos as primeiras formas artísticas, mediadas simbolicamente, de expressão”. (2011, 59)¹⁰⁰.

Assim, esse processo, que chamamos –seguindo o modelo de Dux- de “*enculturação*” implica, em princípio, que existe uma generalidade estrutural e uma particularidade histórica. Isto é, no nível biológico os *Homo Sapiens* comungamos uma serie de características orgânicas que, no processo de constituição de si, envolvem um processo “histórico”, particular a cada caso (Ibarra-García 1995, 82–83). Em segundo lugar, implica que todos nascem em uma situação cultural “zero”. Isto significa que se concebe o Ser Humano como um organismo que não transmite certo tipo de informações pelos genes. Durante seu processo evolutivo como espécie, perdeu muitas das estruturas comportamentais herdáveis que, em outros seres vivos, chamamos de instintos. Por tal motivo é que cada recém-nascido precisa dos cuidados de um adulto até ele atingir certo nível de autonomia e precisa, eventualmente, de criação segundo os costumes do seu universo de referência. Nesse processo concebemos a ideia de que a “História” torna-se parte importante do processo de constituição de si (Ibarra García 2009).

Por outro lado, implica a ideia de um universo construído pelo Humano onde a linguagem – que também está submetida a um processo de construção e desenvolvimento- é parte fundamental da visão de mundo. Na linguagem, da qual os discursos só são uma parte, não a totalidade. Encontramos nela as categorias que permitem conceber e perceber a materialidade do mundo e, portanto, constituem o nosso universo. Por meio delas agimos em e sobre o universo. Durante o processo, e junto com elas, podemos agir de formas cada vez mais competentes, no mundo. Por meio da linguagem estabelecemos a comunicação com outros sujeitos, e nesse processo podemos apreender a interagir com eles. Nós inserimos no mundo humano pela linguagem e pelas competências

¹⁰⁰ “Culture, in a narrower sense, is to the process of taking up the construction of the world and the constructive forms of men’s praxis in the world on a metalevel of interpretation and meanings. Here we also include the first symbolically mediated artistic forms of expression”.

comunicativas. Durante, e junto com a aquisição da linguagem, em nosso universo, aprendemos a escrever e ler, por exemplo. Esse processo de comunicação com outros sujeitos é fundamental no processo de constituição de si, da nossa moralidade, das nossas competências socioculturais. Ler e escrever são fundamentais para educação em História e em pré-história e arqueologia (nos casos pertinentes), pois assim concebemos o uso do passado no nosso universo sociocultural e, pensamos, iremos adquirindo novas perspectivas...

O processo de *enculturação* explica como cada indivíduo acessa o universo já organizado e as condições que esse universo apresenta para suportar o processo. No processo, cada indivíduo deve transformar esses universos com o intuito de “apreendê-los”. Para esclarecer, que é um “universo”: Dux afirma que desde criança, todo Humano terá que lidar, ao longo da vida, com o seu “universo” que, para efeitos da análise, ele diferencia em três níveis ou “mundos” (Dux 2011, 61): 1) Um mundo da natureza, organizado em concordância com sua relevância para a ação humana; 2) Um mundo social, no qual o indivíduo interage e se comunica com seus iguais; 3) um mundo interno, no qual estruturas de conduta da vida culturalmente desenvolvidas devêm fixas organicamente.

De novo, esse processo começa, no nível estrutural-biológico, da mesma forma para todos os Homo Sapiens e sua história natural. Contudo, torna-se particular, diferenciado e específico histórico-culturalmente, e espaço-temporalmente, quando começa a interagir com esses três mundos por meio da linguagem, da comunicação, das categorias (Ver Anexo Nº 7 e 8). E de novo, para enfatizar o nosso objeto de estudo, é nesse processo, que encontramos em certos contextos, lugares e épocas, que o sujeito é treinado em aprender, incorporar e usar esse “passado” que não herda geneticamente, nem pelo “sangue”, “cor” de pele ou “raça”. Precisa construí-lo com ajuda de adultos e de, pelo menos, livros de texto. Esses objetos, por sua vez, foram manufaturados por outros sujeitos. Eles, por sua vez, também passaram e passam por esse processo de desenvolvimento. Intuímos que esse “passado” aprendido por meio dos livros de

história atinge o processo de constituição de si. Nessa cadeia operatória, pelas características dela, ademais de “formar” uma “*persona*” começam a serem construídas, por ele, a sua visão de mundo, por sua vez, categorias e competências que, eventualmente lhe permitirão usar e manufaturar o “passado” e, dentro dessas manufaturas, conceber, representar e usar “sujeitos”. E se for o caso, como foi o de João Ribeiro, ou de Henao e Arrubla, publicar seu trabalho para ser usado por milhares de outros seres humanos.

b) *Sujeitos empíricos e sujeitos históricos.*

Para começar com essa reflexão e colocar a questão que queremos debater nesse apartado, tomaremos parte do diálogo de um filme dirigido por Mamoru Oshii (2004) *Ghost In The Shell, Innocence*¹⁰¹. O filme é animado no estilo japonês e sua temática poderia se inserir no gênero cyber-punk.

O filme elabora uma história a partir desse “espírito na máquina”, um roteiro que gira entorno a uma estória policial em um universo povoado de corpos aumentados pela tecnologia e por organismos artificiais, máquinas, feitos na imagem dos Humanos que, nesse caso, possuem um espírito. Essa entidade, além de estar, de certa forma, dissociado do corpo, pode ademais ser transferida ou inserida por métodos artificiais, a outro corpo. Ademais, como é um espírito consciente que mora na aldeia global criada pelas redes neuronais, internet e corpos com extensões artificiais que permitem aceder a esse universo, eventualmente liga o corpo inteiro a essa realidade virtual. Por tal motivo, e, no caso do filme, pode transferir seu espírito a ela. Isto é, quando é um androide ou *ginoide*, pois os humanos normais estão limitados pelos seus corpos orgânicos. Porém, ao ligar o corpo à rede e possuir extensões artificiais do corpo, pode ser alterado por uma entidade externa que oblitera ou submete sua vontade, inserindo

¹⁰¹ O título evoca um texto clássico da filosofia de G. Ryle que criticava o dualismo “mente-corpo” introduzido por Descartes.

memórias “falsas”¹⁰² com o intuito de controlá-lo. Ou de manipulá-lo como no caso desse filme.

A história envolve uma investigação sobre assassinatos cometidos por duas *ginoides*¹⁰³. Uma cena envolve a investigadora da polícia (*coroner*) de nome Haraway (em clara homenagem à autora feminista Donna Haraway e seu ensaio clássico), e um policial (Togusa), humano com alguns implantes cibernéticos, debatem sobre o que é, e sobre o que faz uma criança (ou um ser humano):

Haraway: “*Você tem crianças?*”.

Togusa: “*Uma filha*”.

Haraway: “As crianças sempre tem sido exclusas dos patamares da conduta humana, se você define humanos como seres que possuem uma identidade convencional e agem segundo a sua livre-vontade. Que são, então, as crianças que são capazes de suportar o caos que precede a maturidade? Eles são profundamente diferentes dos “Humanos”, mas tem forma humana. As bonecas que as meninas cuidam não são substitutos dos bebês reais. As meninas pequenas não estão **imitando** a criança de meninos, mas estão experimentando algo profundamente semelhante à criança deles”.

Togusa: “Do que você está falando?”

Haraway: “A criação é a forma mais simples de conseguir o velho sono da vida artificial. Essa é, pelo menos, a minha hipótese”

Togusa: “As crianças não são bonecas!”.

“O que é uma criança?” é, nesse sentido, para nós, a mesma pergunta “o que é um ser humano?”.

Não pretendemos exigir nem fornecer uma resposta definitiva e absoluta. É um espaço de exploração que pensamos desconstruir junto com a ideia de livro de texto de história, no sentido de tirar eles do lugar que lhes foi reservado tradicionalmente. Com efeito, tentaremos reinstaurar a figura da criança

¹⁰² Fenômeno que é comum na vida cotidiana (Belli 2012; Schacter 1996).

¹⁰³ Nesse tipo de universo, existem robôs construídos como cópia de varões, os *androides* e fêmeas, as *ginoides*.

no modelo do “sujeito” (Veja-se Turmel 2008, 29), que vemos como a besta edípica e, junto com isso, tentaremos olhar para os autores e seus livros de texto não só como obras de agentes anônimos, produzidas em massa para consumo escolar. Porque um primeiro efeito da forma de se aproximar à obra de um autor de livros para criança, como ao universo infantil, é infantilizando-os ou, dito de outra forma, não os levando a sério como, por exemplo, acostuma-se operar em relação à autores clássicos e seus “clássicos”.

Isto é, desde o século XIX, quando dentro da definição e concepção dos indivíduos, segundo a leitura pseudocientífica¹⁰⁴ do evolucionismo, se naturalizaram raças e esquemas socioculturais de Ser Humano. Com efeito, criou-se o esquema da pirâmide, ordenada de forma ascendente e progressiva, onde primitivos, as crianças e mulheres foram colocadas juntas na escala mais baixa, ligando-os com o “irracional”, o “folclórico”, o “mitológico” e o “bárbaro”. Isso foi feito em oposição a classificação dada ao pensamento de adultos brancos, a maior parte deles do gênero masculino e pertencentes ao círculo de poder, foi colocado no topo, como modelo, ao lado da figura da “racionalidade” e do Estado nacional, da “civilização” e da alta cultura.

Porém, mais além dessas categorias ter se tornado parte do discurso e prática das tecnologias do poder, por outro lado se dá um fenômeno persistente que, possivelmente relacionado com esse fenômeno, cria uma norma tácita. De certa forma, como no caso da biografia de Jesus Cristo, o nascimento, o período que vá da infância à maturidade, como a morte, continuam a ser um mistério. Assim, como consequência desse respeito ao mistério, áreas vitais da prática, como é a epistemologia são subordinadas na operação histórica, pré-histórica ou arqueológica, são excluídas do processo de pesquisa e, logo, anatematizadas por ser, por exemplo, positivistas.

Anos tem passado, não só desde que Foucault publicou sua importante obra crítica (A sua “História da Loucura” é de 1964), mas desde que ele morreu

¹⁰⁴ Usamos o termo no sentido que usa Foucault para se referir à psicanálise.

(1984). Vários dos campos do conhecimento envolvidos no esquema disciplinar *foucaultiano* (psicologia, biologia, medicina), como os regimes de poder, formas de se relacionar e de produzir conhecimento, têm mudado, (Veja-se Valsiner 2009a). Sendo mesmo pessimistas, e acreditarmos que as mudanças do mundo não têm sido positivas, dentro das disciplinas os avanços tem sido enormes, e elas podem fornecer de argumentos fortes que, por outro lado, darão força aos argumentos debatidos aqui. Por outro lado, e junto com essa afirmação, sabemos que essas novas tecnologias e metodologias estão sendo utilizadas com objetivos diversos, como por exemplo, pauta publicitária, para estudos de mercado e sim, com fins médicos e de controle populacional. Pensamos que, em ambos os sentidos, é preciso entrar de novo em contato com esses campos.

Justificamos nossa pesquisa, nesse sentido do seguinte modo: encontramos lá um ponto nodal, um ponto de quebre que é introduzido por esse canal, trata sobre a ideia do sujeito será o ponto a partir do qual construiremos nossas ferramentas de trabalho: aquele “sujeito” ao qual está se referindo Foucault é o sujeito e, nesse domínio, mais para frente, encontraremos, na sua expressão material, o “sujeito histórico”. Isto é, o domínio filosófico no qual Foucault trabalha é, como bem aponta ele, o dos discursos e práticas, mas podemos nos adentrar nas temidas águas do construtivismo e da teoria da auto-organização. (Dux 2011; Ibarra-García 1995; 2009; Valsiner e Rosa 2007).

Retomar esse curso parece, aparentemente, contrariar as regras do jogo. Mas queremos insistir nele não só por que sabemos que, desde sua gênese, a arqueologia do sujeito como tendência, e como possibilidade, parte da interação e estudo da psicologia do desenvolvimento humano na formação dos filósofos, sociólogos e antropólogos com os quais – e a partir dos que - discutimos. Queremos mostrar que esse caminho, se apoiados na literatura recente, permitirá examinar, aprofundar e refletir sobre os nossos problemas de pesquisa, a partir dos nossos horizontes epistemológicos.

O elo pode ser construído, mas o problema que encontramos ao longo da pesquisa é colocado por Dux e Valsiner de forma clara: existe uma barreira criada pela Filosofia que delimita as fronteiras do que pode ser feito ou falado, e limita a capacidade de pensar devido a que enraíza no discurso, e só no discurso, toda possibilidade de conhecimento do mundo. O motivo de esse muro não existe só pelas raízes das tradições interpretativas da Historiografia na história europeia: existe na crítica à Modernidade feita a partir dos eventos acontecidos lá (pois nós, não só consumimos seu pensamento como importamos e adotamos seus problemas, e os tornamos nossos) durante todo o século XIX e até o fim (mediático) da Guerra Fria.

A barreira está - como o próprio Foucault notava -, na forma da escrita e uso da História da Filosofia e das ideias: uma filosofia e lógica derivativas, absolutas, subjetivadas, materializadas em discursos e práticas que concebem, explicam e determinam os fenômenos e as pessoas como emanção das estruturas ou instituições. Não só derivam seu objeto desse esquema, mas o explicam e reconstroem a partir dele. Por exemplo, o sujeito é considerado em sua expressão social, construído e explicado a partir dos modelos instituídos ou nos momentos em que o indivíduo é forçado – ou age de forma aparentemente voluntária- dentro das redes socioculturais.

As disciplinas como os dispositivos de controle estatal, tornam os indivíduos nesse modelo do “sujeito” e o substituem na realidade. Nesse sentido, o projeto filosófico *foucaultiano*, como no caso do projeto de Nietzsche, anunciando a morte de Deus – declarou a guerra à morte contra esse sujeito. Contudo, devido à práxis filosófica como a conservação do olhar *externalista* (a análise discursiva ou o olhar sociológico e antropológico clássico), esses projetos operam – ou melhor, são usados- de forma tautológica. Assim, ao invés de procurar estratégias de libertação, a “linha de fuga”, a lógica alternativa do tipo “pensamento *rizomático*”, encadeiam-se no discurso como um recurso *autoritário e absoluto*. Reproduzem

desse jeito, de forma normativa e constrictiva, em oposição ao próprio projeto político, às estratégias da exegese filosófica.

O debate fica, nesse sentido, como notava Ginzburg, ligado mais a um plano estético ou *estetizante* da vida que resulta coerente com as novas tendências de multiculturalismo, filosofia mais ligada ao turismo e ao comércio que seria apoiada pelo mesmo projeto de Poder que internacionalizou o neoliberalismo. Isto é, essa escolha parece ficar só na crença que mudar de discurso muda o olhar e, portanto, o Mundo muda. Assim, apresenta-se a estratégia de fornecer novos teatros de sombras e mudando umas sombras – projetadas como *meta-realidades* – por outras. De novo, oferece-se o que já Bourdieu vinha criticando ao campo das Humanidades e Ciências Sociais nesse contexto neoliberal: a injeção dos “*metas*” na prática por parte dos acadêmicos (Bourdieu 1990a).

O debate fica atrelado na penumbra – uma nova penumbra causada pelo uso de novas projeções do universo das representações discursivas que acreditamos, é melhor do que o anterior, e do universo contido na própria linguagem como concebida filosoficamente; assim o sistema econômico e de poder que dá suporte à existência da caverna que a alimentou, continua mantendo-se, mesmo em crise, ativo e com a capacidade de se adaptar às novas circunstâncias. Ou fica atrelado em um universo da Arte imaginado como democrático, como se nele a arte existisse por fora do universo estruturado pelos gostos - socioculturalmente construídos - ou pelos campos de Poder, (Bourdieu 1996; 2008; Elias 2006) ou não partilhasse uma história comum com a “ciência”; (Crary 1992; Ivins Jr 1969; Kemp 1990).

Para essa nossa pesquisa, porém, o sujeito não só existe no plano discursivo. Não é só uma sombra platônica. Pelo contrário, só afirmar que existe como discurso e como “prática”, como relação, envolve o corpo físico, corpo que não está sujeito às vaidades da filosofia nem da história somente. O corpo - isto é, o lugar para o qual Foucault guia o nosso olhar e revela como o projeto da

Modernidade¹⁰⁵ é o corpo físico, seu alvo. Sobre ele projeta sua sombra, resultado, na escala individual, dos processos de construção, incorporação, assimilação, instrumentalização dessas “máscaras”, dessa “identidade”, ou de essa “subjetividade” por parte do sujeito empírico. Esse tipo de relações de poder-conhecimento dá-se, como apresentam as pesquisas de Foucault, não só discursivamente, nem no plano linguístico: partilham, no fundo, e mascaram discursivamente, o domínio do físico e do conhecimento prático da fisiologia. O poder dos discursos radica, nesse sentido, na efetividade real de operar sobre esses corpos. A “subjetivação”, a “incorporação”, são elementos que integram o conjunto de subprocessos relacionados com o desenvolvimento de cada corpo, de cada indivíduo que denominaremos, por enquanto, constituição de si.

Agora, o que é a constituição de si, e como acontece? É relevante entender esse processo?

Antes um breve antecedente. Uma ideia que atravessa a nossa discussão está contida na fórmula oitocentista de Ernst Haeckel¹⁰⁶ que diz “a ontogênese recapitula a filogênese”, que tocamos periféricamente quando mencionamos o artigo de Lévi-Strauss sobre reprodução sexual e cultural. Essa fórmula nasceu da condensação das observações das etapas do desenvolvimento dos organismos como observados pelos biólogos dos séculos XVIII e XIX. Nesse universo, as etapas do desenvolvimento cultural pareciam seguir um percurso, senão análogo, derivado das etapas de desenvolvimento dos embriões dos mamíferos humanos: a história cultural desenvolvia-se seguindo a mesma pauta

¹⁰⁵ Davin e Steedman (Davin 1978; 1979; 2001; CF. Steedman 1985; 1995), entre outros muitos autores cujo trabalho explora a relação entre subjetivação, educação, gênero e História, apresentam, no contexto do estudo do surgimento como do imperialismo *oitocentista* e do nacionalismo do século XX inglês como, nesse processo as mulheres, as crianças, o feminino e o maternal, assim como da normalização da reprodução sexual por meio da educação infantil, pautado de forma específica para cada gênero. Isto é, as pessoas tornaram-se sim, prioridades do Estado e, como tais, volcaram-se sobre a população por meio de diferentes políticas que visavam atingir ao indivíduo concretamente.

¹⁰⁶ As teorias de Haeckel teriam um grande impacto na formação do pensamento sócio-racial no Brasil, no século XIX e XX, segundo estudo de Carlos Alberto Dória (2007, 193-228). Dória aponta à figura de Sylvio Romero quem escreveria um compendio de História da Literatura com João Ribeiro (S. Romero y Ribeiro 1906), onde daria, não só um uso criativo a sua bibliografia de referencia, mas um peso considerável à discussão racial/cultural na formação do caráter brasileiro.

de progressão do organismo, indo do primitivo-embrionário até o corpo adulto desenvolvido como metáfora da sociedade civilizada, organizada e com as suas partes já especializadas e bem diferenciadas.

No marco teórico que referenciaremos – baseada nas pesquisas de Piaget, mas diferenciada entanto acumula quase 40 anos de pesquisas posteriores à morte dele (contemporâneo de Foucault, aliás)-, essa noção teve um grande impacto, mas foi contestada pela própria pesquisa – quase 100 anos de pesquisas- e foi, portanto, descartada. Porém, deu lugar a uma forma de ver o mundo antropológico que exploraremos ¹⁰⁷. Queremos propor que, como forma de avançar nos debates e críticas colocadas - já há quase 50 anos - pelas correntes do pós-modernismo, (Dux 2011; Valsiner 2009a), não só para continuar com a crítica necessária desses campos, par dar uma base forte – mais além do estritamente político- aos argumentos em contra de discursos ideológicos absolutistas, totalitaristas e fascistas, mas para poder saber de que se trata o que eles propõem e saber se tais propostas são, pelo contrário, úteis para o nosso campo de pesquisa, por meio do olhar escolhido, podemos compreender melhor e refletir sobre:

a) o processo de desenvolvimento como “*enculturação*”, processo que estuda, como parte do processo de vida, no nível individual e às suas formas de imbricação sociocultural como grupal, no sentido de termos sujeitos organizados,

¹⁰⁷ Goldstein (2008), Keck (2003), Mosconi (1994) O'Malley (2003), Turmel (2008) e Steedman (Steedman 1995) partilham um olhar crítico –*foucaultiano* em muitos sentidos- sobre as teorias psicológicas e do desenvolvimento da criança neste espaço, no sentido de apresentar o processo de constituição das disciplinas e conhecimentos que, na Europa Ocidental, levaram à apropriação da “criança” por parte das “ciências” e, por meio delas, ou usando elas, por parte do “Estado nacional”. Isto é, ao contextualizar e historicizar uma disciplina parecem revelar e explicitar seus mecanismos. Portanto, revelam-se os seus laços com os campos de Poder e Econômico. Piaget teria, nesse sentido, estado relacionado com os esquemas dominantes da Biologia e das teorias políticas do progresso *oitocentistas* usadas na formação e controle de cidadãos. Contudo, não só a teoria *piagetiana* contesta esse esquema de dominação, mas parafraseando a Piaget, no que respeita à epistemologia genética como teoria ética, o esquema de Humano compreendido nesse universo apresenta-se como, entre outros assuntos, um projeto de criatividade, transformação e autonomia em conflito e tensão permanente com um universo instável composto pelo universo material e pelo universo dos adultos que acreditam que podem controlar e restringir as crianças. Essa ideia está muito mais perto, porém, da noção de tecnologia de si de Foucault que aponta, por meio dela, e por meio de outros recursos diferentes dos de Piaget e seu time de pesquisa, o processo de cada sujeito participar ativamente no processo de constituição de si, em diversas épocas do tempo-espaço.

se comunicando e interagindo em universo material, natural e sociocultural organizado subjetivamente, o passo da “história natural” à “história cultural”, em relação ao desenvolvimento dos usos do passado e à forma em que ambos os processos se relacionam;

b) o papel que isso tem, não só na manufatura e consumo de livros de texto e eles, por sua vez, na formação da visão de mundo e das formas de operar nele.

Essas, entre outras questões, são deixadas de lado nas discussões da Historiografia talvez porque seu enfoque deriva do esquema sociológico clássico que atribui a causas externas todos os fenômenos sociais. Sua relevância, portanto, é alta, não só como forma de questionar e pesquisar sobre como se forma e usa o conhecimento, ou nesse caso, o “passado”. Por um lado permite se perguntar na forma apropriada de “ler” e “interpretar” um documento ou cultura material. Pelo outro, permite pesquisar o passado, removendo os modelos absolutos de “sujeito”, como os modelos explicativos derivados da lógica do sujeito. Permite assim, em princípio, passar a rever o universo como construção a partir dos indivíduos. Ibarra-García explica como começa esse processo:

“La forma de organización de la subjetividad se constituye en todas las sociedades y en todos los momentos de la historia. La razón es sencilla: las condiciones que permiten la adquisición de la competencia de las acciones, y con ello de la subjetividad, son tan elementales que se encuentran en todas partes. Todos los recién nacidos, en todas las culturas y en todos los tiempos, parten de una situación cultural nula, se topan con un medio que les impide satisfacer de inmediato y completamente sus exigencias, crecen en medio de relaciones sociales en donde sus propias acciones se coordinan con las de los demás y también se ven limitadas por ellas y, obligados por estas condiciones, ponen en marcha un proceso que hace posible lograr una interacción adecuada. Impulsado por la incapacidad del organismo para sobrevivir y por la comunicación e interacción con un adulto competente, el organismo-sujeto inicia un desarrollo en el que construye simultáneamente tanto el mundo exterior como una organización

subjativa que le permite garantizar su sobrevivencia". (Ibarra-García 2004)¹⁰⁸

Vamos tentar desconstruir esse parágrafo pedagogicamente e, dessa forma, poder passar a refletir sobre seu significado e o que implica para o nosso argumento.

Na base, o argumento está construído a partir da leitura, interpretação, crítica e pesquisa da obra do psicólogo Jean Piaget e o amplo time de pesquisadores que lhe acompanharam ao longo de quase 50 anos. Ademais incluem as pesquisas feitas durante os últimos 30 anos, após sua morte, em relação à sua obra e os aportes da neurociência dos últimos quinze anos. Levando em conta esse panorama, Ibarra-García e Günter Dux desenvolvem uma teoria denominada teoria histórico-genética da cultura que tenta integrar vários elementos da epistemologia genética e ver as consequências que teriam no campo da interpretação antropológica, sociológica e historiográfica.

De que trata especificamente essa teoria, como aplicada e usada no parágrafo citado?

Trata do processo no qual a "história" e a "cultura" entram na vida de cada pessoa e passam, junto com outras disciplinas e práticas, a guiar o crescimento do corpo que, aliás, começa como um processo estritamente biológico. O processo de constituição de si *piagetiano*, segundo se lê tradicionalmente, concebe-se, segundo a leitura tradicional, como uma sucessão de "estágios" de desenvolvimento durante os quais cada criança desenvolve as

¹⁰⁸ *A forma de organização da subjetividade constitui-se em todas as sociedades e todos os momentos da história. O motivo é simples: as condições que permitem a aquisição da competência das ações, e concomitante, da subjetividade, são tão básicas que podem ser encontradas em todo lugar. Todos os neonatos, em todas as culturas e todos os tempos, começam em uma posição cultural nula, encontrando-se com um meio que lhes impede satisfazer, imediata e completamente, as suas exigências; crescem inseridos em relações sociais nas quais suas próprias ações são coordenadas com as dos outros. Também tem as próprias limitadas por elas e, obrigados por tais condições, dão marcha a um processo que faz possível conseguir um interagir adequado. Incentivado pela incapacidade do organismo para sobreviver e pela comunicação e interação com um adulto competente, o organismo-sujeito começa um desenvolvimento no qual constrói simultaneamente, tanto o mundo externo, como uma organização subjetiva. Processo que lhe permite garantir sua sobrevivência.*

suas faculdades cognitivas em relação à seu próprio corpo, a outros sujeitos, a objetos, ao espaço material, à cultura e à linguagem, entre outros elementos. Esses “estágios”, diferente dessa leitura, na obra de Piaget, representam pontos de estabilidade: trata-se de sistemas de transformação e formas de compreender as mudanças entre cada estado (estável) que acontece durante uma vida em contínua transformação. Isto é, momentos do desenvolvimento da criança nos quais o observador externo pode reconhecer uma série de características em sua fala, comportamento, capacidade de operar com respeito de si como do resto do seu universo.

Piaget e seu time observaram experimentalmente como, com o avanço dos anos, a criança vai conseguindo desenvolver as capacidades: opera de forma cada vez mais competente sobre seu universo e apresenta ao mesmo tempo, um aumento na consciência de si, ao mesmo tempo em que seu aparato cognitivo, memória e competência linguística aumentam. O processo, no meio educativo suíço, alcançava um ponto de maturação que, na prática, parecia corresponder, pelo menos, com o modelo de adulto, nesse caso, europeu e focalizou-se estritamente no âmbito de ciências “duras”, isto é, com o desenvolvimento das noções lógicas, matemáticas de tempo, de conservação, etc.

No modelo que Piaget desenvolveu, especificamente na Suíça¹⁰⁹ com crianças dessa nação, durante a infância, e no processo de entrar na adolescência, há quatro pontos de estabilidade, ou melhor, de equilíbrio. Usados no contexto do ensino, esses pontos são considerados como universais e são comumente aplicados como se fossem a bula de um remédio. São estágios universais, mas só até certo ponto, porque quando entra em ação a linguagem, cada processo assume um rumo particular.

¹⁰⁹ Os estágios que Piaget descreveu foram construídos a partir da análise de elementos discursivos, como das ações registradas durante a interação com crianças de diferentes idades e envolvem diversos experimentos, como diálogos sobre aspectos da vida cotidiana. Nesse sentido, temos um universo construído a partir de existe uma ferramenta de análise que não utilizam nem filósofos nem historiadores. Piaget apontava, nesse sentido, que quiçá a filosofia devia começar a interagir com outros campos do conhecimento para construir suas teorias sobre o conhecimento de uma forma diferente daquelas usadas tradicionalmente e como forma exclusiva de questionar-se, por exemplo, se restringindo só à análise do discurso.

O processo que Piaget descreve é um esquema fluído. A psique do indivíduo está em constante reorganização e a ordem aparente é so um momentum observável, uma fotografia, uma imagem de estabilidade cuja aparência sé existe pelo corte feito por um observador. Cada estágio representa apenas um momento de estabilidade, mas os elementos estão continuamente se reorganizando a partir de esse estado de ordem aparente. Em princípio, estamos perante um modelo explicativo. Nesse modelo, um estágio é um momento de estabilidade. Em concordância com a noção de organismo, estabilidade representa um ponto nodal, um momento em que o organismo parece ter se adaptado de forma bem sucedida às condições do mundo externo. Nesse caso, se caracteriza um momento de estabilidade a partir da observação de muitas crianças que, em determinada idade, desenvolveram uma serie de instrumentos cognitivos e de habilidades corporais. Assim, segundo o observado pelos pesquisadores podia se agrupar em um conjunto, definido pela idade e gênero das crianças suíças, uma série de características comuns nos discursos e ações delas que representam um momento de adaptação estável.

Um estágio, entanto estabilidade significa, dito de outra forma, que, em certa idade, a maior parte das crianças poderá ter desenvolvido uma determinada serie de competências, mas que é um estado observável nesse corte específico. Porém, a vida apresenta-se como um contínuo mutante. Assim, cada estágio implica reorganização da ordem estável, que é apenas momentânea, em uma nova ordem, diferente e mais complexa no sentido de que representa uma maior capacidade de ação e compreensão do mundo externo e interno. O processo continua a vida inteira, mas alcança um ponto máximo de desenvolvimento ligado, não só às condições da vida material onde existe cada sujeito, porque isso se apresenta como uma fronteira imaginária.

Ou seja, não se trata de uma norma absoluta e sendo cada sujeito o construtor primário de si, ele nunca estará sujeito às imposições externas. Mas, por outro lado, o próprio corpo apresenta limites e o desenvolvimento está sujeito

–não determinado- a esses limites. O processo, nessa lógica, não é homogêneo entre indivíduos, nem mesmo cada indivíduo desenvolve de forma homogênea categorias e competências: isto é, observado desde a escala do indivíduo, o processo acontece de forma particular em relação a um universo específico. Antes de descrever o que seriam esses “estágios”, tentaremos desenrolar a definição de psique que fornecem Rosa e Valsiner. Ela não só aparece atualizada no trabalho deles, mas se enquadra dentro do mesmo marco teórico e a partir da qual poderemos, ademais, esclarecer um pouco mais a perspectiva que oferecemos como alternativa de pesquisa.

“If we accept what has been said so far, we may say that Psyche is the working of dynamic systems capable of producing movements to maintain their own existence and to reproduce themselves. A very vague and wide definition, that would also apply to many types of spontaneous physical phenomena and life and also applies to groups. If we were to refer to the human Psyche, we may add that Psyche is also capable of setting its own goals for action and even to creating images of the world and of itself as a way of understanding who herself is and what to look for in the future. Namely, Psyche is also capable of setting imagined final causes that would act as stimuli and norms to canalize her own actions, actuations and activities”. (Valsiner y Rosa 2007, 30).¹¹⁰

Agora, o que é um sistema dinâmico?

*“A dynamic system is, by the definition, an open system. It continues to exist because of its exchanges of energy (or information) with its environment (what is outside the system in a state of equilibrium). The shape the change takes, results from environmental inflow and from the previous state of the system, so that the evolution of the system is iterative, that is, **the path of development it follows depends on its***

¹¹⁰ *Se aceitarmos o dito até esse momento, podemos acrescentar que a Psique é o produto de sistemas dinâmicos capazes de produzir movimentos para garantir a própria existência e se reproduzir. É uma definição muito vaga e ampla, que também poderia ser aplicada a outros tipos de fenômenos físicos espontâneos, a vida y que também aplica a outros grupos. Se nos referirmos à Psique humana, podemos acrescentar que ela também é capaz de estabelecer as próprias metas para agir como para criar imagens do mundo e de si, como uma forma de entender quem é ela mesma e que esperar do futuro. Ou seja, Psique também é capaz de estabelecer causas finais que agiriam como estímulos e normas para nortear as próprias ações, atuações e atividades.*

previous state. This has an important consequence: dynamic systems **evolve in a non-linear fashion**, which means that a factor that influences the system may not have results proportional to its magnitude. Another interesting factor to take into account is that the forces that affect the working of a system do not always have a deterministic character, they may be random events that may affect the course of change in the system, and so producing what is called **bifurcation points**. Finally, there is a moment in which the forces that govern dynamic systems reach a temporal state of equilibrium from which the system does not evolve any further. **This final point is called an attractor. Examples are the temperature set in a thermostat in an air-conditioning system, the body size of an adult animal, or the linguistic proficiency level of a human speaker in a cultural group** (apud. Van Geert Valsiner y Rosa 2007, 29-30). Os sublinhados são meus¹¹¹.

Traduzindo esse parágrafo: a vida é um fenômeno que concebemos como inserido na lógica do domínio do naturalismo no qual a psique é particular dos organismos vivos, e desenvolve-se no processo chamado de auto-organização, cuja expressão é, porém, específica a cada espécie que desenvolve uma. No processo de *enculturação*, cada pessoa passa pelo longo e árduo processo de se constituir a si mesmo. Nesse processo entra em jogo o “passado”: isto é, experiências alheias, vidas de indivíduos e grupos humanos, estranhos e distantes de nos manufaturadas por outras pessoas que também passaram pelo mesmo processo de crescer. Esse “passado” será o qual incorporaremos como se fosse o nosso, como parte da nossa visão de mundo. Isto é, torna-se tecnologia de si; ou, dito de outra forma, desenvolvemos formas de usar o passado.

¹¹¹ Um sistema dinâmico é, por definição, um sistema aberto. Continua a existir devido ao intercâmbio de energia (ou informação) com o seu meio ambiente (o que é externo ao sistema e encontra-se em um estado de equilíbrio). A forma que a mudança toma é resultado do influxo do meio ambiente e do estado prévio do sistema, assim que a evolução do sistema é iterativa. Ou seja, o caminho do desenvolvimento que ele segue depende do estado prévio. Isso tem uma consequência importante: os sistemas dinâmicos evoluem de uma forma não linear, o que significa que se um fator que influencie o sistema pode não obter resultados proporcionais a sua magnitude. Outro fator interessante para ser levado em conta é que as forças que afetam o funcionamento de um sistema não sempre tem um caráter determinístico. Pode que sejam eventos fortuitos os que afetem o curso da mudança no sistema, e assim, produzindo o que chamamos de pontos de bifurcação. Finalmente, há um momento no qual as forças que governam o sistema dinâmico atingem um estado de equilíbrio temporário a partir do qual o sistema para de evoluir. Esse ponto final chama-se de atrator. Exemplos dele são a temperatura programada no termostato de um ar condicionado, o tamanho do corpo de um adulto o a proficiência linguística de um falante em um grupo cultural

Cada organismo apresenta umas características que são fundamentais para compreender o processo que chamamos de cadeia operatória no nível individual humano (Valsiner y Rosa 2007):

- a) que o estado presente depende do estado prévio.
- b) que não é um processo que se dá de forma unilinear e que não é um processo determinístico.
- c) que existem pontos de bifurcação causados por eventos não determináveis ou predetermináveis.
- d) que o processo pode não resultar sempre na mesma mudança, em todos os casos, e d) que o processo é um processo que possui limites¹¹².

Para o caso do Homo Sapiens, que apresenta características próprias, Dux complementa:

“The symbolically mediated form of organization of human existence has man’s biological constitution as its base, but itself takes shape as a construct in a different stratum: in the sphere of thought, which finds its formative process by virtue of language” (Dux 2011).¹¹³

Partimos da premissa de um universo onde os Humanos são parte do processo de evolução das espécies. Nele, eles estão submetidos aos mesmos fenômenos e ao mesmo universo do que o resto de seres vivos: um universo natural mutante, material, sem fim determinado, onde não localizamos forças sobrenaturais de nenhum tipo agindo com sua vontade sobre os diversos

¹¹² Porém, não são limites claros e definidos, pois tanto no nível social, quando tende a se adaptar ao modelo de adulto, porque a tendência não equivale a determinação, do grupo; como individual, porque o corpo para de se desenvolver no sentido de madurar, mas o corpo continua seu ciclo de vida entanto e portanto, o aparato cognitivo continua, ou pode continuar a sofrer reorganizações diversas em áreas diversas, dependendo das experiências

¹¹³ *As formas de organização da existência humana, simbolicamente mediadas, tem como base a constituição biológica da pessoa, mas seu Eu toma forma como um construto em um estrato diferente: na esfera do pensamento que encontra seu processo formativo em virtude da linguagem.*

domínios da natureza, um universo que é simplesmente indiferente, um universo onde os seres humanos são feitos de matéria estelar. É um universo onde, parafraseando a Piaget, conhecer não significa “copiar” (nos pensamos também que não se trata de reconhecer sombras e tornar ela em Eu ¹¹⁴), significa, entre outras coisas “agir sobre”. São ações, operações que podemos internalizar/incorporar, repetir, aprimorar (e, dado caso, e com ajuda da formação educativa, do treinamento, da leitura, entre outras possíveis motivações, chegar a refletir sobre elas, teorizar e modelar) ao longo do tempo.

Adotar esse olhar implica compreender o conhecimento como processo de construção, gradual, contingente ao universo de cada indivíduo e ao seu corpo. Portanto, cada caso é diferente de todos, os resultados de cada vida, imprevisíveis por que não são determináveis. Porém, cada vida acontece, como já disse, como um processo contingente por que se da dentro de tempos e lugares específicos, onde florescem culturas e povos, linguagens e pessoas, ideias e costumes, ordens políticas. Assim, sem nunca estar predeterminada, cada vida implica, entanto conhecimento, um processo de incorporação e interpretação do mundo externo, por meio de ferramentas, operativas e categoriais que cada sujeito constrói desde seus primeiros minutos de vida.

¹¹⁴ *Mimesis* ou representação: a ideia de “*mimesis*” desenvolvida no campo do análise fenomenológico por Ricoeur (1984; 1985; 1988), funciona no domínio de análise discursiva da filosofia, mas, como veremos, segundo esse nosso ponto de vista, estaria submetido ao mesmo processo do que assumir que a História é uma representação, como propus Chartier (1990). Isto é, ao assumir a construção de si e do universo desde uma perspectiva epistemológica, o universo cronotrópico da História, seja concebido como *mimesis* ou representação, está imbricado, como veremos ao longo desse capítulo, no crescimento e maturação de cada um de nos e não ao contrário. Isto é, os processos dão-se, uma e outra vez, como parte da biografia de cada sujeito: não vem pré-formado dentro dele; o externo, o universo humano e sociocultural sob a aparência de objetos estáveis e constituídos, inclusive institucionalizados, em cada caso, existirá um relacionamento entre esses “objetos” externos e cada sujeito. Da mesma forma, representar não é uma capacidade inata do indivíduo, mas uma forma de operar e conceber o mundo que é construída, que precisa do sistema educativo como do te treinamento e de espaços que permitam, dado o caso, que essas representações sejam materializadas na forma de livros, objetos, etc. Nesse sentido, “a história como representação” é uma forma de descrever um produto finalizado, mas mesmo assim, queremos propor que “representar” só descreve uma das dimensões da operação historiográfica.

Conferiram os pesquisadores, tanto Piaget e seu time, como os posteriores, esse processo como perda do egocentrismo¹¹⁵ e de interiorização do “Eu” que vai concomitantemente à aquisição de uma maior competência de ação, o desenvolvimento do pensamento abstrato, da maturidade moral. Os processos não acontecem de forma homogênea, como já foi dito, mas alcançar um ponto de refletividade e de consciência de si em um espaço, neste modelo, requer, de qualquer forma, que o indivíduo passe pelo processo de reorganização que expressamos com a noção de madurar.

Ibarra-García questiona a partir da literatura e experiências acumuladas nesses últimos 30 anos após a morte de Piaget, vários pontos das pesquisas dele. Questiona a forma em que o psicólogo se apoiou mais no trabalho de Durkheim (Ibarra-García 1995, 94–102) do que em certos indícios que suas próprias observações poderiam ter lhe fornecido como base para formular uma explicação sobre como se integra o indivíduo ao grupo. Com efeito, ela aponta não só como a linguagem (e, portanto, ligado a ele, um conjunto de categorias e outras especificidades) é uma parte importante de construção de si, como é por meio dela que os indivíduos conseguem operar sobre o mundo humano, sociocultural e material.

Cada um de nos apreende a agir em principio, sem ter desenvolvido a linguagem e, diz Dux, nesse estado existe um principio de universalidade. Isto é, suas características são observáveis e semelhantes na maioria de casos e podem ser considerados como dois estágios comuns da vida de todos os seres humanos. Porém, como nota Dux, a entrada da linguagem e da comunicação altera o processo, o torna específico e ligado ao tempo e ao espaço. Nesse percurso, aliás, entram em jogo outras prerrogativas particulares do universo específico de cada pessoa como, por exemplo, as tradições e costumes, as normas morais e, por exemplo, a História. Ibarra-García interpreta as implicações desse processo com respeito ao conhecimento. O processo, nesse sentido, entendido como

¹¹⁵ Ver Anexo No. 7.

“caminho” só passa eventualmente pelo estágio da “maturidade”. Este olhar vá à contrária da visão clássica da Filosofia e nas Ciências Sociais, onde o modelo é o modelo de Homem maduro do grupo, concebido pelo autor/pesquisador, para olhar, conceber, explicar, de forma retroativa e universal, aos seres humanos, como indivíduos, grupos, agindo e pensando.

Ibarra-García diz:

“Si la construcción de capacidades mentales empieza en las primeras etapas de la ontogénesis y continua hasta alcanzar el nivel de desarrollo de los adultos, las formas mentales como las encontramos en la historia, se encuentran vinculadas con los esquemas cognitivos que han sido construidos en la ontogénesis. En la lógica de las ideas y del conocimiento residen, en otras palabras, estructuras que han sido construidas en las fases iniciales de la historia individual. Esto significa – y esta es la consecuencia más relevante- que los sistemas de pensamiento de la filosofía, las interpretaciones del mundo, la moral y las creencias que existen en las diferentes culturas constituyen prolongaciones y aplicaciones de las estructuras construidas en la ontogénesis” (Ibarra-García 1995, 81–82).¹¹⁶

Observa-se, nesse sentido, como o processo de desenvolvimento implica a maior capacidade de autonomia individual, o incremento da competência e como isso é resultado do desenvolvimento do conhecimento concomitante ao da capacidade de operar. O que tentaremos apontar, então, é como uma determinada forma de “História” e de “usar o passado” está relacionada com o desenvolvimento do “adulto”, dado um corte temporal e espacial (como escolhido pelo pesquisador): isto é, esses dois elementos são resultado de um processo que começa ser construído na infância. Isto significa que a “História” como o “passado” e os seus usos, não são forças naturais nem vem pré-programadas em nosso

¹¹⁶ *Si a construção de capacidades mentais começa nas primeiras etapas da ontogênese e seguem até alcançar o nível de desenvolvimento dos adultos, as formas mentais como as encontramos na história, encontram-se vinculadas aos esquemas cognitivos que foram construídos na ontogênese. Na lógica das ideias e do conhecimento residem, dito de outra forma, estruturas que foram construídas nas fases iniciais da história individual. Isso significa – e essa é a consequência mais relevante- que os sistemas de pensamento da filosofia, as interpretações do mundo, a moral e as crenças que existem nas diferentes culturas constituem prolongações e aplicações das estruturas construídas na ontogênese.*

corpo (respectivamente): não as herdamos geneticamente e, para se reproduzirem, elas precisam sempre não só de um sistema de reprodução social como do envolvimento de cada um dos membros de um grupo.

A História, entendida como objeto manufaturado, categoria ou como os “usos” do passado, nesse sentido, começa a ser construída e desenvolvida, a partir de uma condição cultural zero, em relação à um universo humano, linguístico e sociocultural específicos¹¹⁷. Além disso, além de fazer parte do processo de desenvolvimento, como já foi proposto antes, ele está relacionado, com a constituição de si. Isto é, a “História” como as formas em que aprendemos a usar o passado atingem a forma em que construímos e desenvolvemos a nossa própria subjetividade, por um lado, assim como, pelo outro, nos permitem operar sobre o universo.

Como consequência, no que respeita tanto a “História” como aos “usos” do passado, esse processo da forma a como manufaturamos e desenvolvemos a História e os usos do passado. Entanto técnicas de si entendidas segundo esse esquema de constituição de si, teremos que o processo, além da não ser nem homogêneo nem uniforme, também não se desenvolve conforme aos planos dos seus manufaturadores nem dos agentes do campo de poder, dos professores, etc.. Pensando em Norbert Elias, se pensamos na nossa “arqueologia do sujeito”, como “processo civilizatório”, teremos que não há nem uma força superior nem humana capaz de planejar, dirigir e controlar uma vida como tal, em todo um território, durante todo o tempo e não pelo menos pelo método histórico e discursivo unicamente.

Com efeito, mesmo que autores como Ferro demonstram que, efetivamente, a História, manufaturada como discurso ideológico, torna-se parte da visão de mundo. Isto é, ela é subjetivada nos sentidos que encontramos

¹¹⁷ Não acreditamos que comece ser ensinada na escola, mas em diversos momentos da vida pré-escolar e junto com o desenvolvimento da linguagem. Na escola aprenderá uma versão oficial, mas a estrutura e ordem dos eventos estão associadas à noção de causalidade que perpassa os limites do livro, e faz parte da visão de mundo.

anteriormente descritos por Marx como por Nietzsche. Mas, é durante essa apropriação que as histórias, mesmo aquelas desenhadas com o intuito de formar cidadãos, são usadas de formas subjetivas, literalmente. Podem, nesse sentido, se tornar, pela agencia do indivíduo, em uma plataforma política de rebeldia. Com efeito, por mérito dela, aqueles que se sentem excluídos, por exemplo, ou os que pertencem ao bando político contrário, os perdedores, as minorias, usam essas histórias como arma ou ferramenta para se diferenciar, para serem reconhecidos, para pedir reformas: ou seja, para criticar ou confrontar os projetos de dominação e de controle. Agora, no que respeita à constituição de si, durante o qual a “história” é construída por cada um de nos, e aprendemos a “usar o passado”, pensamos que o processo implica também, como já foi dito, que “nós somos construídos pela História”: somos os agentes primários da nossa biografia ¹¹⁸. Assim, e decorrente do nosso argumento redefine-se o que é o sujeito:

*“... Lo que denominamos sujeto es una forma de organización del organismo que se inicia en la ontogénesis y que se constituye por la adquisición de competencias de acción. En este proceso, el organismo se distancia doblemente, de sí mismo y del mundo. Por decido así, se coloca en una posición en que puede **tematizar** el mundo y tematizarse a sí mismo como si éstos se encontraran en una contraposición, en una posición más allá de la línea del observador. Este doble distanciamiento, esta reflexividad, conforma el momento estructural de la subjetividad. El sujeto se percibe a sí mismo en su acción en medio del mundo y de su campo de acción. Esta reflexión de sí mismo a través de la propia acción en el mundo, permite entenderá la subjetividad como el centro directriz en la conducción de la vida” (Ibarra-García 2004, 35).¹¹⁹*

¹¹⁸ “Constructors in the demiurgic process are real empirical individuals equipped with specifically human capabilities of sociocultural organization that they have acquired. They are constructors, however, only under the condition of interaction and communication with others. The systemic organization of communication is a systemic organization that takes place through the subjects”. (Dux 2011, 205)

¹¹⁹ *...Aquilo que denominamos sujeito é uma forma de organização do organismo que começa na ontogênese e que se constitui pela aquisição de competências de ação. Nesse processo, o organismo se distancia duplamente, de si e do mundo. Por assim dizer, se coloca numa posição na qual pode tematizar o mundo e se tematizar, como si esses elementos se encontrassem numa contraposição, em uma posição mais além da linha do observador. Esse duplo distanciamiento, essa refletividade, conforma o momento estrutural da subjetividade. O sujeito se percebe no seu agir em meio do mundo e do seu campo de ação. Essa reflexão de si através da própria ação no mundo, permite entender a subjetividade como o centro diretriz na condução da vida*

Esse processo torna-se um processo diferenciado e cultural. Isto é, em um ponto determinado da vida começa um processo de enculturação específico, por exemplo, para o caso dos “colombianos” ou para o caso dos “brasileiros”.

Com efeito, no processo de desenvolvimento de cada sujeito, entra a linguagem no jogo. Junto com ela vem, não só o universo opressivo dos discursos e das práticas¹²⁰. É evidente para todos nós que por médio dela, das suas categorias, noções, sotaques, entre outros elementos, construímos os nossos canais de comunicação e, nesse processo, dá-se a nossa imersão no universo sociocultural e humano por médio das narrativas.

Nesse raciocínio o que é, então, um sujeito histórico? Dado um universo sociocultural, material e humano, e dado um indivíduo, por exemplo, um “autor”, se terá que um “sujeito histórico” é a forma como se constrói, na escrita do sujeito empírico, os personagens da História. Estamos pensando concretamente em personagens como Cabral ou Colombo, Tiradentes ou Simon Bolívar, os “índigenas”, os “escravos africanos”; ou os “portugueses”; ou os “espanhóis”; ou os “brasileiros” ou “colombianos”; ou os “jesuítas”, os “imigrantes” ou as “mulheres”; ou os “patriotas” ou os “invasores”. São personagens produto do trabalho de autores concretos: de Henao e de Arrubla como de Ribeiro. Esse “sujeito histórico” não só envolve sua “imagem” ou “representação” ou “ícone”. Ele existe na narrativa, por exemplo, entanto ele fala e age, decide, pensa: isto é, ele movimenta a História, suas ideias, ideais, forma física e “fatos” históricos relacionados a ele imbricam-se na estrutura narrativa, não só como sua aparência externa, mas integrado à causalidade, isto é com o motor da ação da História. Por exemplo, esse sujeito histórico é representado agindo segundo uma moral, um espírito cultural, umas tradições. Sua vida implica as motivações ou eventos que levam a, ou explicam uma forma de agir na História, conduzem a um epílogo, caracterizam o resultado e natureza de uma série de eventos. Podem também ser a encarnação de um ideal racial ou cultural de uma nação, com a independência

¹²⁰ Dimensão da vida (não a vida) e da realidade (não a realidade) que, aliás, nesse universo onde ninguém se banha no mesmo rio duas vezes, precisa ser construído em todos e cada um dos novos casos.

de uma nação. Por exemplo, ser um marino virtuoso, de Fe cristã, encarnação de Espanha ou Portugal, mas também com um “algo”, um “gérmen” de colombiano ou brasileiro, conduz a que se descubra América ou Brasil.

Cada um desses sujeitos **existe determinado pelo autor**. E mesmo no caso quando o “sujeito histórico” fosse planejado com respeito do modelo socialmente aprovado pelo campo de poder, mesmo com o intuito de controlar a população, ele representa, é construído pelo autor ou autores. Como tais, constituem-se, na lógica do nosso argumento, a partir das competências e categorias dos autores no tempo em que começaram a escrita até finalizá-la (envolvendo, quiçá, as inúmeras reescritas posteriores). Isto por sua vez, é não sobra fazer ênfase de novo nesse ponto, jamais se dá de forma isolada: **se dá sempre em relação íntima com universos materiais, socioculturais e humanos específicos, que existem – ou como no nosso caso, existiram ou não existiram, em condições particulares, em um período e lugares específicos.**

Para seu estudo podemos, portanto, estabelecer cortes no espaço-tempo, a partir da relação entre uma “cronologia” e trechos específicos do tempo de vida (*lifespan*) do sujeito empírico (Henao, Arrubla, Ribeiro) como com aqueles universos sob os quais se dariam as condições para manufatura dos textos: para nosso caso concreto, temos uma matriz antropogenética e um sujeito histórico como materializado por Henao e Arrubla (nos dois livros publicados, pela primeira vez, em Bogotá, em 1911), para o caso colombiano, e por João Ribeiro, para o brasileiro (publicado pela primeira vez, no Rio de Janeiro em 1900). Por esses motivos pensaremos a História segundo a noção de memória protética.

c) *Arqueologia do sujeito.*

Os “autores” que mencionamos são os indivíduos que manufaturam os livros de História. Escolhemos fixar nossa atenção neles por que, precisamente,

os livros de História representam, em primeira instância seu trabalho. Nesses objetos, eles materializaram sua visão de mundo e essa visão de mundo, no que respeita ao uso do passado, é resultado de um longo processo de formação que acontece sempre, em universos humanos, materiais, linguísticos, e socioculturais concretos. Isto significa que o autor - enquanto autor¹²¹- se imbrica em uma ou várias redes sociais, campos ou grupos dentro dos quais essa máscara social é válida e validada. Enquanto pessoa, ou sujeito, o indivíduo está passando por um processo de maturação durante o qual desenvolve as competências e categorias básicas para poder tornar-se autônomo e ser reconhecido como “adulto” dentro do seu grupo.

No que tem a ver com os livros de texto, que em nosso caso são livros de História por direito próprio, encontramos um domínio narrativo e imagético ligado à pré-história. Esse domínio é onde encontramos o nosso núcleo antropológico, o ponto nodal onde se articulam o corpo, a memória, as origens e o sentido do projeto moral particular da História nacional ou pátria. Têm duas dimensões interligadas, um substrato absoluto que chamaremos de “natureza” e um subsubstrato que poderemos chamar de “humano”, retomando as ideias de Arendt: de forma sucinta, teremos de procurar as ideias de natureza utilizadas os

¹²¹ Foucault (2006, 264–298) debate a figura do “autor” como em outras debate a de “sujeito”, tentando desmitificá-lo e desconstruí-lo, expondo as condições em que uma pessoa torna-se um autor, produz ideias “novas”, ou publica sua obra: ou seja, como uma função discursiva. Com efeito, a figura do “autor” existe como parte de um conglomerado, é uma formação específica do sujeito dentro de um modo de produção, um contexto sociocultural específico dado como parte de processos históricos concretos. Seu nome, sua figura e a forma em que ele pode operar socialmente são resultado da ordem das coisas. Jenkins (2001) (como o fariam De Certeau (1982) ou Ginzburg (1997)), porém, aponta que, mesmo nesse cenário, o autor (sendo ele um produto da ficção moderna encarnada em um sujeito como resultado de diversos eventos e contingências) é um indivíduo cujo trabalho toma uma máscara identitária, mesmo que manufaturada sem ele estar incluído. Essas observações são mais do que pertinentes para nós, pois os nossos autores veriam suas obras, em um ponto dado da cadeia de produção e reprodução, como das suas vidas (após suas mortes, por exemplo), serem revisadas e aumentadas, comentadas e reeditadas por outras mãos, muitas às vezes, anônimas. Por outro lado, existe o jogo da intertextualidade destacado por Deleuze e Guattari (1980), onde cada obra, no qual se citam outras obras, trechos de livros e documentos encontrados em bibliotecas espalhadas pelo tempo-espaço, resultam em um universo de referências que fazem inúteis, de certa forma, os limites que o “autor” de ao seu discurso, e o leva a ser imbricado em um universo maior, despersonalizado. Contudo, o trabalho, mesmo se considere ao manufaturador um simples operário substituível em uma grande linha de produção, mais uma sombra projetada na nossa caverna, o trabalho dele faz diferença na qualidade e uso do produto final como veremos no IV capítulo.

nossos autores escolhidos para poder compreender que tipos de história confeccionaram e que tipos de sujeito histórico desenharam como esse intuito.

A primeira zona é a Natureza. Como já vimos no texto de Arendt, a ideia de “passado” como de “história” está culturalmente imbricada na de “natureza”. Essa natureza, na visão tradicional e majoritária, continua a reproduzir-se, por exemplo, a partir do modelo religioso no qual por natural entende-se todo aquilo criado e governado, cosubstancial e intimamente ligado à vontade inescrutável de um ou vários deuses. No estado laico, porém, como no olhar científico, essa definição varia e tende a assumir uma postura materialista, mas ainda conservam em muitos casos, estruturas e participação de visões teológicas, teleológicas ou místicas.

Essa “natureza”, no caso da História, está ligada cultural e maternalmente à representação do estado Nacional do seu caráter, tradições, heróis e outros elementos aos que acostumamos chamar de “identitários”. Um território nacional inclui não só os habitantes característicos, mas plantas e animais, rocas, minerais, como todos aqueles outros elementos espalhados pelas terras incluídas dentro dos contornos das linhas imaginárias, tanto no subsolo como no ar. Na lógica da pré-história veremos, quando abordemos os textos de Henao e Arrubla, ou o de Ribeiro como, ademais, essa natureza está subjetivada, dotada de características humanas próprias da nação e dos modelos de Humano, seja ou “varão” ou “fêmea”, porque os nossos humanos já são criados não só com características culturais inatas (há cosubstancialidade entre raça e cultura) como já vem programados para ser um tipo determinado de Homem ou Mulher, particular a esse universo nacional.

A segunda zona, o subsubstrato desse domínio onde encontramos o ser humano, intimamente e substancialmente relacionado com o anterior, constituída a partir da anterior (no caso colombiano, a partir da terra mesma), será chamada de “*antropogenética*”. Nesse universo cronotrópico, isto é, dentro do universo narrativo, se encontram a origem dos Homens e das Mulheres, do

universo, da moral e da nação ao redor de um centro, de um ponto de um evento e, quase sempre, de um Sujeito. Com efeito, na pré-história e nos começos da História, dentro dos livros, veremos a semente que por um lado, já contém o modelo de gênero de ser humano de uma nação, seu gênero e a estrutura moral que o constitui como tal. Assim, esse ponto ademais é origem, no nosso caso, de “brasileiros” ou “colombianos”, mulheres ou homens, de uma raça determinada ou de uma cultura.

Essa estrutura que dá origem ao Humano também é a estrutura a partir da qual se estrutura a explicação causal da “história”, isto é, de como e por que muda o tempo-espaço (conservando sempre um modelo imutável de pessoa). Não só existiram sempre esses brasileiros e colombianos: a lógica narrativa implica que o território soberano nacional consolida-se e estende-se, até o passado mais remoto, o começo do tempo na pré-história que já contém dentro de si, prefigurado, o Estado Nacional, suas instituições e tradições. Por esse motivo, como veremos, uma História nacional fala do “Brasil Colonial” e não do Portugal em América, ou permite afirmar a existência de paulistanos pré-históricos em uma matéria de jornal. Ou permite estender a cidadania colombiana aos súbditos do império espanhol, ou relacionar o “ser colombiano” com ideias como “*malicia indígena*” (ou a “*jinga*”, no caso brasileiro), ou com um substrato racial-cultural que, sem maior fundamento, é chamado de “chibcha”.

Neste sentido, “*presentismo*”, “*vieses*” e “*anacronismos*” não são tanto defeitos retóricos ou argumentais, falhas metodológicas ou despreparo do “autor”. Tomar consciência desse tipo de elementos é parte da formação profissional e mesmo assim, eliminá-los resulta uma tarefa que funciona melhor em grupo, por meio de debate e discussão. O tipo de uso do passado que –acreditamos– está associado à História, como nos é ensinada desde crianças, implica, ser capazes de estabelecer um pensamento histórico em perspectiva (pois somos capazes e, de fato, é um elemento importante em nosso trabalho). Assim, portanto, podemos, às vezes, identificar quando introduzimos critérios “nossos” na interpretação do

passado. Mas, de forma inconsciente a maior parte do tempo, (mas também de forma consciente quando, por exemplo, usamos o passado com algum intuito político) tendemos a ignorar ou desestimar essa perspectiva: sempre tendemos a procurar um rosto familiar, do que ter de integrar a ideia de que há rostos estranhos dentro da nossa própria casa; (talvez pela segurança que transmite, pela sua familiaridade, pela forma em que guia “gentilmente” nosso olhar a um recanto aconchegante¹²²). Nessa segunda zona se constroem os lugares onde se dá a “operação historiográfica”:

“Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam”. (Certeau 1982, 65-66)

A pesar de se tratar de um estudo que, como os de Foucault, estão construído ao redor de um cenário específico, a operação historiográfica acontece em um cenário que, com o tempo, se dá a escala global, regional e local. As pesquisas de Carretero (2007), Choppin (2002) ou Ferro (1981) não incluem só o Estado nacional (Hobsbawm y Ranger 1983; Cf. Rolland, Rugai Bastos, y Ridenti 2003 e; Martínez 2001 para os casos brasileiro e colombiano, respectivamente) e

¹²² Além da noção de “catarse” que fornece Arendt na matéria já citada, existe a de empatia narrativa. Com efeito, por um lado, temos a noção da filósofa que tende a apresentar os efeitos fisiológicos da História no sentido de gerar sentimentos, como atos perlocutórios; assim temos aqueles de tipo “conciliatório” entre a memória narrada e o “Eu” cotidiano, com os próprios feitos e malfeitos, de desabafo, de “aceitação” de si, da realidade, dos eventos que nos amarram a um lugar. Pelo outro, mas seguindo um caminho paralelo, senão o mesmo sob outro nome, a “empatia narrativa” (Veja-se Keen 2006; Cf. Perelman 2008) trata das formas em que o leitor se relaciona de forma bem ou mal sucedida com uma escrita particular. O poeta inglês Samuel Coleridge descrevia esse tipo de atos (*willing suspension of disbelief*) quando estudava os efeitos da poesia no leitor (1817 161). Com efeito, o poeta descreve um tipo de ação concreta, um tipo de reflexo quase involuntário que se dá quando a escrita permite a submersão do leitor em um universo literário ou poético, aceitar suas regras e lógica, desenvolver empatia com aquele universo que existe enquanto lê. Isto é, um tipo de escrita que desativa –durante a leitura- e pelas qualidades do texto, o mecanismo racional que permite ao leitor diferenciar “realidade” de “fantasia”. Como veremos, os autores das teorias pedagógicas da época (por exemplo, Muñoz Hermosilla 1896) pretendiam promover o uso de técnicas que levassem ao leitor à empatia com a narrativa.

o espaço contido dentro das paredes domesticadas da escola¹²³ (Veja-se Zarankin 2002). Cada cenário – cada estado nacional, cada escola e tradição acadêmica, cada ordem sociopolítica, assim como cada lar- implica modos e relações de produção, sistema político, leis, costumes, culturas e linguagens particulares. Donskis¹²⁴ anotava:

“Whereas the jus soli principle is instrumental in establishing nearly a mystical relationship between identity and territory, the latter being seen as shaping and determining the former, the jus sanguinis principle seeks an in-depth explanation of identity. In so doing, the proponents of the jus sanguinis logic try to derive such an explanation from the mysterious substance of history and from the depths of community— family, language, and culture” (Donskis 2009, 73)¹²⁵

Isto é, no espaço onde as manufaturas historiográficas assumem a máscara do burocrata anônimo, elas só entraram em contato de forma controlada na escola (e no lar). Nesse cenário, elas se tornarão parte do corpo do cidadão. Esses humanos irão se constituir como cidadãos, membros de uma unidade política, nesse sentido, pela ação dos professores. Essas manufaturas passarão, por médio desses agentes, a serem ensinadas a cada indivíduo, dentro das

¹²³ Zarankin, adotando o olhar *foucaultiano* do *Panopticon*, estabelece uma arqueologia da arquitetura das escolas na cidade de Buenos Aires. Nessa pesquisa, o espaço escolar é um espaço destinado à “domesticação”, mesmo que nem sempre seja desenhado com esses propósitos.

¹²⁴ Compare-se com o texto de Foucault “Security, Territory and Population”, onde ele elabora essa mesma relação, (Foucault e Faubion 2002, 67–71). Anota nesse texto: *“This important transformation is expressed in the different “arts of governing” that were written at the end of the sixteenth century and the first half of the seventeenth. No doubt, it is linked to the emergence of the “reason of state.” One goes from an art of governing whose principles were borrowed from the traditional virtues (wisdom, justice, liberality, respect for divine laws and human customs) or from the common abilities (prudence, thoughtful decisions, taking care to surround oneself with the best adviser) to an art of governing whose rationality has its principles and its specific domain of application in the state. The “reason of state” is not the imperative in the name of which one can or must upset all the other rules; it is the new matrix of rationality according to which the prince must exercise his sovereignty in governing men”*

¹²⁵ *Enquanto o principio de jus soli é instrumental para o estabelecimento de um relacionamento quase místico entre identidade e território, no qual o último é concebido como o que determina e da forma ao primeiro, o principio de jus sanguinis procura uma profunda explicação da identidade. Ao fazer isso, os proponentes da lógica do jus sanguinis tentam derivar seu argumento da misteriosa substancia da História e das profundezas da comunidade: família, linguagem e cultura.*

paredes domesticadas dos membros de cada estado nacional (Cf. Balibar em Balibar y Wallerstein 1992), mas também fora delas¹²⁶.

d) *Tecnologias de si: a “História” e a “memória protética”.*

*“All
media
are
extensions
of
some
human
faculty—
psychic
or
physical” [sic]. (McLuhan y Fiore 1967, 26; cf. McLuhan 1962)¹²⁷*

No artigo de 1933 (publicado em Piaget 1998) sobre psicologia infantil e ensino de História, Piaget tenta compreender o como se relaciona o processo de formação da psique infantil com o ensino de História¹²⁸. Partimos de um ponto essencial, essas crianças podem se comunicar e podem comunicar seus pensamentos segundo as capacidades particulares ao seu estado de desenvolvimento cognitivo. Piaget observava:

¹²⁶ O indivíduo vai encontrar que a narrativa histórica faz referência a espaços físicos reais, urbanos e rurais. Também poderá relacionar a narrativa com objetos da cultura material que poderá encontrar reunidos, expostos sob uma lógica narrativa coerente com a que incorporou, em diversos lugares específicos, como os museus. Também essa história poderá ser parte de outro tipo de elementos culturais como filmes, livros, músicas, etc.

¹²⁷ *Todo médio é a extensão de uma faculdade humana, psíquica ou física.*

¹²⁸ Piaget observará, a partir dessa experiência, um elemento importante: as crianças elaboram seus conhecimentos sobre o passado de forma autônoma, no sentido de ser suas as elaborações (como no caso de *Sredni Vashtar*) sobre a História e de elas serem feitas a partir do estado de desenvolvimento. Piaget nota, para fazer ênfase nessa ideia, como as testemunhas das crianças não revelam só “conhecimentos escolares mal digeridos”, mas uma atitude propriamente infantil (Piaget 1998, 95).

*“A compreensão da história supõe a noção do tempo, sob o duplo aspecto da avaliação da duração e da seriação dos acontecimentos. Contudo, tudo o que sabemos atualmente sobre a memória da criança mostra que, **mesmo no terreno do tempo individual, a duração é mal mensurada e as lembranças não são corretamente ordenadas.** Com mais razão ainda, o mesmo deve ocorrer no que concerne ao passado não vivido”.* (Piaget 1998, 19)

O que são “memórias” ¹²⁹ corretamente ordenadas? Por que é importante ter uma noção de duração? E nesse sentido: o ensino de História – alguma versão em particular, uma memória oficial do grupo ou comunidade ou nação, mas também outras não oficiais- sua incorporação atinge o processo de formação da memória e da constituição de si? Piaget aponta de forma esclarecedora dois critérios simples para ele enquanto adulto habituado a pensar na História de uma forma específica. Em princípio, no seu esquema, duração e seriação são formas de operar que desenvolve a criança e o que aponta Piaget nesse sentido, é como as respostas das crianças lhe permitem entrever uma serie de elementos em desenvolvimento que são essenciais para “usar o passado”. Piaget anota corretamente como dentro do universo sociocultural existe uma estrutura estabelecida para ordenar a “memória” que se reflete em como a verbalizamos (ou a materializamos na escrita), sobre como operamos sobre ela, e a partir dela.

Sobre a duração, lembramos-nos das palavras do historiador Moses Finley (1954, 5), quem ressaltava a dificuldade para conceber longos períodos de tempo e como, para poder nos familiarizar com eles, tendíamos a converter essas quantidades a escalas de tempo familiares. Com efeito, quatro ou quarenta anos representavam períodos de tempo cuja duração era familiar à nossa experiência humana cotidiana, enquanto 400, 4.000, 40.000 (etc.), já requeriam de um maior esforço por que são escalas de tempo que não podemos experimentar mais além do pensamento abstrato, ou da imaginação.

¹²⁹ ver Anexo 8.

No seu estudo breve, Piaget encontra um fenômeno comparável, pois as crianças contam como imaginam um “passado” que, de fato, parece conservar as características do presente em uma versão “primitivista”, expressada de forma subjetiva, por exemplo, no tamanho menor das coisas, na presença ou ausência de elementos familiares do seu espaço. Com respeito da seriação, Piaget aponta como existe um procedimento que poderíamos denominar como *padronizado*. Isto é, os acontecimentos “históricos” se dão seguindo uma ordem serial constituída a partir de uma concepção de tempo. Essa seriação de acontecimentos, ademais, está ligada ao espaço familiar da criança. As crianças parecem compreender rapidamente essa ordem, como parecem compreender que o espaço, como os elementos que existem nele, não se conservam na mesma posição e estado o tempo todo. Percebem a variação e a mudança e a explicam com as ferramentas que possuem no momento em que são questionados.

Mas voltemos à ideia de “memória ordenada”. Para aprofundar nessa expressão queremos agora partir de um diálogo do filme clássico de 1982, “*Blade Runner*”, que inspirou em parte, essa nossa pesquisa. Em uma das cenas iniciais, Deckard, um “*blade runner*”¹³⁰, procura um grupo fugitivo, cujos membros que fora manufaturado pela Corporação Tyrell. O detetive visita o escritório do CEO da empresa, Tyrell, e cruzam as seguintes palavras:

T: - “O comércio é o nosso fim, aqui na Tyrell. Mais humano do que o humano é o nosso lema. Rachael é um experimento, mais nada. Começamos a reconhecer neles [nos androides] uma estranha obsessão. Depois de tudo, eles são emocionalmente imaturos. Contam apenas com um para de anos para armazenar as experiências que você e eu damos como evidentes. Ao fornecer-lhes de um passado, criamos uma almofada para as suas emoções. Consequentemente, podemos controlá-los melhor”.

D: - “**Memórias. Você esta falando de memórias**” (Tyrell e Deckard, em Scott 1997).

¹³⁰ Um detetive dedicado à caça de *replicants* (androides e ginoides)

Desse diálogo escolhemos dois pontos para ressaltar, visando continuar o nosso percurso:

- A) A memória, nesse sentido, é um registro de momentos passados que está relacionada com o comportamento e as emoções e, sobre tudo, a maturidade. A falta de memórias, isto é, de experiências tornam os *replicants*, em crianças incontroláveis segundo ele parece acreditar.
- B) Assim, passamos a que Tyrrel planeja implantar memórias nesses humanoides. Parece acreditar que lhes dotar de um passado artificial, vai permitir controlá-los de forma mais eficiente devido a que, parece, acredita que as lembranças de alguma forma tornam mais dóceis aos adultos.

A primeira ideia que esse diálogo e a nossa reflexão fez evidente, tem a ver com o dispositivo artificial, o implante de memória. Tratando-se de ficção científica a ideia de implantar memórias é apresentada de forma tal que pareça estranha e exótica, parte de outra realidade cujos avanços tecnológicos permitem criar seres humanoides de aparência *nietscheana* - mais humanos do que os humanos é o lema da corporação- e dotar eles de lembranças artificiais.

Em nosso caso, a ideia de “lembranças artificiais” nos levou a pensar na História como “implante” e “tecnologia de si”, um dispositivo individual e orgânico que denominaremos “memória protética”. Uma extensão artificial da nossa memória que desenvolvemos durante o processo de constituição de si.

Como apontava Tyrell, as “lembranças” ou “memórias” influem no organismo, pois estão correlacionadas com a maturidade emocional e cognitiva. Seu pressuposto é que ter experiência, no sentido de acumular e lembrar elas com finalidades operativas fazem pessoas dóceis, ecoa de novo a Nietzsche, mas também a Marx. Com efeito, estes dois filósofos (Marx 2012; F. Nietzsche 2010) criticavam a história precisamente pelo seu uso como forma de controlar o presente, da carga que podiam representar, não só as lembranças, como as

lembranças históricas, as tradições, para o indivíduo. Porém, ao mesmo tempo, Tyrell afirma como Nietzsche e Marx, que essas lembranças, mesmo as artificiais, enquanto “experiências”, as usamos, de formas conscientes e inconscientes, quando agimos. Podemos pensar, nesse sentido, que construímos a memória protética como resultado da nossa interação, incorporação e uso da história. Essa memória protética, sua construção, modifica nosso corpo:

“If a technology is introduced either from within or from without a culture, and if it gives new stress or ascendancy to one or another of our senses, the ratio among all of our senses is altered. We no longer feel the same, nor do our eyes and ears and other senses remain the same”. (McLuhan 1962, 24)¹³¹

A palavra que queremos usar, nesse momento, é a de perspectiva. Como parte do processo de construção, o indivíduo desenvolve a partir da incorporação dos elementos particulares do discurso “histórico”, uma classe de linha de fuga. Como já expressava Ibarra-García, o indivíduo desenvolve a capacidade de se distanciar de si mesmo, dos outros no tempo e no espaço em um plano de pensamento abstrato. Nesse caso, de forma semelhante a perspectiva, aquele *artilugio* próprio da pintura renascentista, o sujeito desenvolve a capacidade de refletir a partir da perspectiva que, nesse caso, é produto do desenvolvimento cognitivo durante o qual se constrói e incorpora essa memória protética, (Crary 1992; Dux 2011; Ivins Jr 1969; McLuhan 1962; McLuhan 1964; Ibarra-García 2004, 200; Kemp 1990).

Vamos, portanto, nesse sentido, tentar definir o que seria uma memória protética. A memória protética não é um dispositivo físico nem mecânico, mas envolve objetos externos ao nosso corpo. É a forma na que definimos o modelo relacional e processual para abordar a Historiografia e as relações que existem

¹³¹ *Se uma tecnologia é introduzida desde fora ou desde o interior de uma cultura, e se ela dá um maior destaque ou poder a um dos sentidos, a ratio existente entre os sentidos é alterada. Já não sentimos da mesma forma, nem nossos olhos nem os ouvidos permanecem inalterados.*

entre a História e a constituição de si, a leitura. Portanto, pensamos também no desenvolvimento das competências que nos permitem interpretar (entre outros usos) o passado. Com a incorporação, interpretação e usos das categorias de História e passado, no decorrer do tempo, modifica-se ao humano, seu corpo e, portanto suas manufaturas. É uma extensão que, ademais, lhe permite aceder, interagir, agir, se movimentar, se deslocar de forma segura, no universo humano, material e sociocultural definido pelo Estado nacional.

Assim, usaremos essa noção para nos referir ao conjunto de categorias associadas à ideia de “História” e de “passado” e, portanto, às competências de ação denominadas “usos do passado”. Construimo-la gradualmente, ao longo da vida, a partir dos livros de história, nesse caso concreto, de história pátria ou nacional, destinados à formação de crianças desde há mais de cem anos, principalmente dentro do espaço escolar. Propomos que essa “memória protética” começa se desenvolver de forma orgânica e controlada no contexto familiar e escolar, em relação à textos de História como os que estudamos. Esses textos são uma das bases a partir das quais construímos nossa memória individual. Porém, diferente de outras, esses livros de texto são uma classe de manufatura privilegiada, não só pelo campo de poder, más pelas escolas e indivíduos. Seu intuito é o de “introduzir” os jovens no universo das “suas tradições”, “língua madre”, “pátria”, “cultura” e “identidade” (entre outras opções, pois cada grupo e seus subgrupos majoritários e minoritários, dominantes e dominados, etc., produz vários tipos dessas manufaturas; consume e favorece, usa e reusa algumas delas mais do que outras).

Seguindo essa ideia, propomos que entrar em contato com essa classe de manufaturas junto com o treinamento que recebemos para poder usá-las corretamente (no sentido evocado por Piaget), modifica-nos como pessoas. Com efeito, temos que:

“... It is simpler to say that if a new technology extends one or more of our senses outside us into the social world, then new ratios among all of our senses will occur in that particular culture”¹³². (McLuhan 1962, 41).¹³³

Assim, a memória protética modifica e amplia a memória de cada sujeito. Nesse processo parecem ser fundamentais os “livros de texto de História pátria”, os quais o indivíduo usa desde a infância e que pode chegar a manufaturar ele mesmo. Essa memória protética inclui as formas nas que concebemos, nós relacionarmos e usamos os objetos arqueológicos, o território, figuras “relevantes” da cultura, os “estrangeiros”, (como no caso do Brasil contemporâneo, com “os imigrantes”) das artes, da política ou do campo econômico e social (modelos de cidadão), ou com, por exemplo, estruturas arquitetônicas. Dito de outra forma, construímos uma memória protética com respeito daqueles objetos externos ao nosso corpo e é nessa relação que constituímos aquele “passado” que atinge o nosso ser, que usamos no cotidiano.

Porém, a pesar disso, uma característica importante desse *artilugio* é que esse conjunto de objetos, ideias, tradições e experiências alheias à nossa, e esses objetos que são definidos como “nossos” não nos pertencem literalmente, mas devemos pensar o contrário: a memória protética apresenta-se como representação e reprodução de uma determinada ordem, segundo aquele

¹³² *É mais simples dizer que si uma tecnologia estende um ou mais dos nossos sentidos for a de nós para dentro do mundo social, então teremos uma nova ordem entre os nossos sentidos aconteceram nessa cultura particular.*

¹³³ Marshall McLuhan, filósofo canadense, católico, durante as décadas de 1960 y 1970 começou a estudar as formas nas que as tecnologias do século XX relacionadas com a transmissão de informação e construção de visões de mundo atingiam a nossa corporalidade. Nesse sentido, tento compreender o como as velhas e novas mídias, livros impressos, cinema, literatura, entre outras, modificaram o nosso olhar e a nossa perspectiva do mundo e como isso se reverte, posteriormente, na produção e manufatura de novas tecnologias, visões de mundo e manufaturas culturais. Ele tenta relacionar o contexto, modos e relações de produção, historicamente e culturalmente contingentes a cada caso observável, com o surgimento e posterior consumo massivo dessas tecnologias que, consumidas em um universo humano cada vez mais interconectado, mudava para o estado que ele denominaria como “aldeia global”. McLuhan apoia-se, entre outros, em Lucien Febvre e sua pesquisa sobre livros e imprensas. Uma história tradicional, para comparar formas e análises, poderia ser a de Briggs e Burke (2006) ou, uma feita a partir de um olhar mais francês, a de Chartier (1994).

universo dos livros de textos de História, manufaturados por autores concretos. Na lógica do sistema escolar como no espaço de estado nacional - onde ela tomou força e relevância -, essa classe de manufaturas deve ser incorporada como se fosse parte da nossa memória própria.

Com o tempo, veremos que essa memória protética nos ajuda no cotidiano: no universo no qual interagimos com outras pessoas permite que nós comuniquemos por meio de uma linguagem comum e que identifiquemos elementos diversos com outros estranhos que são como nós; permite que nos apropriemos de normas e tradições; em fim, que podamos nos comunicar e interagir, de coordenar a nossa subjetividade, de formas cada vez mais competentes com outros indivíduos, de nos tornarmos cidadãos e de nos movimentar por espaços e ideias que fundamentam a nossa pertença a uma pátria pequena ou grande.

Essa memória protética, a que pensamos para essa pesquisa, precisa de livros. Com respeito do papel da imprensa, McLuhan oferece uma explicação que complementa nossas observações nesse sentido e aumentam dois elementos, a) A importância da unificação da língua e; b) a importância desses objetos nesse processo:

“Closely interrelated, then, by the operation and effects of typography are the outerling or uttering of private inner experience and the massing of collective national awareness, as the vernacular is rendered visible, central, and unified by the new technology”. (McLuhan 1962, 199)¹³⁴.

A memória protética permitir-nos-á tomar consciência do caráter subjetivo das ideias, do caráter e natureza artificial do nosso universo, das convenções sociais e culturais, entre outras coisas. É importante ressaltar, então,

¹³⁴ *Inter-relacionadas intimamente, então, pela operação e efeitos da tipografia, são a exteriorização e enunciação da experiência interior privada e a massificação da consciência nacional coletiva devido a que o vernáculo é posicionado de forma visível, centralizada e unificada pela nova tecnologia.*

que esse conjunto de elementos que a compõe nunca será confundido com a memória particular. Ou seja, por algum motivo “sabemos” que tais experiências não são nossas e nós não nos tornamos os personagens fictícios ou históricos. Como no caso dos *replicants*, parece que mantemos ativa a consciência de que as memórias que incorporamos pelos livros de texto de história não provêm das nossas experiências. Modificam-nos, mas elas não nos tornam em “Bolívar”, “Carlota Joaquina”, “Tiradentes” nem “Jesus Cristo”; não de forma literal. Por outro lado, permitem-nos, não sempre nem sempre de forma consciente, distinguir quando um personagem, evento ou costume é fictício ou real. Os “sujeitos históricos” que habitam os textos que estudamos - como os personagens de textos literários ou religiosos - não se tornam “nós”, não nos transformamos neles, mas, nós os transformamos e deixamos nos transformar no processo.

Por outro lado, proporemos que as mudanças que sofremos, quando começa o desenvolvimento dessa memória protética, têm a ver com os efeitos do médio (que é a mensagem) sobre o nosso corpo. Isto é, quando se torna extensão de uma das nossas faculdades e modifica os sentidos. Dentre esses efeitos está a “perspectiva”, que nas palavras de Laura Ibarra-Garcia implica o duplo distanciamento que nos permite nos localizar a nos mesmos em relação aos outros como nos permite integrar a alteridade à nossa. Como vimos no texto de Piaget de 1933, ele aponta um modelo correto de ordem da memória que está composto tanto pela noção de duração como de seriação. Essa linha é relevante, alias, porque acreditamos, está ligada ao desenvolvimento da nossa capacidade de pensar o espaço de forma abstrata.

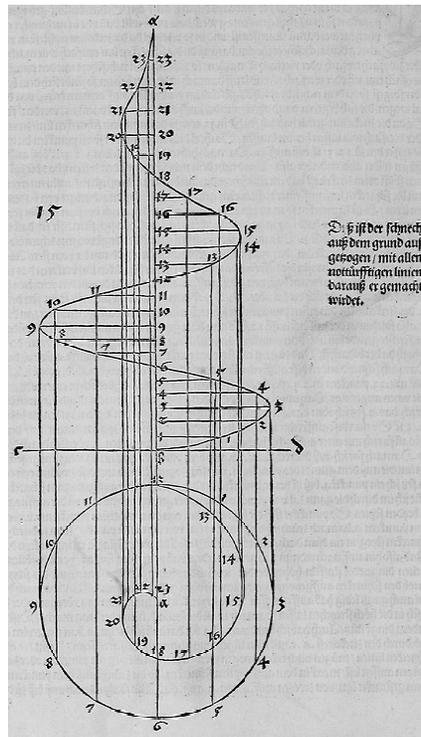


Figura 8. Esquema. Em “*Quatro Livros sobre as Medidas*” de Albrecht Dürer (1525).¹³⁵

A primeira perspectiva, a histórico-cartográfica, representa a nossa capacidade de nos localizar no tempo e espaço com respeito daqueles elementos do “passado”. Esse tipo de perspectiva, do tipo que Piaget descreve, é analítico. Por médio dela podemos tomar consciência da natureza relacional e processual do universo humano e material. Contudo, no que respeita ao ensino da História nas escolas e nos livros de texto que analisamos, esse tipo de perspectiva parece ser um elemento secundário. Nesses textos, desenhados com o intuito de educar, se deseja construir menos a caixa de ferramentas que distingue e faz especial o tipo de operação e manufaturas que os historiadores e arqueólogos levam a cabo

¹³⁵ <https://archive.org/details/vnderweysungderm00drer>

e produzem. De fato, torna-se um elemento cujo uso vem caindo em desgraça, pois, para desacreditar esse “relativismo”, é identificado com uma postura “positivista” ou “materialista” “anti-humana”.

Pelo outro, teremos uma perspectiva moral que, no caso da História Pátria como é ensinada às crianças e jovens, tende a reforçar tanto os modelos de sujeito histórico como projetados pelos campos de poder e educativo, como pelas normas, tradições e demais heranças que devemos incorporar/internalizar. Ao mesmo tempo em que estabelece critérios de “alteridade”, de como ser “Humano”, de “gênero” ou “raça”, traça-se uma continuidade antropológica que vai retrospectivamente, até a pré-história. Lá se legitima a origem do Homem e do território. Depois completa um círculo até o presente: isto é, vai desde as origens do Homem até o leitor, sempre girando ao redor do mesmo centro e, ao mesmo tempo, tentando enraizar esse centro no próprio leitor. Piaget observava:

“... O passado aparece concebido em função do presente e não o inverso. Ora, é precisamente nessa inversão das perspectivas que consiste a compreensão do devir histórico”. (Piaget 1998, 92)

O problema é a insistência em educar a criança no aspecto moral/cultural do que no aspecto analítico processual do estudo e uso do passado. Esses dois tipos de linhas de perspectiva são resultado, particular e individual, do desenvolvimento da memória protética. Pensamos que elas permitem que cada sujeito use o passado. Contudo, enquanto a primeira linha de perspectiva, analítica, parece estar menos desenvolvida nos livros de história para criança, a segunda, a que permite que cada um de nós se identifique com outros como semelhantes, que reconheçamos nosso território, nosso patrimônio cultural, nossa língua, parece ser o alvo da educação em História.

Isto é, a perspectiva moral/cultural é aquela que permite que cada indivíduo se identifique com o modelo de cidadão criado pelo autor e autorizado

pelo Estado. Com efeito, essas histórias convergem nesse universo, por exemplo, norteando o leitor por meio de figuras de natureza feminina, um fenômeno recorrente (se fazermos caso às palavras de Geary).

“These texts, which span over a thousand years of time and an equally great spectrum of cultures and traditions, have in common that their authors, all men, are in some way writing about the beginnings: the beginnings of peoples, of families, of nations, of religions. They also share in common a need to fix the place of women in these beginnings”. (Geary 2006, 2)¹³⁶.

Palavras que nos remetem ao texto de Steedman (1985; 1989) e de Freud (1909): isto é, vemos uma descrição de usos do passado adultos que parecem ser coerente com o movimento da criança quando desloca –seja de forma voluntária, consciente ou inconsciente, ou induzida – sua atenção dos pais empíricos àqueles pais “históricos”. Faz-se uso de um tipo concreto de “sujeito representado”, nesse caso, segundo um modelo de feminilidade que conserva a ideia de autoridade materna. Assim vemos um deslocamento do centro de atenção e autoridade de “mãe” para a “mestra” ou para a “mãe pátria”.

A invenção da historiografia parece coincidir com os tempos em que a mulher passou a ter uma importância específica dentro das novas ordens socioeconômicas e políticas (Davin 1978), sobretudo enquanto “mãe”, as teorias pedagógicas como as de Pestalozzi e Fröebel, estabeleceram como parte da prática pedagógica. No esquema romântico dos pedagogos estabeleceu-se a “maternidade”, elaborada a partir da interpretação pseudoetnológica e romântica das práticas das mães camponesas, como modelo educativo, moral e prático, para as crianças na escola, (Coe 2000; Steedman 1985, 153 et. al.; Cf. Davin 1978).

Temos um cenário de proporções enormes para repassar nesse sentido, que se relaciona especificamente com as condições que permitiram o

¹³⁶ *Esses textos, que se espalham por um período de mil anos e por um espectro de culturas e tradições considerável comungam em quanto seus autores estão, de alguma forma, escrevendo sobre as origens: os começos dos povos, das famílias, das nações, das religiões. Também comungam no que diz respeito ao lugar fixo que tem as mulheres nesses princípios dos tempos.*

desenvolvimento desse tipo de memória: o contexto de produção, ligado ao lugar que ganhou o ensino de História, não só como expressão máxima do Romantismo na Europa como na América, mas como parte da revolução industrial, do desenvolvimento de sistemas massivos de educação e das novas pedagogias nos Estados nacionais. O outro elemento é o desenvolvimento do médio, os livros em meio dos avanços das tecnologias fotográficas, artísticas e editoriais relacionadas não só com a escola, mas com o novo mercado da literatura infantil que atingiu os hábitos das famílias.

Ivins Jr. (1969), uma das fontes de McLuhan (1962; 1964), e como Chartier (1994) quase trinta anos depois, fez da imprensa e do livro um elemento essencial do desenvolvimento do “pensamento” científico na tradição “Ocidental”. Porém, mas do que na narrativa, Ivins Jr focaliza sua atenção na representação pictográfica e, por meio dela, faz uma interessante crítica – ou comentário crítico- à transmissão do conhecimento por meio de palavras. Com efeito, a conjunção de várias técnicas de desenho com conhecimentos de geometria, como a capacidade de produzir massivamente os textos e de reproduzir neles imagens. A imprensa levaria, não só a uma expansão mais rápida, mas mais ampla – no sentido de poder produzir um maior número de exemplares- e efetiva de ideias e conhecimentos. No que respeita às imagens, essas técnicas e tecnologias permitiriam a representar de forma clara, e cada vez mais competente e eficiente, precisa, objetos da natureza, como plantas, animais ou a paisagem, assim como transmitir de forma esquematizada, abstrata e cada vez mais precisa, diversos tipos de tecnologias.

Contrasta Ivins Jr a tradição do pensamento “ocidental” atribuem-se todas as invenções aos “antigos gregos” ou algum povo antigo quando a maior parte de invenções e avanços tecnológicos que usamos são criações medievais. O problema - anota Ivins Jr-, é que os textos gregos dependem da narrativa e de formas ineficientes de representar pictórica discursivamente a natureza, no sentido que nem as palavras nem os desenhos permitiam a um leitor identificar de forma

clara a que, por exemplo, planta ou animal se referiam. Nesse sentido, não era fácil reproduzir o conhecimento acumulado e menos quando cada copista de cada papiro, por exemplo, tendia a acrescentar ou suprimir detalhes dos desenhos.

Dito de outra forma, a técnica de representação baseada na geometria, junto com as formas de reproduzir mecanicamente os desenhos, e por meio deles, elementos técnicos essenciais, permitiria transmitir conhecimentos de forma eficiente, de geração em geração, sem precisar da memória do agente. Cada leitor poderia seguir os desenhos de forma segura e reproduzir o que eles representavam. Ivins Jr comenta como a linguagem escrita é limitada no seu poder de comunicar conhecimentos, de transmitir ideias de forma clara e sem que as idiossincrasias do falante ou do escrivão levem à confusão do leitor. Comentava esse autor como essa forma de transmissão foi quiçá um dos motivos pelos quais as ciências e indústrias tivessem um desenvolvimento tão notório durante os últimos séculos.

Curiosamente, no que tem a ver com a manufatura, edição e publicação da literatura infantil, como com a História, adotaram-se essas tecnologias e por meio delas imprimiriam “imagens” da cultura material, retratos de personagens, mapas e outros recursos gráficos que dariam vida à narrativa histórica. Os séculos XVIII e XIX veriam uma explosão de imagens cientificamente projetadas, de expedições que cobriam os campos da história natural, da etnologia como da arqueologia. Também veriam a institucionalização da geografia e da cartografia como ciências exatas cuja produção seria determinante nas lutas geopolíticas e regionais, na demarcação dos territórios nacionais como no planejamento e expansão colonial e neocolonial.

No campo concreto dos livros de texto de história, as imagens que eram reproduzidas nos textos passariam a compor a “representação do passado”, a dar-lhe uma “materialidade”, pois cada objeto representado, cada lugar mapeado, estava associado a uma narrativa e tinha uma contraparte “real”, mesmo que não

a houvesse. Uns regimes de verdades historiográficas seriam instaurados - como já veremos- na oposição dessas “realidade/verdade” a “ficção literária”. Dito de outra forma, a imagem reproduzida passou a ressaltar o *status* de “verdadeiro”, de “científica”, se sustentado na condição de “material”, à narrativa histórica.

O vínculo entre cidadão e nação, o vínculo legal (ao qual fizemos referência acima por meio da citação de Donskis), não só se dava pelas leis só; essas leis e esse território tomavam um sentido de realidade, uma corporalidade, um referente material do tipo particular do pensamento mítico. Esse meio, alias, estabelecia uma linha genealógica tão real quanto o sangue entre a nação e o leitor/cidadão. As imagens, mais do que o texto, permitem identificar os elementos constitutivos do que é a herança de todos e de cada um de nós: o patrimônio cultural, material e imaterial, como se denomina hoje em dia.

Integrados a nossa memória protética, esse tipo de cultura material (e imaterial) modificaria, com efeito, a relação do corpo individual com o universo. Ivins Jr constrói seu argumento nesse sentido, pois para ele é fundamental o papel das representações da natureza e do universo humano por meio das técnicas e tecnologias e cabe anotar que sem elas a arqueologia, a história da arte ou a historiografia não passariam de uma aventura de antiquários. Em outro texto de Moses Finley encontramos essa ideia já cimentada e na mente em um historiador adulto – ele cita as palavras de A. Momigliano¹³⁷ -, e exposta como uma das maiores vantagens de usar a cultura material como parte integral da prática da historiografia (nesse caso da antiguidade):

“- Tudo parecia, e de fato era, extraordinário no livro. Nós estávamos acostumados com livros sobre história antiga onde as evidências arqueológicas, quando usadas, nunca eram apresentadas e explicadas ao leitor. Aqui uma profusão de ilustrações apresentava-nos de modo direto a evidência arqueológica; e a legenda de cada uma das ilustrações

¹³⁷ As palavras que ele cita fazem parte do necrológio de Michael I. Rostovtzeff, arqueólogo e historiador da antiguidade, escrito e publicado por A. Momigliano: “In Memoria di M. Rostovtzeff.” *Revista storica italiana*, 1953, [vol.] 65, N. 4.

fazia-nos compreender o que poderíamos aprender com informações aparentemente insignificantes...” (Moses. I. Finley 1971; 1989, 89-90).

O parágrafo que citamos nos permite observar tanto a importância e relevância que tem as imagens – as reproduções de objetos da cultura material-dentro do texto histórico, que é sua função aparentemente mais imediata: ilustrar. Porém, nas palavras do classicista russo, citadas por Momigliano e retomadas por Finley, encontramos também uma sugestão da dificuldade tanto do caráter abstrato da narrativa historiográfica e, nesse sentido, da artificialidade da memória protética expressada como linha de perspectiva.

Outros dois autores da área da História das Artes tratam desse ponto concretamente, ou seja, tanto do caráter artificial da perspectiva como das condições que precisaram existir para ela se popularizar e passar a serem incorporadas pelo público. Kemp (1990), desde uma perspectiva que poderíamos caracterizar como arqueológica em um sentido da História das tecnologias e das artes, e J. Crary (1992), desde uma perspectiva *foucaultiana*, traçam um perfil de como pessoas concretas, escolas, formas de produção, financiamento e difusão da arte em países concretos, levaria a que se desenvolvessem *técnicas do observador* novas. Não que o corpo humano não conseguisse ver em perspectiva. Mas representar o espaço a partir de técnicas geométricas, em escala, e colocar dentro dele pessoas e os objetos de forma tal que aparentemente conservaram as proporções e características das suas contrapartes “reais”, foi um trabalho que resultou de muitos anos de acumulação de conhecimentos, treinamento e experimentação.

No âmbito social, eventualmente, pelo menos dentro do campo das artes desenvolvido em algumas nações europeias, essa “perspectiva”, deviria uma técnica e, ainda mais, uma técnica de si (Veja-se Crary 1992). Com efeito, essas dimensões extras do pensamento, no sentido operatório e categorial do aparato cognitivo, passaram a serem incorporadas por muitas pessoas, desde jovens.

Tornou-se, de fato, um tipo novo de desenvolvimento cognitivo de uma grande parte da sociedade e, de fato, uma forma padronizada de ver o universo, de representá-lo. Como bem apontam Ivins Jr e McLuhan, os meios e a tecnologia modificam a relação do corpo do indivíduo com o universo. Ao mesmo tempo, e com ajuda dos textos, foi desenvolvida a memória protética. Diferente de fenômenos comparáveis, particulares às condições de outros tempos, o desenvolvimento da memória protética passaria a ser um fenômeno de massas.

Nesse contexto, o uso de imagens da cultura material, das manufaturas dos arqueólogos, como bem ilustram as palavras evocadas por Finley, também passaram a fazer parte do espaço de reflexão sobre o “passado” assim como a criar novos usos para ele, e não só nos textos de nível universitário. Os livros de texto de história passariam a integrar imagens da cultura material que, no presente, conhecemos como patrimônio cultural. Esses objetos representados por meio de fotos, de gravuras e de outras técnicas editoriais de impressão e reprodução de imagens, tinham, em teoria, referentes matérias na realidade. Sua materialidade dava sustância à História e, de fato, essa prática era coerente com outra muito mais antiga, a das relíquias sagradas, aqueles objetos que, na lógica da sua construção e uso, não representam deidades. Representar, nesse caso, é um tipo de operação que não é consistente com a lógica subjetivada das religiões e pensamentos míticos. Esses objetos são deidades ou possuem atributos materiais delas, da sua essência.

Contudo, esses livros permitiriam – ou ajudariam a - desenvolver, precisamente, essa linha de pensamento que desliga o objeto da palavra que o representa, introduz uma linha que permite pensar na relação entre linguagem e objeto designado, no seu significado e, aliás, questioná-lo. Para acabar de amarrar as pontas, retomamos a definição que faz Ibarra-García do processo de constituição do sujeito:

“Este doble distanciamiento, esta reflexividad, conforma el momento estructural de la subjetividad. El sujeto se percibe a sí mismo en su acción en medio del mundo y de su campo de acción. Esta reflexión de sí mismo a través de la propia acción en el mundo, permite entenderá la subjetividad como el centro directriz en la conducción de la vida” (Ibarra-García 2004, 35)¹³⁸.

Isto é, existe um correlato, um tipo possível de relação entre o desenvolvimento do aparato cognitivo e a forma em que o indivíduo se constitui como “sujeito”. Parece existir um processo análogo, no que respeita a desenvolver gradualmente a memória protética e ao incremento da capacidade de reflexão, que nos ajuda perceber-nos e perceber os outros. Mas também permite-nos agir no universo material e sociocultural, de conseguir mapear, ademais, essas ações como uma classe de cartografia da subjetividade ligada a coordenadas temporais e espaciais, mas, como Ibarra-García também afirma (2009), integrar a “alteridade”. No que respeita a esse tipo de perspectiva, o que Ibarra-García concebe é que o desenvolvimento da nossa subjetividade se dá junto com o desenvolvimento das competências e categorias. Dito de outra forma, Ibarra-García estabelece outra dimensão importante, o desenvolvimento cognitivo e moral vão junto. Pensamos nesse sentido que os “sujeitos históricos” tornaram-se parte da nossa visão de mundo e parecem gerar, não só novos tipos de comportamento, com respeito de si, dos outros e do mundo externo.

Trabalhamos em um período de tempo que a História se tornava disciplina e narrativa oficial dos Estados modernos, tanto no caso brasileiro como colombiano. Os dois casos apresentam elementos semelhantes. No contexto dos Estados nacionais, a concentração e organização da vida pública, econômica e administrativa nos centros urbanos, e junto com o desenvolvimento dos sistemas de educação pública, da modernização das teorias e práticas pedagógicas, nos lares, em alguns, a literatura para criança ou sobre crianças, tomou força visível.

¹³⁸ *Esse duplo distanciamiento, essa refletividade, conforma o momento estrutural da subjetividade. O sujeito percebe-se enquanto sua ação no meio do mundo e do seu campo de ação. Essa reflexão de si através da própria ação no mundo, permite entender a subjetividade como o centro diretriz na condução da vida*

Com efeito, não só começaram a aparecer textos destinados para serem lidos pelos “pequenos” e “jovens”, mas na literatura, a “criança”, no sentido que popularmente se conhece como “criança interior”, começou a ser um tema recorrente, relacionado com a forma da consciência da vida adulta, da cultura de um país, como se estabelecera pelos estudos folclóricos e filológicos produzidos durante o período do Romantismo, (Davin 1976; O’Malley 2003; Steedman 1995).

Um elemento novo, comum, e importante partiu das teorias evolucionistas (muitas delas posteriores e relacionadas com a publicação dos trabalhos de Darwin e Wallace). Devido aos aportes do campo da biologia e da psicologia, alguns autores passaram a relacionar o desenvolvimento infantil com o desenvolvimento psíquico e com a história da cultura e da civilização. Uma dessas teorias concretamente estabeleceria paralelos entre o desenvolvimento embrionário, as etapas do desenvolvimento psicológico e as etapas da cultura. A figura da criança tornou-se objeto de estudo científico na Europa e, geralmente – mas não sempre-, a *posteriori*, junto com as cargas de livros, viajantes e imigrantes, nas Américas via oceano Atlântico, como assunto de estado durante o decorrer dos séculos XVIII e XIX.

O século XVIII e XIX veria uma revolução na escala e cobertura do sistema de educação pública como do desenvolvimento dos campos da pedagogia e da psicologia, na Europa. As indústrias educativas passariam enquanto técnica de soberania e política pública, a se espalhar pelo território das nações, progressivamente, procurando reunir cada vez um número maior de crianças, desde finais do século XIX e ao longo do XX, porém, nunca de forma bem sucedida nem homogênea. Um exemplo disso é a implementação e adaptação, tanto na Colômbia como no Brasil, das ideias pedagógicas e modelos de escola baseados nos trabalhos de autores que mencionamos acima, como Johan Pestalozzi, e leitores da sua obra como Fröebel ou Spencer, durante o século XIX e começos do XX, cuja obra tornar-se-ia popular em nações como Inglaterra, Alemanha e França. Também temos a grande influência das encíclicas dos Papas

Leão XIII e Pio X, papas que exerceram seu poder nas nações americanas por meio do reforço do controle da vida social das novas nações. No tempo deles, os estados da América Latina conservaram e adotaram suas políticas para o sistema educativo, a organização do território como para, em geral, desenvolver as políticas de controle da vida moral e cotidiana das diversas classes sociais.

Os novos tipos de educação e dinâmicas sociais, já materializados em políticas públicas e práticas cotidianas, produziram, como aponta Ibarra-García, uma mudança na forma na qual cada um dos sujeitos percebiam seu universo e sua forma de agir nele. Com efeito, a educação modificaria a relação que os indivíduos tinham com a natureza, pois, como aponta ela:

“La educación escolar es una forma de acceso al mundo que difiere notablemente de aquella que representan las formas prácticas en la sociedad agrícola. La educación escolar aumenta la operacionalidad del pensamiento y hace posible que el mundo se vuelva accesible en la dimensión del pensamiento de una manera mucho más amplia que lo que ofrece un pensamiento ligado a las fronteras de la experiencia. A ello se agrega la posibilidad de apropiarse de una gran cantidad de conocimiento que supera en mucho lo que sería posible adquirir a través de la práctica”. (Ibarra-García 2004, 41)¹³⁹

O que Ibarra-García fundamenta na psicologia e aplica na análise historiográfica configura-se como a articulação entre biologia e aquilo que constitui uma observação clássica da História cultural. Com efeito, a visão de mundo construída a partir, unicamente, da experiência de um universo agrícola, ou ligado só aos ciclos naturais defere substancialmente daquela construída nos centros urbanos. Ibarra-García tenta argumentar como, durante o período Romântico (no México oitocentista no caso dela), a educação pública massiva irrompeu na vida

¹³⁹ *A educação escolar é uma forma de aceder ao mundo que defere notavelmente daquela que representam as formas práticas na sociedade agrícola. A educação escolar incrementa a operacionalidade do pensamento e faz possível que o mundo se torne acessível na dimensão do pensamento de uma forma muito mais ampla do que a oferecida por um pensamento ligado às fronteiras da experiência. Suma-se ao anterior a possibilidade de apropriar-se de uma maior quantidade de conhecimento que supera aquela que é possível adquirir através da prática.*

cotidiana e nesse caso, por exemplo, levou a que autores do período materializaram na sua escrita, formas específicas de tematizar o “sujeito”. Por meio dele, exprimiriam um conflito interno e pessoal, mas, ao mesmo tempo, clássico dos românticos, como foi a perda do sentido da vida na Modernidade. Isto é, alguns autores românticos mexicanos tematizaram na sua escrita, por meio de narrativas e poemas, seus conflitos.

Nesse universo cronotrópico, o sujeito representado passou a tomar novas formas e funções. O “sujeito” que habita essa natureza (a narrada e a “real”) expressa esses conflitos e, em alguns escritos, passa a se posicionar como centro dela. O autor, nesse sentido, materializa um universo em relação estreita com, mais não limitada por, sua própria biografia. Nesse universo, que pode ou não seguir a lógica do sujeito, ele mesmo coloca sujeitos em movimento, pensantes e cujas ações modificam o próprio universo, comungam com ele, etc.

No caso dos autores de livros de história, esses “sujeitos históricos”, como a cultura material associada a eles, são mais do que representações. Na lógica da sua construção, eles são uma versão verdadeira (mais do que verossímil). São seres cuja materialidade como a do ícone religioso não representa um santo, ou um fetiche não “representa” um fenômeno ou deidade: não há separação entre ser e estar representado. São uma unidade significado/significante, real, material e sensual que partilham uma materialidade e uma origem. Diz Ibarra nesse respeito:

“A esta identidad se añade otra. En el pensamiento mítico no existe una diferenciación entre el símbolo y su referente. El símbolo, ya sean palabras, escenificaciones o figuras en piedra o barro, tiene la fuerza que se le atribuye a lo que representa. Por lo que las figurillas encontradas no constituyen meras representaciones de la mujer; ellas poseen las fuerzas que a la mujer misma se le atribuyera. Y su producción no es resultado simplemente de la creatividad de las ceramistas, sino que obedece a la intención de los hombres de beneficiarse de estas fuerzas. Por eso, interpretar las figuras femeninas como símbolos de fecundidad es correcto, sólo que vista la fecundidad en una dimensión mucho más

amplia, es decir, como la fuerza vital detrás de todos los fenómenos benéficos a la vida humana". (Ibarra García 1998, 18–20).¹⁴⁰

Por outro lado, mesmo sabendo que se pode duvidar, descrever de, ou descartar uma História, para tomar “consciência histórica”, precisa-se de treinamento intelectual, de estudo e de algum evento que, na nossa biografia, faça evidentes perante nossos olhos sua natureza humana: precisamos de estudo para poder compreender sua “falsidade”, sua “ficcionalidade”, os mecanismos ocultos da mágica, os resortes do brinquedo, para poder nos dar conta que estamos tratando com uma manufatura, que a nossa memória histórica é uma prótese. Mesmo assim sempre encontraremos em nos um nível emocional que protege esse passado e que nos orienta a defender ele como se fosse a nossa própria História. Paxton anotava:

“History textbooks are the most commonly used historical documents in high school history classrooms (Ravitch & Finn, 1987)¹⁴¹. However, according to Fitzgerald (1979), students are not supposed to care very much about who wrote their history textbooks. Knowing anything about the list of authors and editors printed at the front of most history textbooks is problematic—by design. In spite of the fact that high school students may know little about the sources of information in these books, they nevertheless hold them in high regard with respect to trustworthiness (Wineburg, 1991a). Even when confronted with contradictory information, students tend to trust in the veracity of their history textbooks” (Paxton 1997, 236).¹⁴²

¹⁴⁰ *A essa identidade acrescenta-se outra. No pensamento mítico não existe uma diferenciação entre o símbolo e o referente. O símbolo enquanto palavras, encenações ou figuras em pedra ou barro, tem a força que é atribuída àquilo que é representado. Portanto, as figuras encontradas não constituem representações da mulher: elas possuem as forças que eram atribuídas à mulher. Sua produção não é só o resultado da criatividade dos ceramistas, mas obedece a intenção dos homens de se beneficiar dessas forças. Por tal motivo, interpretar as figuras femininas como símbolos de fecundidade é correto, mas a fecundidade deve ser concebida em uma dimensão maior, como uma força vital que se encontra por trás de todos os fenômenos benéficos pra a vida humana.*

¹⁴¹ (P. P. A. Funari y Piñón 2007; 2011)

¹⁴² *Os livros de texto de história são os documentos históricos mais usados nas salas de aula de secundária (Ravitch & Finn, 1987). Porém, segundo Fitzgerald (1979), não se espera que os estudantes não se preocupem demais sobre quem escreveu esses textos. Não saber nada sobre o listado de autores e editores impressos na capa desses livros de texto é problemático em princípio. Apesar do fato que os estudantes de secundária sabem pouco sobre as fontes de informação que aparecem nesses livros, os mesmos estudantes vêem-lhes com alta estimacão, que vá do respeito a um alto nível de confiança (Wineburg, 1991a). Mesmos*

E com essa citação passamos ao ultimo apartado do capítulo.+

e) *Suspensão voluntaria da descrença.*

Como veremos nos próximos capítulos, um elemento imprescindível para a História e outras disciplinas relacionadas com o “passado”, é a noção de “verdade”. Afirmamos isso porque dos três autores que nos ocupam, dois se formaram em Direito na Universidade Nacional de Colômbia em Bogotá, Henao e Arrubla Ribeiro, por seu lado, teria outra relação com a noção, devido à sua formação intelectual. Sua formação universitária é relevante por que lhes providenciou de ferramentas intelectuais novas como a Sociologia e a Psicologia, assim como treinamento em filologia e outras línguas. Mas também por que a noção de verdade que eles tentam usar está enraizada, tanto na sua biografia como na sua formação como advogados.

A noção de “verdade” como pilar do “regime de verdade” (cf. Foucault 1997; compare-se com Donskis 2009), é central para a disciplina como para o sistema político e legal dos estados nacionais e, aliás, está enraizada na própria noção de “natureza”¹⁴³. Isto é, tanto na cosmologia/visão de mundo e,

confrontados com informação contraditória, os estudantes tendem a acreditar na veracidade dos seus manuais de história

¹⁴³ Esse fenômeno é relevante, pois Henao e Arrubla, como Ribeiro, se formaram em Faculdade de Direito. Nos textos de Ribeiro, pouco se discute sobre o que ele entende por “verdade”, mas debate continuamente sobre a veracidade das informações que recolhe como analisa - da mesma forma -, a “veracidade” nos textos que usa como guia. Ou seja, tanto da capacidade dos historiadores de fazer uma leitura veraz do passado como da sua obcecação com os “erros”. Mesmo apresentando um discurso moral claramente estabelecido na sua “etnologia brasílica”, ele não tenta relacionar de forma explícita, como fazem Henao e Arrubla, um elo entre uma finalidade e obrigatoriedade moral enraizada na noção de “verdade” ou de “veraz”. Os colombianos fazem sim, explícitos esses elos nas definições do Compêndio como nos últimos parágrafos de texto extenso, entre a obrigatoriedade moral e a verdade, acrescentando um nível extra, pois também imbrica, nesse esquema, a distinção entre “realidade” (verdade) e “ficção”. Veja-se capítulo IV, para a discussão. Na nossa perspectiva isto significa que eles, Henao e Arrubla, apresentaram a seus leitores um “regime de verdade” específico como se fosse absoluto, ligado a instancias morais superiores ao indivíduo. Além disso, a verdade está relacionada com o bem-estar da Pátria, e emana do Motor que eles colocam como Principio e Fim do seu

posteriormente será construída como categoria – no sentido já definido por Ibarra-García (1995; 2009, 200), por cada indivíduo. Isto é, trata-se de um regime de verdade que está inserido na noção de “natureza” socialmente partilhada e que passa fazer parte, por exemplo, via da “História”, da formação de cada indivíduo. Assim, temos que a “verdade” faz parte de categorias (construídas pelos indivíduos e institucionalizadas por eles na esfera do público) que compõem – ou interagem com- a categoria de “História”.

Ambas as noções estão imbricadas ou construídas a partir de uma concepção de “natureza” - no sentido que Arendt (1958) atribui à noção de “história” em relação genética com a de “natureza”. Essa “natureza”, no caso dos nossos três autores é variável e, portanto, o uso desta noção como critério de análise ou juízo de valor¹⁴⁴. Queremos apontar, por enquanto, que o valor dado a noção de “verdade” é relevante na constituição da visão de mundo e, portanto de “passado”, de “história” como de “sujeito histórico” nas obras de Ribeiro, Henao e Arrubla e que ela poderia se apresentar como elemento chave na compreensão de como eles concebiam a natureza e, dentro dela, no processo histórico de constituição das nações, como de si, do domínio antropológico. Seu uso poderia, nesse sentido, refletir tanto um viés construído durante o treinamento universitário como, em um plano maior, a visão de mundo materializada por eles nos seus textos que seria incorporada, usada, defendida y estimada por milhares de alunos, professores e outro tipo de usuários nos seus respectivos países.

Em segundo lugar, essa noção de “verdade” - ensinada como um valor absoluto e universal, teleológico, e conservando a lógica do comportamento-, é o elemento chave que distinguiria uma narrativa histórica de, por exemplo, um mito, lenda ou de um texto de ficção (mas nem sempre dos discursos religiosos). Isto é, os produtos do trabalho de historiadores e arqueólogos caracterizam-se como “verdadeiro” ou pelo menos “verossímil”. Um ser humano em formação usa a

projeto histórico: Deus. No caso de Ribeiro, os critérios de realidade e ficção não são debatidos nos textos de história do Brasil, mas pressupõem uma verdade relacionada com a autoridade do escritor e do professor.

¹⁴⁴ Sobre esse ponto aprofundaremos nos dois casos concretos, no terceiro e quarto capítulo.

noção de forma intuitiva e prática, sem compreender o que significa a palavra¹⁴⁵, dependendo do estado de desenvolvimento das suas faculdades. Ou seja, o uso e entendimento de “verdade” dependem, nesse nível, do indivíduo e do seu entendimento e forma de conceber e usar as regras morais (Ibarra García 2009; Piaget 1980).

A noção de verdade cumpre um papel importante, não só no nível social e institucional, mas no processo de constituição de si e de construção de visões de mundo como do processo individual de aceitação, incorporação e legitimação de uma forma de ver, ser e agir no universo humano e sociocultural. Nesse sentido, para o caso dos livros de texto de História, a noção de “verdade” é uma parte fundamental da educação do leitor potencial. Porém, nesse sentido, apercebemos que, como apontava Ferro¹⁴⁶ (1981), essa noção nasce e cresce mais como valor cultural e emocional do que critério analítico. Com efeito, o processo de desenvolvimento moral requer de anos de maturação (Dux 2011; Ibarra-García 2009), o que significa que como ferramenta analítica e relacional, a “verdade” só pode ser resultado de um processo de desenvolvimento (cuja

¹⁴⁵ A moral e em geral as categorias e os juízos feitos a partir do nosso aparato cognitivo – ou emocional-, ou os nossos comportamentos ligados a ela, se vista a partir do desenvolvimento do indivíduo, apresenta diversas etapas que, como já vimos são só universais no nível estrutural e histórico-particulares no individual. Porém, nesse processo, o individual tenderia a se desenvolver a partir de, e em relação ao nível de desenvolvimento da “moral” e das categorias próprias do seu mundo. Assim, no que respeita à noção de “verdade”, por um lado, no nível social, encontraremos aqueles regimes institucionalizados e postos em ação por parte dos membros do grupo. Contudo, aquilo que é institucionalizado é manufaturado a partir também de pessoas específicas sujeitas aos mesmos fenômenos que descrevemos. No nível individual, e dependendo da idade do indivíduo observado, cada um incorpora essa categoria e sua incorporação e as reflexões feitas a partir dela serão uma tarefa própria de cada agente, mas sempre em tensão com a pressão externa e com as práticas e expressões públicas.

¹⁴⁶ Existe uma área de estudos da “narratologia” que estuda a “empatia narrativa” (Keen 2006). Empatia significa, segundo Keen: “*a vicarious, spontaneous sharing of affect, can be provoked by witnessing another’s emotional state, by earing about another’s condition, or even by reading*”. Aplica-se, nessa área de estudos, o olhar ou psicanalítico (e antipsicanalítico), aliás, comum aos estudos de crítica literária e à historiografia, às teorias cognitivas e às da neurociência. Os recursos retóricos usados com tal intuito são variados como veremos nos capítulos 3 e 4. Nesse contexto, como sugeria Perelman (1997), pensamos que, de novo, compreender o como se constitui o relacionamento entre uma narrativa e o leitor é um processo que faz parte do processo geral de constituição de si. A ideia de empatia implica, nesse contexto um tipo de reação do leitor relacionada com sua leitura e com a competência do autor de gerar esse tipo de emoções não só em um, mais em milhares de leitores.

velocidade é particular em cada caso, mas que será construída em relação ao universo de referência do caso em questão).

Um elemento importante, que valida, para todos os casos, um livro de História é a relação que cada leitor desenvolve com ele. Isto é, a memória protética de cada um dos sujeitos torna-se útil entanto a relação que permite estabelecer entre o indivíduo e o grupo ou sociedade lhe permite coordenar sua própria existência com a de outros sujeitos. O regime de verdade constrói-se nesse universo a partir daquilo que o grupo institui como tal e o que o sujeito, em princípio aceita como verdade absoluta, e talvez, posteriormente, como princípio sociocultural: as normas que permitem se relacionar com os outros.

Com efeito, o desenvolvimento da noção de verdade – dentro do processo formativo de uma ideia de história - é essencial tanto no que respeita à definição do que é “passado” como aos seus usos. Acreditamos na verdade da História ou histórias. A história ou História é, nessa lógica, considerada popularmente como verídica e natural e, por tal motivo, parece que a leitura que apreendemos a fazer delas implica a aniquilação automática da descrença. Não é, porém, um fenômeno global, homogêneo e universal, mas parece ser uma tendência, por que faz parte da vida inconsciente, está naturalizada, mais além de si temos claros os motivos de por que um fenômeno ou explicação dele são, ou não “verdadeiros”. Para um historiador, arqueólogo (entre outro tipo de pessoas treinadas), mas também para qualquer leigo, pode resultar evidente que o passado é manufaturado, que é manipulável, que pode ser condicionado segundo critérios, interesses e situações diversas. Contudo, o passado e os seus usos possuem um status baseado na verdade ou veracidade. Não só sabemos que as narrativas não são fictícias, ou que os objetos da cultura material representam uma prova material de um evento histórico (ou como veremos, também religioso), mas as usamos, no sentido positivo de “conhecer”, pois elas são verídicas no sentido de “reais”.

A História como conhecimento “verdadeiro”, enquanto memória protética permite, de forma evidente, tanto aceder aos universos material, sociocultural e humano, assim como questioná-los. A perspectiva gerada pelo desenvolvimento da memória protética, entre outras particularidades, desencadeia um efeito curioso no leitor. Ela faz explícitas as classes de ordens socioculturais, políticas, de gênero, linguísticas, arqueológicas existentes. Porém, dependendo da ênfase no analítico ou no moral, o indivíduo estabelece critérios para validá-las. Por outro lado, outorga-lhe valor por sobre outro tipo de narrativas: umas parecem mais verdadeiras do que outras.

A noção de verdade é importante em outro aspecto: a avaliação dos dados usados como dos dados fornecidos, pelos textos, pelas fontes e pelas testemunhas. No caso dos livros de texto de história, é uma questão bastante comum, que autor e leitor duvidem de uma história por diversos motivos: por exemplo, porque as evidências arqueológicas ou historiográficas parecem estar sendo usadas de forma errada, parecem inventadas ou fabricadas; ou porque excluem um grupo social e favorecem outro; ou por que os sujeitos e as ações que lhes são atribuídas, os motivos e finalidades delas não parecem corresponder à “realidade”.

Mas, ao mesmo tempo, esses céticos podem ser ferventes seguidores de algum culto religioso ou místico, reproduzir fatos e eventos incorporados de romances, de filmes ou de boatos, acreditar que uma guerra foi injusta e inumana e, pelo mesmo motivo, invocar outro tipo de guerra justa. Como apontava Ibarra-García para o caso dos astecas (Ibarra-García 1995; 1997) – e como acontece em qualquer sociedade contemporânea-, pode se desenvolver um complexo sistema de pensamento lógico-matemático que permite observar e estudar a Natureza de forma sistemática e relacional e, ao mesmo tempo, construir suas categorias a partir de uma natureza sujeita à vontade de um enorme panteão de deuses. Nesses universos, a noção de verdade, como acontece no caso dos autores colombianos que estudamos, está ligado por exemplo tanto ao conhecimento

racional do sistema de leis do campo do Direito como a uma noção de verdade destilada da Bíblia, ligada a, cosubstancial ao Primeiro Motor.

Como já apontamos antes, temos o caso frequente dos personagens fictícios (mesmo aqueles que, romantizados, podem ter uma base de “verdade” histórica) que resultam mais influentes na construção da visão de mundo dos indivíduos do que aqueles “reais”. Lembramos, nesse ponto, do espírito da fala cinematográfica de Paulo de Tarso a Jesus, no filme de M. Scorsese:

*“You see, you don't know how much people need God. You don't know how happy He can make them. He can make them happy to do anything. Make them happy to die, and they'll die, all for the sake of Christ. Jesus Christ. Jesus of Nazareth. The Son of God. The Messiah. **Not you. Not for your sake.** You know, I'm glad I met you. Because now I can forget all about you. My Jesus is much more important and much more powerful”.* (Scorsese 2000)¹⁴⁷

Pensamos em aquilo que enuncia, analisa e explica Coleridge, desde sua própria visão de mundo, mergulhada em um universo de conhecimento filosófico e científico do idealismo alemão oitocentista e oitocentista (Levere 1981, 36-42; cf. Ginzburg 1998, 9-14), transborda os contornos do domínio da poesia ou da literatura, ou seja, do domínio que popularmente definimos como ficção.

“... in which it was agreed, that my endeavours should be directed to persons and characters supernatural, or at least romantic, yet so as to transfer from our inward nature a human interest and a semblance of truth sufficient to procure for these shadows of imagination that willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith” (Coleridge 1817, 161)¹⁴⁸.

¹⁴⁷ *Sabe? Você não imagina quanto precisam as pessoas de Deus. Você não sabe quanta felicidade Ele os faz sentir. Ele pode. Ele tem o poder de que façam coisas enquanto se sentem felizes. Fazê-los felizes enquanto morrem, e eles morrerão e todo pelo amor a Cristo. Jesus Cristo. Jesus de Nazareth. O filho de Deus. O Messias. Não você. Não o fazem por você. Não por amor a você. Sabe, estou feliz por tê-lo conhecido porque agora posso esquecer todo sobre você. Meu Jesus é muito mais importante e muito mais poderoso*

¹⁴⁸ *No qual se concordou que os meus trabalhos deveriam estar dirigidas a pessoas e personagens, sobrenaturais ou pelo menos românticos; ao mesmo tempo para transferir desde a nossa natureza interna um interesse humano e suficiente verossimilhança na procura dessas sombras da imaginação, essa voluntariosa suspensão da descrença para o momento que constitui a fé poética.*

Seja uma construção ou não, uma invenção, uma fantasia, a nossa visão de mundo, formada nesse caso a partir do consumo de livros de história, é o que nos permite aceder e agir no universo material e humano, assim como conceber mesmo o que é ser “real” ou “material”. (cf. Dux 2011; Ibarra-García 2004; Ginzburg 1998; H. White 2010). Mesmo quando cada um de nos, (alguns de nos) temos construído ferramentas de leitura e análise críticas, talvez devido ao nosso processo de desenvolvimento, lemos da forma descrita por Coleridge: simplesmente desenvolvemos um tipo de empatia – ou de simpatia, como sugerem as observações de Paxton- que ajuda a que não usemos de forma consciente e crítica as nossas faculdades.

A incorporação do critério “racional” e de “verídico” do passado, segue práticas que não conduzem a desenvolver um critério racional, mas que apresentam perante a criança um uso dele que parece aniquilar, de fato, e de forma eficiente, a nossa capacidade crítica. Mas isto parece também corresponder ao nosso processo de desenvolvimento devido a que na escala de valores do nosso mundo, aquilo que nos é apresentado como “real”, “verídico” ou “racional” é aceito como tal, (cf. Dux 2011; Ibarra-García 2009). Simplesmente parece que estamos treinados a associar elementos a uma categoria do “real” ou do “verdadeiro” ou de “falso” ou “fictício”. Mas tal distinção não está motivada necessariamente pela compreensão da diferencia de critérios de verdade ou de falsidade. É um uso prático e socialmente institucionalizado desse sistema e, pensamos, a História, como a aprendemos quando crianças, ajuda ativamente nesse sentido.

O Passado como “realidade” que atinge o presente, ou o “passado” como base para pensar, é uma ideia central das nossas culturas, e já popularizada em ditados como “*pensar o passado, para compreender o presente e preparar o futuro*”. Com respeito disso, encontramos uma fala interessante, que toca o tema da realidade e verdade do passado, como representado nos livros, surge no filme “O Iluminado” de Kubrick:

“Lembra-te do que o Mr Halloran te disse: São como imagens em um livro Danny, não são reais.” (O Iluminado, 1980)

A fala acontece entre Danny e sua “voz interior”, que ele chama de Tony, no contexto das suas visões do passado, sangrentas, homicidas e terríveis, fantasmas no sentido evocado nos textos de Marx e Nietzsche já citados (Marx 2012; F. Nietzsche 2010). Tais visões habitam no presente, na estrutura física do Hotel Overlook, onde a criança passará um prolongado inverno com seus pais, isolado. As palavras passadas a Danny pelo Chef e lembradas por meio de Tony, porém, resultam inúteis, pois os fantasmas não só apoderam-se do presente, pois explicita a decomposição ao interior da família Torrance, causam a morte do Chef, e passam a capturar o pai homicida. Por outro lado, resultam úteis, pois ajudam à criança e sua mãe a escapar do labirinto sem centro no qual estavam presos junto com o pai alcoólatra.

Por outro lado que significaria usar o passado, como advertia Nietzsche no sentido como se fosse como as imagens em um livro, como senão fosse “real”? O sentido que encontramos nas palavras do Chef está mais relacionado, quiçá, com a forma em que deveremos nos relacionar com ele, de como usá-lo e de como concebê-lo. No caso de Sredni Vashtar, o que é o deus pessoal de Conradin- do conto de Saki (1994 ídem)-, encontramos como uma visão de passado e os seus usos, como fabricados e usados pela criança, estão mais além dos critérios de “verdade” ou “ficção”.

Sejam fictícios ou não (apud. Certeau 2000, 199; Davin 1976, 155 et. al.), os livros, tanto digitais como não digitais, para crianças ou para adultos, de ficção ou de “não ficção”, atingem nossa vida e acendem a nossa imaginação e, como tentamos apontar até esse momento, estruturam a memória protética e, portanto, não só a visão de mundo como a forma de cada um de nós imbricarmos

nele. Mas as regras de leitura e compreensão variam entre um livro de história e um de ficção.

A “verdade histórica”, como se verá no caso dos livros de texto de História, é explicada às crianças, geralmente, em oposição à natureza fictícia, e portanto “falsa”, da literatura, do mito ou da fábula; mas não temos certeza de que as crianças consigam entender o motivo da oposição, nem a sua natureza retórica (cf. Certeau 2000 *idem*). O que elas entendem e fazem com esse passado, o como estão sendo concebidas as categorias de “verdade” e de “história” tem ver com o estado de desenvolvimento particular de cada indivíduo. Contudo, fictícia ou não, a narrativa histórica, como a literária ou mítica - enquanto leitura-, consegue que o leitor se mergulhe dentro dela. Diferencia-se, porém, em que o critério de verdade como a forma e função da operação de leitura tem regras próprias e é cada leitor quem as aprende e incorpora.

Voltemos ao caso dos “implantes de memória” do filme *Blade Runner*. Como podemos saber se as nossas “memórias” são verdadeiras, pois se trata de memórias que não são resultado das nossas experiências?

Essa pergunta atinge não só a noção de “História”, de “passado” ou de “usos do passado”, mas à própria definição de sujeito e de alteridade, como a base do desenvolvimento moral, se seguimos as observações de Dux e Ibarra-García. Isto é, para poder compreender uma noção de “verdade”, como para compreender o funcionamento das regras (não só seguir elas como acontece nos primeiros anos da infância), ou integrar a alteridade ao nosso “Eu”, precisa-se certo nível de desenvolvimento e compreensão do mundo externo. Os livros de História como contada para crianças e jovens acostumam, como recomendam as teorias pedagógicas, centrar as ações nos “sujeitos históricos”. Isto aconteceria por que - parece - as crianças conseguem desenvolver uma empatia mais forte com respeito de “sujeitos” do que com descrições de “fenômenos abstratos” (Veja-se por exemplo, Paxton 1997).

Existem, nesse sentido, tipos de histórias que conseguem desativar a “descrença” do, ou gerar empatia narrativa com crianças e jovens, enfatizando aspectos biográficos dos personagens ou revelando uma estrutura construída segundo a lógica do sujeito. Isto é, as histórias mais bem sucedidas, parecem ser coerentes com a forma e nível de desenvolvimento cognitivo da criança. Esta atitude, aliás, é típica do século XIX e XX, e está derivada precisamente do que já observamos antes, da emergência da indústria da literatura infantil¹⁴⁹, da etnologia e do romantismo. J. R. R. Tolkien (2001) observava esse fenômeno exprimindo sua incompreensão sobre o por que certo tipo de histórias e tradições adultas acabaram por serem concebidas como “literatura infantil”:

“Actually, the association of children and fairy-stories is an accident of our domestic history. Fairy-stories have in the modern lettered world been relegated to the “nursery,” as shabby or old-fashioned furniture is relegated to the play-room, primarily because the adults do not want it, and do not mind if it is misused. It is not the choice of the children which decides this. Children as a class—except in a common lack of experience they are not one—neither like fairy-stories more, nor understand them better than adults do; and no more than they like many other things. They are young and growing, and normally have keen appetites, so the fairy-stories as a rule go down well enough. But in fact only some children, and some adults, have any special taste for them; and when they have it, it is not exclusive, nor even necessarily dominant...”

Com efeito, derivado ao deslocamento do “pensamento primitivo” e do pensamento das “crianças” ao nível inferior da pirâmide da civilização e razão humana, como manufaturadas na Europa oitocentista – e logo nas

¹⁴⁹ O'Malley fala nesse respeito, para o caso inglês, mas reflete pensando para o universo infantil, em geral: *“Children’s literature became one of the crucial mechanisms for disseminating and consolidating middle-class ideology. For children to participate successfully in the new ideological project of the period, they had to be rendered into subjects whose energies could be controlled and effectively harnessed... The child as “other” becomes in this period the subject of all these discourses; writers for and about children in the late eighteenth century agreed that reason was the guiding principle of human activity, and that children, by definition and by the very nature of their tabula rasa minds (susceptible to every form of impression), were deficient in this essential and normalizing faculty. Christianity was, of course, also the guiding principle of the age. However, as the Methodists demonstrated, a faith in Christianity need not be incompatible with the improving and perfecting power of reason. Indeed, reason was viewed as a God-given gift separating humanity from the rest of creation”* (O'Malley, 2003, 11-12).

Américas, vindas de barco e assimiladas posteriormente, no novo e ainda fresco contexto republicano- lendas e mitos e contos, como registrados pelos membros das novas disciplinas humanas, acabaram sendo confinados à universo da “ficção”, portanto do falso, do jogo e do brinquedo, do “não racional”, lugar onde existiam, ou que correspondia à, como determinaram os adultos, as crianças (e inclusive, as mulheres) (Veja-se Patterson 1999). A religião, porém, como veremos, foi reclassificado em outro nível do pensamento, quase o par com um olhar antropológico superior ao pensamento “primitivo”, como salientou, por exemplo, a própria instituição católica no século XIX. Nessa lógica, como na prática – dentro do lar e dentro da escola, como fora delas- fornecem-se de biografias de santos, imagens de rostos, imagens de objetos, cores fortes, descrições, mapas, atividades em grupo, às crianças. Esses recursos, entre outros, passaram a ser usados pelos autores para criar um discurso “acessível” para as crianças, tanto no âmbito do religioso como no âmbito do historiográfico e literário.

Os efeitos desses processos só podem sair à luz quando revisados por meio de lentes específicas, como as aplicadas na área de estudos compreendida pela noção de “usos do passado” ou da “arqueologia” *foucaultiana*: isto é, por meio de ferramentas analíticas sofisticadas. Autores como Richard Hingley (2008), Pedro Paulo Funari (Em 2007; Cf. 2003; Cf. 2010) e Glaydson José da Silva (2007), notaram que nas pesquisas arqueológicas e historiográficas continuam a aparecer relatos históricos e arqueológicos tradicionalmente ensinados às crianças nas escolas, nos museus, na propaganda política, etc. No nível da experiência particular, ou grupal, a tomada de consciência histórica, do poder formativo desses discursos, como notava Remarqué (1981), no seu romance autobiográfico, acontecem, nesse caso, quando autor descobre de forma violenta, logo de experimentar os horrores do combate, que sua própria vontade, como seu corpo, tinham sido obliteradas, não só pelos seus professores, mas por eles

mesmo, pois nunca questionou antes todas aquelas ideias e informações que lhe tinham sido dadas na sua juventude.

Prosseguindo com o argumento, a “História” fornece-nos de “memórias”, lembranças “verdadeiras” associadas às experiências de personagens concretas, como materializadas pela escrita de um autor que incorporamos, nesse caso a partir da leitura de livros de texto de história. Diferente da veracidade que podemos da às nossas próprias experiências, mesmo quando é comum que cada um de nos criemos lembranças falsas, essas recordações são tidas por verdadeiras, por reais. Temos, aliás, provas físicas e uma realidade que as validam, como fotografias, objetos, prédios, estátuas, documentos e, sobretudo professores e técnicos que validam a “realidade” ou “falsidade” delas. Pensamos, nesse sentido, e lembrando a noção de “ou tecnologia de si”, que a incorporação desse critério de verdade – de dimensões absolutas – não só está dado pela incorporação e uso prático do valor e autoridade que o escritor e o leitor dão a “verdade” dentro do discurso historiográfico.

A “Verdade”, mais além de ser um critério analítico ou de um valor absoluto particular da Natureza, é um mecanismo específico do pensamento historiográfico; trata-se de um hábito essencial desenvolvido a partir da tecnologia de si que já denominamos “suspensão voluntária da descrença”. Acontece quando se lê um texto historiográfico ou arqueológico, que ele apreende, incorpora, interpreta – desenvolve - como indivíduo, que é o mesmo caso do leitor, a partir de, e sempre em relação íntima com seu universo de referência. A História é verdade porque apreendemos a operar, a usar o passado acreditando na natureza verdadeira da História. Portanto, mais além de si existe, ou não, uma razão, um argumento, que sustente que uma história é “verdadeira” entanto a literatura é falsa, por que é “ficção”, a nossa visão de mundo – a memória protética- envolve um tipo de relação com os livros e seus conteúdos que implica que cada um de nos, de forma “naturalizada”, aceitá-los como “verdadeiros”; mas, deve ser dito, essa operação resulta bem sucedida pelas suas características, não só pelo

favorecimento institucional como é o caso algumas histórias concretas, como as que serão estudadas nessa tese. Também existem fatores como sua linguagem comum, suas técnicas de leitura, estudo e uso, o estilo, assim como o contexto de uso e pela forma de elas se inserirem na vida social. Isto é, parece que certas histórias têm garantido um sucesso massivo, pois parecem ser funcionais dentro daquele cenário conhecido da vida pública e privada no qual todos nós comungamos uma identidade, uma memória e um passado comum.

Ouro fator que reforça positivamente esse fenômeno está associado ao papel dado à Arqueologia e à Pré-História, campos onde o “passado” encontra neles sua expressão material e sensual: retomando a citação de Finley (1971), os objetos arqueológicos – suas imagens- dão vida ao relato. Em princípio, desde a constituição dos Estados Nacionais, nos tempos fortes do Imperialismo, a cultura material recuperada pela Arqueologia e interpretada pelos Pré-Historiadores, passou a ser motivo de orgulho e poder nacional e, nessa lógica, as antiguidades e relíquias foram redefinidas e revalorizadas como patrimônio das nações e dos povos. A propriedade e interpretação do significado delas passaram a ser uma das balizas da “identidade” nacional e, com ajuda do patrimônio, aquele conjunto de objetos e discursos que se constituem “o passado”, oficial e protegido, de uma nação, marcaram-se pontos sobre o mapa de cidades, povoados, paisagens e fronteiras. Se a história nacional tinha se tornado um elemento constitutivo da propriedade privada, do espaço público como da soberania nacional de um povo sobre um território, a cultura material era o tesouro cultural que a caracterizava como única superior, e civilizada, perante outras e perante os próprios cidadãos.

Por outro lado, a arqueologia (identificada com a pré-história) forneceu aos filósofos e teóricos da História, como aos leitores em geral, de esquemas de pensamento sobre a evolução do ser humano em diversos sentidos, entre eles, como indivíduos, devido a que nessa época se estabeleceu e naturalizou tipos de relação de identidade, equivalência ou concordância entre os estados primitivos da Humanidade e os primordiais da biografia. Assim, os adultos das culturas

primitivas representavam um estado que os civilizados só encontravam nas suas crianças. Relatos, imagens e exposições de objetos da cultura material dariam um caráter de verdade, enquanto o material é real e verdadeiro, ao passado. Deu-se esse fenômeno em tempos em que a noção de “verdade” da História era uma apropriação e interpretação da noção de “verdade” positiva, e constituía a base da Norma. Em tempos em que a Arqueologia estava apenas se desenvolvendo, ela aportou um elemento à noção de “prova” cujo valor e natureza material eram relativamente superiores ao da palavra de uma testemunha. Isto é, um objeto, ou no caso dos livros de texto, uma fotografia ou gravura de um objeto que, por outro lado, pode ser visto como um objeto real em museus, ou praças, por exemplo, dava um sentido de realidade, de veracidade, à narrativa histórica.

Como bem notava Calvino (1599), precisa-se de um critério crítico-histórico que permita duvidar da “validade” e da “verossemelhança” do objeto. Por meio desse critério é que podemos avaliar a sua natureza artificial ou falsa e passar – no contexto de um regime de verdade específico que permite acreditar de forma conservadora nos princípios religiosos-, a desenvolver um forte ceticismo perante as “reliquias” e, inclusive, desenvolver um campo de estudos acadêmicos que lê o discurso religioso em uma perspectiva historicista e arqueológica¹⁵⁰.

No campo da Historiografia, a noção de verdade, porém, não está só no campo ético, como Ginzburg estabelece devido a que, mesmo existindo “regimes de verdade”, a prática como a natureza vai mais além, e de fato não estão submetidos, pela subjetividade humana. Pelo contrário, a subjetividade humana está constituída a partir delas e são os critérios de verdade os que se constituem,

¹⁵⁰ Para esclarecer essa ideia, apropriamos-nos das seguintes palavras: “*Indeed, the relationship of historical knowledge to theology and biblical interpretation and the influence that a critical-historical theology and biblical exegesis has exerted on modern culture at large remain among the most important and perplexing aspects of modern European intellectual history*” (Howard 2000, 8). Isto é, entendemos que há uma linha genealógica que liga o pensamento histórico com o teológico que, como aponta Howard, na prática parece ter se desvanecido, mas na produção material da “História” como na visão de mundo dos historiadores se conserva e, acreditamos por nosso lado, por outros motivos: em princípio, pensamos, pela forma em que recebemos a nossa educação. Com efeito, e mesmo hoje em dia, apreende-se a pensar historicamente tanto com livros de texto de história como com livros religiosos que, na prática, ainda conservam uma relevância importante na construção da vida social.

dentro de um regime epistêmico, com relação a uma realidade externa que incorporamos pela nossa subjetividade. Por outro lado, Ginzburg (1991c, 84 et. al.) também fornece outra perspectiva, de caráter antropológico, frente às “falsificações” ou “pontos de vista”.

Com efeito, Ginzburg apresenta o caráter histórico das “falsificações” como dos filtros, do ponto de vista, de testemunhas como os inquisidores e revela nelas um cenário que faz parte do universo cultural no qual existe, ou se materializaria um determinado regime de verdade. Ginzburg, como Finley percebem esse substrato cultural que permite que um universo narrativo exista, aquela “natureza” da qual fala Arendt no seu artigo (1958 idem) ou a “*episteme*” *foucaultiana*: isto é, aquele lugar onde tomam sentido tanto o tipo de história a contar, como de personagens e eventos a serem narrados, os estilos narrativos, as figuras estilísticas, as formas de representar e explicar fenômenos como o passo do tempo e a mudança, o intuito ou justificativa de um relato ter uma moral ou um caráter teleológico, fatos, ações e decisões, assim como os profundos significados que se escondem no discurso¹⁵¹.

Ler um documento, ou nesse caso, um livro de texto, nesse sentido, escapa à leitura direta, a ir às fontes e torna-se um tipo de operação que requer sim, do treinamento, que está mais além das possibilidades analíticas que são materializadas, por exemplo, em um livro destinado à crianças e jovens.

“Without a thorough analysis of its inherent distortions (the codes according to which it has been con-structed and/or it must be perceived), a sound historical reconstruction is impossible. But this statement should be read also the other way around: a purely internal reading of the evidence, without any reference to its referential dimension, is impossible as well... The fashionable injunction to study reality as a text should be

¹⁵¹ “*La fuente histórica tiende a ser examinada exclusivamente en tanto que fuente de sí misma (según el modo en que había sido construida), y no de aquello de lo que habla. Por decirlo con otras palabras, se analizan las fuentes (escritas, en imágenes, etcétera) en tanto que testimonios de “representaciones” sociales: pero al mismo tiempo se rechaza, como una imperdonable ingenuidad antipositivista, la posibilidad de analizar las relaciones existentes entre estos testimonios y la realidad por ellos designada o representada*” (Ginzburg 1993, 22; Original em Ginzburg 1991b, 83)

supplemented by the awareness that no text can be understood without a reference to extratextual realities". (Ginzburg 1991c, 84)¹⁵²

O procedimento arqueológico, olhado a partir dessa observação, revela a natureza humana do regime de verdade. Um regime é, geralmente, acessível só para um grupo dominante da sociedade. É administrado por um grupo de pessoas treinadas que pensa o passado de forma alheia às práticas leigas e populares, mas que pode se apropriar delas se o Estado assim o requer. Nesse sentido, retomando a discussão, tanto Ginzburg como Foucault demonstram, por meio de argumentos paralelos, como é complicado examinar a própria visão de mundo porque revela outro universo que damos por natural e, ainda mais, como os próprios aparatos cognitivos de cada profissão do campo das Humanidades e Ciências Sociais comportam, não só o aparato cognitivo que construímos quando leigos, mas uma caixa de ferramentas, uma caixa de Pandora que existe no mundo externo cuja estrutura e normas de funcionamento aprendemos a usar e, por assim dizer, e usamos de forma intuitiva, mas do que racional. Que é o contrário do que disciplinas como a História ou a Arqueologia tentam ensinar.

¹⁵² *Sem uma análise profunda das distorções inerentes (os códigos Segundo os quais foi construído ou deve ser percebido) uma reconstrução histórica forte é impossível. Mas essa afirmação deve também ser lida em outro sentido: uma leitura puramente interna da evidência, sem fazer referência a sua dimensão referencial também é impossível de fazer... A moda imperante de estudar a realidade como texto deveria ser acompanhada da consciência de que nenhum texto pode ser compreendido sem levar em conta as realidades extratextuais.*

CAPITULO III.

“The sheer quantity of the writing for and about children using this “real life” biographical style suggests a new technology of control in the raising and management of children, one that parallels the development of discourses around various categories of the “other”: *“the child, the patient, the madman, the prisoner, were to become, with increasing ease from the eighteenth century...the object of individual descriptions and biographical accounts. This turning of real lives into writing... functions as a procedure of objectification and subjection”* (Foucault apud. O’Malley 2003, 13)

¡Y pensar que todo esto se escribía a punta de pluma, se componía a mano en la imprenta, letra por letra, y se embutía luego a los niños que más tarde fueron nuestros abuelos, nuestros escritores, nuestros empresarios, nuestros militares, nuestros gobernantes, nuestros poetas! Eso lo explica todo (Samper Pizano 2005).

“There is a world of difference between the modern home environment of integrated electric information and the classroom. Today’s television child is attuned to up-to-the-minute “adult” news—inflation, rioting, war, taxes, crime, bathing beauties —and is bewildered when he enters the nineteenth- century environment that still characterizes the educational establishment where information is scarce but ordered and structured by fragmented, classified patterns, subjects, and schedules. It is naturally an environment much like any factory set-up with its inventories and assembly lines”. (McLuhan y Fiore 1967, 18)

1. Considerações.

a) *Como e onde nos posicionamos como pesquisadores?*

"Há mais, porém: a poesia do bricolage lhe advém, também e, sobretudo, do fato de que não se limita a cumprir ou executar, ele não "fala" apenas com as coisas, como já demonstramos, mas também através das coisas: narrando, através das escolhas que faz entre possíveis limitados, o caráter e a vida de seu autor. Sem jamais completar seu projeto, o bricoleur sempre coloca nele alguma coisa de si." (Lévi-Strauss 2008, 36)

Sem termos o poder e capital que permitiram a Foucault¹⁵³ se posicionar como intelectual, mas dado que o temos como horizonte epistemológico, pesquisadores, formados na Colômbia, assumiremos nesse, sentido, e seguindo os passos de Henri Michaux no seu livro "Um bárbaro na Ásia", (Michaux 1994) a posição de como "bárbaros". Isto é, um bárbaro entre civilizados. Um que, ao mesmo tempo em que visita um país estrangeiro e se define como "outro", participa, dialoga e questiona, observa e formula observações que permitam estabelecer um quadro compreensível, pelo menos de como funciona seu olhar e entendimento, dos vieses e limitações dele, nesse caso, para o leitor. Com tal fim, e como o nosso horizonte nos guia menos a seguir a *ratio* dos historiadores civilizados, que analisamos aqui, como a procurar formas de estudar ela e sua relação com a sua manufatura e a produção da realidade, entendida ela como processo; com os usos que se fazem dessas manufaturas, como as relações que já denominamos como "usos do passado" e como "técnicas de si".

Dado que como arqueólogos trabalhamos, não só com "autores", mas com as suas visões de mundo e as suas manufaturas, nesse espírito, eles

¹⁵³ Não encontramos em Foucault um intelectual que defina seu estranhamento perante o passado, que é um país estrangeiro. Ele o confronta de forma diversa, como filósofo. Ele detecta as diferenças e as faz explícitas, mas para desconstruir aquele presente eterno, absoluto e totalizante que é o foco da sua obra.

parecer-nos-ão um tipo de *Menocchio* (Ginzburg 1998); e como arqueólogos, sempre trabalhamos com fragmentos de textos e de citações para constituir o nosso texto, e visando mais alcançar uma *colagem* do que uma ilustração científica propõe-se para tal fim o uso da técnica da “*bricolagem*”:

“O conjunto de meios do bricoleur não é, portanto, definível por um projeto (o que suporia, aliás, como com o engenheiro, a existência tanto de conjuntos instrumentais quanto de tipos de projeto, pelo menos em teoria); ele se define apenas por sua instrumentalidade e, para empregar a própria linguagem do bricoleur, porque os elementos são recolhidos ou conservados em função do princípio de que “isso sempre pode servir”. Tais elementos são, portanto, semiparticularizados: suficientemente para que o bricoleur não tenha necessidade do equipamento e do saber de todos os elementos do corpus, mas não o bastante para que cada elemento se restrinja a um emprego exato e determinado. Cada elemento representa um conjunto de relações ao mesmo tempo concretas e virtuais; são operações, porém, utilizáveis em função de quaisquer operações dentro de um tipo”. (Lévi-Strauss 2008, 33)

b) *Para resumir o debate.*

A nossa pesquisa trata do exame de um fenômeno específico na escrita da história de Brasil de João Ribeiro e da história da Colômbia de J. M. Henao e G. Arrubla. Como se tratam de duas situações diversas, acontecidas em duas nações diferentes e de três autores teremos de perguntar-nos, como se deve proceder, então, para desenvolver um estudo comparativo sobre um fenômeno como é a relação entre constituição de si e escrita da história? E se o nosso objetivo é ainda mais específico nesse campo?

Pressupondo que a escrita da história é uma tecnologia de si¹⁵⁴, que fazemos ao operar sobre o “passado”? Podemos, nesse sentido, desenvolver um estudo comparado do “sujeito histórico”, respectivamente - entre dois processos [históricos] diferentes? Devemos focalizar nosso olhar só nas expressões externas

¹⁵⁴ E não só um exercício acadêmico de pesquisa e leitura de fontes sobre eventos acontecidos no passado, da sua transcrição, catalogação de fatos e dados, técnicas de análise e da exposição ordenada e lógica deles.

da cultura material e imaterial, os discursos (sem envolver emissor nem receptor) no nível sociocultural? Ou devemos levar em consideração aos próprios agentes envolvidos? Para responder essas questões escolhemos proceder pela via da “arqueologia do sujeito histórico”.

Porém, dessa escolha nasceram problemáticas derivadas: Que elementos nos permitem estabelecer essa comparação, sobre tudo no que têm a ver com autores, historiadores, arqueólogos ou, na verdade, qualquer dois sujeitos de qualquer era, figuras que parecem tão semelhantes se as isolarmos dos seus contextos particulares? Quais condições permitiram a constituição de uma forma de subjetividade e, com ela, do “sujeito histórico”? (nesse caso como representado e usado por João Ribeiro, Gerardo Arrubla e Jesús María Henao); os nossos autores assimilaram de forma passiva ou construtiva o que o mundo externo forneceu para eles?

Nesse capítulo, teremos de examinar um universo concreto. Isto é, compreender a partir de quais ordens materiais os nossos autores, desde crianças, começaram a desenvolver e construir sua visão de mundo, sua ideia de história e as formas de usar o passado que, anos mais tarde, materializariam na escrita de seus textos didáticos para o ensino da história pátria. Textos que para efeitos da tese, e devido também às nossas escolhas, podemos chamar simplesmente de livros de história.

Para começar podemos revisar rapidamente o que é a “*episteme*” e, com esse intuito, e se o compreendemos bem, nesse capítulo construiremos um pequeno cenário a partir da nossa interpretação do que pensamos, é esse conjunto de relações definido assim por Foucault:

“Suspeitaremos, talvez, que a episteme seja algo como uma visão do mundo, uma fatia de história comum a todos os conhecimentos e que imporia a cada um as mesmas normas e os mesmos postulados, um estágio geral da razão, uma certa estrutura de pensamento a que não

*saberiam escapar os homens de uma época - grande legislação escrita, definitivamente, por mão anônima. Por episteme entende-se, na verdade, o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual, em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização; a repartição desses limiares que podem coincidir, ser subordinados uns aos outros, ou estar defasados no tempo; as relações laterais que podem existir entre figuras epistemológicas ou ciências, na medida em que se prendam a práticas discursivas vizinhas mas distintas. A episteme não é uma forma de conhecimento, ou um tipo de racionalidade que, atravessando as ciências mais diversas, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; **é o conjunto das relações que podem ser descobertas, para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas**". (Foucault 2008a, 214)*

Em princípio, de novo, devemos enfatizar que não estaremos cobrindo o que grandes massas populacionais fizeram em relação à um universo determinado. Pela nossa proposta, o que teremos de reconstruir é um cenário plausível a partir do qual os nossos três autores se constituíram a si mesmos e às suas visões de mundo. Como debatemos no segundo capítulo, por em prática a arqueologia do sujeito histórico implica, porém, não só atribuir a essa ordem a existência do mundo, mas é sim o substrato a partir do qual e em relação ao qual os nossos autores existem, concebem o mundo e agem sobre ele. De novo, nem o universo sociocultural, individual ou natural existem de forma isolada. O indivíduo é o demiurgo primário no processo de constituição de si e, portanto, tentaremos delimitar nossa pesquisa, nesse sentido, a procurar a ordem das coisas e, na lógica da cadeia operatória, da construção das relações entre o universo material e sociocultural e Ribeiro, Henao e Arrubla.

Um primeiro elemento que será abordado nesse contexto envolve culturas mais além das brasileiras e colombianas, pois essas duas nações, jovens e inexperatas, estariam sempre olhando para “Europa” (e partes do Mundo Antigo e do Novo), como referência para se construírem a si mesmas, (Martínez 2001;

Rolland 2000; 2003). Rolland cita palavras de L. Febvre que servem para ilustrar o nosso ponto:

“Transportemo-nos até há cinquenta ou sessenta anos atrás: o homem mais inteligente, mais cultivado, na América, a que ele aspirava? Não aspirava a ser Brasileiro, mas a ser, no Brasil, o representante de mais alta e fina cultura intelectual”. (Febvre, apud. Rolland 2000, 30)¹⁵⁵.

Essa operação é importante, pois não só permite talvez compreender as características dos cenários Colombo-brasileiros que queremos abordar. De diversas formas, o processo de colonização das Américas no período “colonial”, como o processo de independência e ingresso ao cenário mundial¹⁵⁶ estabelece um conjunto de elos que nos permitem hoje em dia saber de, conhecer, incorporar, interpretar e adaptar (ou seja, usar) discursos e práticas, ferramentas e tecnologias feitas na Europa para nos examinar; para construir as nossas nações e para imbricar elas nas redes do Mundo (e da sua história, como veremos). A “História”, entanto manufatura, campo e disciplina é um produto típico das mesmas nações que colonizaram América ou daquelas que, depois delas estabelecer governos autônomos, passou a substituir os poderes coloniais pelas estratégias do neocolonialismo e do novo modo de produção. Iggers¹⁵⁷ (1997, 23-24)¹⁵⁸ nos oferece, com respeito do campo da Historiografia, um bom ponto de partida:

¹⁵⁵ *“Repostons-nous à cinquante ou soixante ans en arrière: l’homme très intelligent, très cultive, en Amérique, à quoi aspirait-il? Non pas à être Brésilien, mais à être, au Brésil, Le représentant de La plus haut et de la plus fine culture intellectuelle”*

¹⁵⁶ Processo no qual se inseriram como parte do hoje chamado Terceiro Mundo (Escobar 2007), ou, em épocas mais recentes e prósperas, como nações do BRIC, no caso brasileiro.

¹⁵⁷ Chickering (1993b, 25-26, 75) fornece um quadro complementário, comentado como, depois das Guerras Napoleônicas, com o reordenamento territorial – no caso das nações invadidas, como Alemanha-, e durante o século XIX, houve uma explosão no interesse pelos estudos históricos, assim como por uma reação de intelectuais contra as imposições que levaram os invasores franceses com um discurso e políticas apresentadas como “universalistas”.

¹⁵⁸ *“In the early nineteenth century a radical change took place in the Western world generally in the way history was researched, written, and taught as it was transformed into a professional discipline. Until then there had been two dominant traditions of writing history: one predominantly learned and antiquarian, the other essentially literary. Only occasionally, as in the work of the great British historians of the eighteenth*

“No começo do século XIX se deu uma mudança radical no mundo Ocidental, geralmente, na forma em que a História era pesquisada, escrita e ensinada ao ter sido tornada em uma disciplina profissional. Até esse então existiam duas tradições dominantes na escrita da História: uma predominantemente aprendida e antiquária; a outra, essencialmente literária. Apenas em algumas ocasiões, como foi o caso dos grandes historiadores britânicos do século XVIII, Gibbon, Hume e Robertson, fundiriam ambas as tradições... É importante levar em conta que a nova profissão atendia a necessidades públicas definitivas e objetivos políticos que tornaram importante comunicar os resultados das suas pesquisas a um público que, por um lado, lhe queriam dar forma à sua consciência histórica. Pelo outro, um público que tornou suas miradas aos historiadores na procura da sua própria identidade histórica. Assim, temos que, desde o começo, existiu uma tensão entre o ethos científico da profissão, que demandava um compromisso livre de preconceitos e vieses, e a função política da profissão que dava como natural certa ordem social.” (Seleção e tradução são minhas. A citação completa está na nota de rodapé)

A História tornar-se-ia um campo de disputa pelo passado, de seus usos e -acreditamos -, sobretudo, da forma de conceber, usar e explicar as formas de como ser humano, interesses que se reforçariam após Napoleão, com a reorganização europeia, tanto geopolítica e militar, como educativa e científica e o impacto do romantismo (Crossley 1993; cf. Goldstein 2008). A produção da História, por outro lado, não só implicava formação de profissionais, ou a escrita de textos, como formação de seres humanos. As reformas dos sistemas educativos criariam não só a disciplina nas secundárias, mas abririam o espaço para a formação de historiadores e professores (Chickering 1993, 26–27; cf. Iggers 1968; Howard 2009).

century, Gibbon, Hume, and Robertson, did these two traditions coalesce. The new discipline of history that emerged at the German universities stressed the learned side of history, yet at the same time it freed learning from narrow antiquarianism, and its best practitioners maintained a sense for literary quality. It is important to keep in mind that the new historical profession served definite public needs and political aims that made it important to communicate the results of its research to a public whose historical consciousness it sought to shape and who turned to the historians in search of their own historical identity. Thus there existed from the beginning a tension between the scientific ethos of the profession, which demanded a commitment free of preconceptions and value judgments, and the political function of the profession, which took a certain social order for granted. This tension was reflected in the educational mission the nineteenth-century university set for itself”.

Esses elementos são importantes de serem relacionados, pois seriam levados, de barco, lidos, interpretados e usados, posteriormente, como uma importante referência (não foram simplesmente “copiados”), na constituição dos campos correspondentes nas Américas. Assim, encontramos na cultura material, aparentemente pequena, dos livros didáticos, que essas mudanças seriam impressas para os públicos tanto do Brasil como da Colômbia. Já a forma específica de manufatura como, evidentemente os conteúdos, divergiria em cada nação, pois o contexto de produção e uso de uma tecnologia sempre é adequada, em teoria, para cada cultura, sempre dentro de um determinado espaço-tempo.

2. Brasil e Colômbia: diferenças, semelhanças, paralelos, trocas, simultaneidades?

Sem dúvida, as histórias nacionais de Brasil e da Colômbia, são diferentes. Ou seja, sobra dizer que, no que respeita a História de Brasil e Colômbia, a demarcação do período que vai dos anos 1860 (data de nascimento de João Ribeiro) até 1946 (data da morte de Arrubla. Henao morreu em 1944) encerra uma vasta quantidade de lugares, pessoas, temas, personagens, sucessos e mudanças em todo nível que, até encontrar um contra-argumento, aconteceram de forma separada, (mesmo que, de certa forma, *simultaneamente*). Não são falamos de três vidas: duas das quais, mesmo partilhando espaços, experiências e trabalhos comuns, são diversas entre si. Os dois processos de construção de nação, que partilham uma fronteira comum longuíssima, e mesmo partilhando um evento comum (as guerras napoleônicas) que permitisse a consumação dos processos autonômicos, estão ligados a dois reinos que, mesmo ocupando a península ibérica, rivalizavam e divergiam em diversos aspectos que se materializaram nos seus domínios nas Américas. Essa rivalidade vai até o ponto de ter se consumado na escrita das histórias nacionais das suas ex-colônias como exprimida em certas datas do calendário contemporâneo.

Por exemplo, a data de 12 de outubro marca dois feriados diversos em ambas as repúblicas modernas, uma comemorando o Dia da Raça e do Idioma (espanhol) tomando como referência do “descobrimento” de América em 1492, nessa data, por *Cristóbal Colón/Cristovão Colombo*. Colômbia toma seu nome do personagem genovês. Esse mesmo evento marca, a respeito da escrita da História, o ponto limiar entre História e pré-história (época pré-colombiana) no nível continental, inclusive em Canadá e Estados Unidos. Do outro lado, nessa data se comemora o dia da Senhora de Aparecida e o dia da Criança. O ponto que separa história da pré-história brasileira está dado pelo “descobrimento” desse país no dia 22 de abril de 1500 por parte de Cabral o que deu passo à possibilidade de estabelecer uma definição de pré-história como de “era *pré-cabraliana*”¹⁵⁹, termo usado exclusivamente dentro dessa nação.

As diferenças entre a “história” do Brasil e da Colômbia são inúmeras, mas todas estão determinadas pelas especificidades da sua história colonial como pela classe, tipo e resultado dos processos que os tornou estados independentes. As diferenças são mais do que evidentes e não só as temos internalizadas. Sobre tudo, estão materializadas desde a sua história política, na legislação, leis de herança, propriedade privada, demarcação territorial, nas datas rituais sagradas, religiosas, nacionais e regionais do calendário ao redor do qual funciona a nossa cotidianidade, nas categorias que definem e caracterizam o patrimônio histórico e cultural. Está claro que cada processo de constituição nacional se deu ao longo do século XIX e começos do XX¹⁶⁰, observado no olhar retrospectivo que emana do nosso presente, pelas nossas ações e pelo universo institucionalizado que

¹⁵⁹ http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_pr%C3%A9-cabralina_do_Brasil

¹⁶⁰ Uma segunda diferença seria da conformação da sua população no que respeita às migrações, tanto no período colonial como republicano. Entanto Brasil fomentaria de forma bem sucedida, a vinda de imigrantes europeus, africanos e asiáticos, na Colômbia, a experiência fracassaria de forma rotunda (Martínez 2001). Uma terceira estaria relacionada com a forma de colonização do território, fundação de cidades (P. P. Funari 2002) etc.

mantemos vivo, incorporando-o, debatendo-o, transformando-o (poucas às vezes eliminando-o de raiz) por meio delas, durante as nossas vidas, de forma particular.

Como acontece com todos aqueles elementos que acostumamos a denominar “tradições inventadas”, “ficções” ou “discursos”, desde o olhar e campo acadêmico com intuítos diversos, cada vez que pretendemos questionar eles encontraremos resistências e críticas que provem de muitos lados. Há um problema evidente, surgido do campo acadêmico que estuda as práticas e culturas humanas. Quando tentamos desnaturar esses tipos de olhares, dependendo de se a crítica está dirigida por um determinado viés político, ou está surgindo em favor de uma causa ou outra, dominante o dominada, tanto o grupo favorecido como o afetado vão reagir.

Alexei Losev (1998, 30), estudioso dos mitos anotava nesse respeito:

“... É um conto para um positivista e não para qualquer um, mas especialmente para o positivista dos séculos XVII-XIX. Caracterizando o mito como uma realidade fantástica do mais além, não revelamos a essência do mito, mais manifestamos a nossa atitude diante dele. Ou seja, não caracterizamos o mito quanto nós caracterizamos a nós mesmos”

Losev (Compare-se com Wittgenstein 1992), no seu texto, contrasta a materialidade e realismo do mito (aquilo “narrado” é material, pois nesse universo não há separação entre palavra e objeto (cf. Ibarra García 1995; 2009)), que é uma forma de ver o mundo, com o caráter “supérfluo” e a arbitrariedade da sua racionalização: isto é, com a desmistificação do mito por meio da sua racionalização, explicação e tradução a uma linguagem errada, como por exemplo, a escrita. Contudo, Losev, como outros autores, defende a sacralidade e mistério que as culturas dão à vida e à sua cultura e tradições. Por um lado, ele representa, nesse sentido a reação e ambiguidade existentes ao interior dos membros das Humanidades e Ciências Sociais. Pelo outro, ele representa ao autor que sabe do poder que tem as suas ferramentas de pesquisa e quer

resgatar mais do que o mito, a ideia de mistério, de aparente espontaneidade, da materialidade da sua existência (não está mais além, nem fora da vida racional, mas está imbricado nela), e de humanismo que existe nas suas expressões culturais como nas nossas próprias.

Como bem anotava Ferro, (1981; cf. Carretero 2007 e Paxton 1997), quando comentava sobre o amor que demonstramos para com certas histórias, pessoas ou tradições (ou sentimentos contrários a respeito de outras) e sua relação com a nossa infância, o tipo de relacionamento que construímos com essas “invenções” está mais além das justificativas sofisticadas dos que estudamos esses fenômenos, até o ponto que nos mesmos as reproduzimos e defendemos, usamos como justificativa para explicar a nossa forma de ser; as usamos como emblema turístico ou de campanhas publicitárias, as passamos aos nossos herdeiros e alunos.

Minha “*colombianidade*” ou sua “*brasilidade*” são ambas as noções, menos do que um cartão postal, e mais um documento de identidade (Carretero 2007; Ferro 1981; 1985): estão personalizadas, construídas com as gírias e linguagens, nomes e lugares, fantasiadas com as formas de vestir e comer e falar “tradicionais” escolhidas por algum publicitário; Ambas são um passaporte que é necessário levar na carteira, não é só algo que “vestimos” ou encenamos. Dito de outra forma, mesmo eu conseguindo uma segunda nacionalidade, eu continuarei a ser visto como estrangeiro: não se muda só porque queremos mudar (porque, como viemos debatendo, pouco ou nada sabemos de nos mesmos. É um jogo entre nos e os outros; jogamos, com diversas competências e níveis de competência, com os recursos e experiências que construímos e tivemos durante a vida).

Há diversos elementos em jogo nessa construção da “*persona*” e da “*história*” que limitam – outras, que tentam limitar- que leva a que, por exemplo, no campo da Psicologia ou da Historiografia se registrem diversos métodos e

fenômenos que testemunham como “mudar” está mais além das roupas e estilos e linguagens que usamos. As lutas pelo reconhecimento das diferenças é constante, e a História e o passado - aparentemente-, são mais um campo de combate entre humanos de carne e osso.

Mesmo assim, podemos comparar dois elementos que, impressos e manufaturados como bandeiras e hinos e identidades e memórias divergentes e diferentes e que estão ligados ao orgulho pátrio mais íntimo, constituem um fenômeno humano construído talvez em períodos de tempo semelhantes, sob condições parecidas, com ferramentas semelhantes e em contextos que aproximam (nos aproximam), ao invés de enfatizar nas evidentes diferenças. No contexto da nossa pesquisa: como vimos na apresentação (*Dramatis Personae*), pela escrita dos personagens, cada processo tem seu estilo e voz, cores próprias e ainda assim, pontos de convergência. As diferenças, além das diferenças existentes entre as vidas de três pessoas diferentes que moraram longes umas de outras, de novo, são evidentes:

- A) A ex-colônia portuguesa, uma vez a corte voltou para Lisboa, tornar-se-ia um império que começou com o grito de Ipiranga. Durou do ano 1822 até 1889. O Brasil republicano começa com um golpe de estado em 1889 e, no que respeita à periodização baseada em regimes políticos, passaria por dois subperíodos determinados pela forma de fazer política ao interior do país (ligados ao governo do campineiro, Campos Salles). Quatro anos antes da morte de João Ribeiro, começaria uma nova etapa, marcada por outro golpe de estado, conhecida como Era Vargas, que instituiria o estado novo. Porém, Brasil se manteve como confederação o tempo todo e a capital estaria situada em Rio de Janeiro até o ano de 1960. Brasil teve uma guerra de independência diferente das acontecidas nos antigos territórios espanhóis. No tempo do jovem Ribeiro, se passa do Império à República. A grande causa do autor foi o “republicanismo” (Hansen 2000), estabelecido como lei pela constituição federalista, de forte inspiração positivista – e referenciada na dos Estados Unidos- de 1891 depois do golpe de

estado de 1889 quando se declarou a República (que dividem em república de espada (até 1894) e república oligárquica (1930)).

B) Colômbia moderna, por sua vez, é resultado de uma sucessão de formações políticas e territoriais que incluíam, no começo, os territórios venezuelanos, equatorianos e panamenhos modernos. Essa nação chamou-se “*Gran Colombia*” e durou até o ano de 1831. Logo, Venezuela e Equador se separariam e tornar-se-iam nações independentes. Na sequência, Colômbia passaria a se chamar república de “*Nueva Granada*”, entre 1831 até 1858. Logo, entre 1858-1863 tornar-se-ia uma confederação chamada “Confederação Granadina” que seria substituída, no ano de 1863 pelos Estados Unidos da Colômbia que seria substituída pela República de Colômbia, de administração centralizada em Bogotá (a capital do vice-reino da Nova Granada), a partir do ano 1886. No começo do século XX, pela intervenção dos Estados Unidos e como consequência da Guerra dos Mil Dias, Panamá se tornaria república independente. A Colômbia passava por mais uma guerra civil em 1885 que culminou com a constituição centralista de 1886. Essa constituição e o resultado da guerra deu o controle partido Conservador, ao qual pertenceram os dois autores colombianos (A. Agudelo 1995; Cortázar 1943; Tovar Zambrano 2012).

Esses dois processos os concebemos, ademais, geralmente como processos autossustentáveis, não só diversos. Isto é, mesmo tendo acontecido em referência a outras entidades políticas, mesmo tendo participação de outras nações e potências, de terem intervindo milhares de pessoas de origens diversas, cada história é a história do Brasil e dos Brasileiros, ou da Colômbia e dos Colombianos: a História do Brasil e a de Colômbia são concebidas por regras e dinâmicas próprias que explicam e/ou conduzem à compreensão das causas da existência de uma nação como contidas nela, cuja origem e finalidade são ela mesma. Inclusive a sequência dos períodos históricos está construída e ordenada de forma tal que cada período anterior já incluía uma semente ou um traço, um elemento constitutivo da nação “Brasil” ou “Colômbia” que era essencialmente “brasileiro” ou “colombiano”.

Cabe a essa mesma lógica, que é conservada até essa nossa contemporaneidade, de aplicar um estatuto de continuidade retroativa da identidade nacional – ligada pelo Direito ao território nacional- e, junto com ela, seus direitos de propriedade e uso sobre o patrimônio cultural material e imaterial. A pesar de saber que cada território demarcado pelas guerras entre “vizinhos”, ou pelos tratados internacionais, estava inserido em um universo colonial que, ademais, tendia à globalização, e de terem estado povoados por milhares de grupos que foram “captados”, as histórias nacionais são concebidas na chave biográfica subjetiva, como “indivíduos” (uma história pátria ou uma historiada mãe pátria parte da subjetivação consciente da entidade “Estado”). Essa lógica¹⁶¹ funciona, alias, segundo a lógica da cadeia operatória de

¹⁶¹ Lógica no sentido de Dux e Ibarra: “*Por lógica não se vai entender aqui as operações lógico-formais de dedução nem as equações algébricas; refere-se à lógica material que determina as estruturas construídas no mundo dos objetos e dos eventos*” (Dux 2011, 91-92; Ibarra García 2009). Dito de outra forma, não se ocupará do nível abstrato e refletivo do campo da Lógica como trabalhada pelos filósofos, lógicos ou matemáticos, pois esses são dois campos do conhecimento relacionados com um nível específico de pensamento que só pode ser alcançado com árduo treinamento. A lógica material da que fala Dux é aquela que fala do conjunto de ordens que nos geramos, das categorias e relações que vamos construindo ao longo da vida na construção de nos mesmos e da nossa visão de mundo. Por outro lado, como já anotamos, esse processo de refletividade só se dá *a posteriori*. Primeiro se dão as mudanças, ou os acontecimentos, ou eventos, e só depois podemos refletir sobre eles, e tentar dar uma explicação. Para um lógico treinado, como é o caso de, esse tipo de operação comporta pelo menos uma falácia lógica denominada “falácia narrativo” (Taleb 2007) ou falácia “*Post hoc ergo propter hoc*”. Isto é, confunde-se como equivalente, ou simplesmente se dá como fato que causação equivale à correlação. No caso da História, essa falácia se trata de tratar correlatos propostos pelo historiador ou autor como se fossem verdadeiros vínculos causais entre dois eventos ordenados sequencialmente. Nas palavras de Taleb (2007, 8), “*History is opaque. You see what comes out, not the script that produces events, the generator of history*”. Propõe que a História é triplamente opaca: a) gera a ilusão de compreensão; b) cria uma distorção em retrospectiva e; c) a sobreavaliação de fatos e a pouca competência dos acadêmicos de criar categorias, fenômeno que ele denomina “*platonizar*”. De fato, essa visão ecoa as críticas de Foucault quem se negara - como notou Piaget (1979) na análise da obra do filósofo-, a fornecer do que deveria ser um esquema explicativo e estrutural tanto para a história como para o pensamento que criasse uma ilusão – como acostuma fazer a História- de causalidade entre eventos, períodos de tempo e fenômenos. Coincidem ademais em que prever ou ver ordens e padrões fixos no comportamento humano, no universo, ou na sua representação na História só responde a um tipo de operação saído da percepção humana, cultural e politicamente institucionalizada y organicamente incorporada e usada. Diz Taleb: “*The first leg of the triplet is the pathology of thinking that the world in which we live is more understandable, more explainable, and therefore more predictable than it actually is*”. (Taleb 2007, 9). Em resumem, ao crer que entendemos, pensamos que podemos prever o futuro, por exemplo. Essa mesma crítica seria feita à disciplina psicanalítica, por exemplo, (Certeau 2000) ao usar o relato autobiográfico como explicação de si, visando ou uma aceitação da própria natureza ou gerando uma mudança nos hábitos. Contudo, nós acreditamos que mais, além disso, é no estudo dos vieses *presentismos* e ilusões, noções fixas, estereótipos que a História mesma gera, que a disciplina encontra sua maior funcionalidade no pensamento-ação humana e que precisamente uma das qualidades de pensar historicamente, ou de historicizar, menos cultivadas nas escolas, é, precisamente, esse nível analítico, de desconstrução e desnaturação.

manufatura do passado. Com efeito, após sua escrita, ela é socializada e comercializada e se torna “visão de mundo”. De fato, como veremos, aparece de forma comum – e não por acaso, nem por ironia- como o modelo a partir do qual Ribeiro, Arrubla e Henao pintaram seus quadros e que, por meio deles, seria institucionalizado.

Esses processos apresentam características gerais semelhantes, comparáveis. Deram-se na forma de eventos ou fenômenos ou práticas paralelas, às vezes de forma simultânea. Genealogicamente partilham referências, nascem aparentemente como consequência do mesmo evento (por exemplo, os triunfos e derrotas franceses no século XVIII-XIX), ou modas, ou pelas dinâmicas dos novos sistemas econômicos e ordens geopolíticas; ou pelo uso de autores comuns ou de muitos outros científicos ou literatos cujas obras foram importadas e lidas e usadas em ambas as nações.

No nosso caso, temos um cenário composto pelo fato de eles três terem manufaturado livros de história para as escolas que se tornariam referência para o estudo do passado nacional, tanto na primária como na secundária como fora das escolas; também os três estudaram Direito; dois deles foram jornalistas ativos; os três participaram do Governo do seu país, no sistema escolar nacional ou na burocracia; os três pertenceram às academias e instituições nacionais relacionadas com a língua, literatura, ou a história ou a arqueologia nacionais; os três foram, pela imbricação dos seus trabalhos, um elemento chave no estudo e divulgação da cultura nacional. Todos esses são, entre outros, os muitos elementos comuns que, aliás, poderiam ser pensados para muitos outros autores de países vizinhos – ou não vizinhos- da época.

Não podemos assegurar que foi um fenômeno global. Mas, pelo menos podemos nós aventurar a pensar que em vários países da Europa e da América deu-se (senão de forma simultânea, de formas paralela, ou genealogicamente relacionadas entre si) o processo de ensino da história e pré-história nacionais

por meio de “manuais didáticos”. Manuais que foram escritos por autores concretos, ensinados por professores formados em práticas pedagógicas relacionadas entre si. Autores cujos livros ajudariam a gerar um movimento que atingiria, por virtude da sua imbricação sociocultural, e pelo seu uso, às populações infantis de cada nação, o corpo em formação de muitas gerações futuras de cidadãos. É nosso propósito, portanto, estabelecer um marco que, permita, no nível antropológico, estabelecer critérios de comparação entre dois processos históricos diversos. Que permita que, além de constatar que há diferenças evidentes na manufatura do passado, pois são processos diversos e autores diferentes, tentar fazer compreensíveis esses processos hoje em dia, mas recuperando a lógica particular de cada um deles.

A experiência da independência e do Estado nacional foi uma novidade que provou ser um desafio tanto para os que “viveram durante esse período da história” como para os que escreveram histórias sobre ela anos mais tarde¹⁶². Essa inexperiência coletiva implicaria um cenário histórico-cultural comum que relaciona duas histórias, aliás, tidas como aparentemente divergentes. Com efeito, podemos começar pelo fato de que Brasil e Colômbia são nações construídas sob uma referência cosmopolita: ou seja, sempre em referência a uma Europa “imaginada”¹⁶³. Nesse continente foi onde os viajantes latino-americanos

¹⁶² Só nesse cenário novo, e sempre sem esquecer que falamos desde a nossa posição privilegiada de pesquisadores, é que podemos falar de “*invenção de tradições*” (Hobsbawm e Ranger 1983), como de caracterizar as expressões de gênero, nacionalismo, identidades como “subjetividades” ou “performances”. Isto é, da manufatura, posta em circulação e consumo massivo de visões de mundo e formas de se identificar entre si e perante os outros, por meio de narrativas, conjuntos de objetos da cultura matéria e imaterial, de línguas, etc. Não que antes disso, as culturas e tradições não fossem “invenções”. Mas o sistema e ordem das coisas foi sim uma novidade que, aliás, seria apropriada pelos sectores conservadores da Europa e da América Latina. Com efeito, isto se abriu caminho e teve sucesso, entre outros possíveis motivos, devido à institucionalização do estudo e prática da História, com a institucionalização de umas formas de propriedade e de cidadania, sob a nova ordem geopolítica mundial, concretizada depois da derrota de Napoleão, e sob as condições o novo sistema econômico mundial, cada novo estado nacional construiria uma “identidade” e uma “memória” próprias, materializadas no que denominamos hoje em dia como “patrimônio”.

¹⁶³ Ou nos Estados Unidos, como aconteceria tanto no caso colombiano na década de 1860 quando se aprovou uma constituição federalista e o país passou se chamar “Estados Unidos da Colômbia”; ou no caso brasileiro, cuja primeira constituição republicana também tem referência na norte-américa. O mito colonial paulista como o mito colonial *antioqueño* colombiano também tiveram inspiração nas apropriações da história da

formaram-se como profissionais, por exemplo, ou onde trabalharam como diplomatas, ou foram em viagem de peregrinação, ou simplesmente onde foram como turistas (Martínez 2001; Rolland em Rolland, Rugai Bastos, y Ridenti 2003). Muitos deles escreveriam sobre essas experiências ou as trariam de volta às suas nações. Nesses seus discursos podemos ver, de certa forma, como o contacto com esse continente, tanto por meio das importações de cultura material (livros, jornais, música, arte, moda, vestuário, comida), tornar-se-ia em fonte, entre outras coisas, de materiais para a escrita de uma literatura e uma história nacional.

De fato, a própria ideia de “América Latina”, que incluía as ex-colônias portuguesa e espanhola, tomaria forma e força como projeto político, bem depois de concluídos os processos de independência nas Américas e França imperial, o abolicionismo, e o nascimento do imperialismo norte-americano, como o triunfo de uma revolução conservadora ao interior das nações da região, teria todo a ver com essa entidade que se conserva até o dia de hoje (Mignolo 2006). Durante o governo de Napoleão III, a França, que procurava instaurar monarquias nas novas nações, apropriar-se-ia de uma noção desenvolvida por dois latino-americanos, que sugeria uma comunhão cultural entre as nações “latinas” e “católicas”, como França, Itália, Espanha e Portugal, e as suas ex-colônias americanas, (Mignolo 2006; Cf. Martínez 2001 e com Lesser 1994; Rolland 2000; Sadlier 2008).

Com efeito, junto com os processos de substituição do poder central por governos autônomos e da criação, produção e transmissão em massa histórias nacionais (onde se louvavam heróis, tradições, língua, cidades e ideais de liberdade e independência) apareceria o consumo de cultura material e imaterial dos novos poderes coloniais que, ademais, tornar-se-iam a referência obrigatória para o desenvolvimento dos próprios modelos de ser humano e civilizado. Martínez como Rolland observam Colômbia e Brasil respectivamente dentro do seu processo histórico, em relação às potências europeias devido não só as

colonização norte-americana, por exemplo, no modelo do “*self-made man*” (N. Appelbaum 1999; Costa 1998; cf. Martínez 2001 e ; Mignolo 2006).

trocas comerciais, às relações políticas, mas a imagem que de si mesmos se formaram os intelectuais latino-americanos de si com respeito delas, seja por meio de material impresso, pela interação com “estrangeiros”, (Lesser 1999; Martínez 2001; Rolland 2000), ou durante suas viagens e estadias naquela região do universo.

Rolland (2000; 2003), que estuda o caso brasileiro, anotava como Brasil, até o começo da primeira guerra mundial parecia estar avançando pelo mesmo caminho do que a França. Isto é, sendo a Europa imaginada pelos brasileiros uma referência, mas também um aliado político e um mercado, nos olhos do pesquisador existiam certos elementos no nível cultural e econômico que lhe permitem sugerir certo nível de paridade entre as duas nações. A guerra cortaria os canais de intercâmbio (Rolland 2000; Rolland, Rugai Bastos, y Ridenti 2003). Porém, após a finalizada a primeira guerra, e a pesar de que os desenvolvimentos de cada nação iriam tomar rumos próprios, durante o Estado Novo, várias missões francesas levariam um olhar nacional tanto à historiografia, a arqueologia como a antropologia brasileira na segunda metade do século XX.

Martínez (2001) contempla na escrita de viajantes e políticos colombianos, no século XIX, que reflete certa frustração como o despertar da consciência “nacional” quando, na Europa ou interagindo com “europeus”, não eram reconhecidos no sentido de sua contraparte ter consciência plena ou conhecimento da existência de uma nação com o nome de “Colômbia”. Por outro lado, e diferente do caso brasileiro, as campanhas para atrair imigrantes ao país fracassaram, tanto no caso de operários com no caso de religiosos. Ademais, pela desorganização administrativa, as participações colombianas nas Férias internacionais não foram bem sucedidas. Colômbia não representava um aliado político nem econômico interessante e por esses motivos, mesmo quando seus dirigentes e elites acostumavam saber todo da Europa, se vestir à moda europeia, importar cultura material, ideários, instituições e costumes, além de outros produtos de consumo, a nação não era conhecida no concerto internacional.

Colômbia precisava de uma cara para mostrar lá fora. Eventualmente, seus dirigentes também se dariam conta que precisavam de uma história para sua política interna e externa, pois descobririam eventualmente que outras nações não só tinham uma história para presumir, ou para exercer controle mental dos seus súbditos: ela tinha uma função importante, dar sustento legal à soberania nacional. Essa história, como as nascentes disciplinas da antropologia e da geografia, estaria dirigida pelos interesses dos estados como a cartografia e controle dos recursos naturais e administração pública e planejamento da economia.

Colômbia tinha recebido visitas ocasionais de exploradores e viajantes de origem europeia, mas só as missões como a Real Expedição Botânica (que se deu entre 1783-1808, ainda vice-reinado, e 1811-1816, época das guerras independentistas), o passo do Barão Von Humboldt (1799-1804) e a *Comisión Corográfica* 1850-1859, recolheram informações úteis para Estado. Elas incrementaram os conhecimentos sobre fauna, flora e culturas no território nacional que, em geral ainda estava por conhecer e ser colonizado, (Jesús M. Henao y Arrubla 1920; Gómez L. 1994; M. C. González 2013). Essa ignorância significou, por exemplo, a perda de territórios nacionais ao longo dos séculos XIX e XX.

Brasil já tinha dado esse passo, de forma oficial, desde tempos do Império com a fundação do Instituto Brasileiro de História e Geografia, (Gomes 2009; Lucio Menezes Ferreira 2002). Mas já tinha sido visitado explorado por missões, a missão artística francesa (1816), a missão artística austro-alemão (1817) e a missão russa, conhecida como expedição “Langsdorff” (1824). Nós acrescentaríamos, ademais, a missão, do Karl Den Von Steinen (cf. Inge Thieme em Coelho 1993), explorador nascido em territórios da atual Alemanha, que fez duas viagens pelo Xingú (entre 1884-1888) e correspondente do etnólogo Adolph Bastian (que também fez viagens importantíssimas pela América do Sul). Ambos os autores foram leituras (diretas e indiretas) de João Ribeiro. Von Steinen e Bastian são autores de textos cujos conteúdos deram, de certa forma, um conjunto

de problemáticas sobre lógica e cultura à filosofia e antropologia europeia (sobre todo o de Von Steinen, sobre os Bororos, citado por Lucien Lévy-Bruhl e outros autores).

Assim, temos um primeiro elemento a ser comparado entre ambos os casos: a natureza. Porém, não nos concentraremos nessa “natureza” que estava sendo cartografada e inventariada. Importante é sim, nesse momento, ver como ela seria retratada com as novas tecnologias, fornecendo ao público uma ideia de território que, como a “História”, é tida como o cenário principal da gênese das identidades na América Latina. Fato que não de estranhar também não, pois no século XIX, de forma coerente com as novas formas de fazer política, e sob as novas exigências surgidas junto com os novos sistemas econômicos e os novos meios de produção economia, começaria também a se salientar o ensino da História sempre de forma ligada à geografia. Talvez no afã de catalogar os recursos próprios no marco das novas formas de produção e comércio surgidas trás a queda dos monopólios estabelecidos nas Américas pelos governos da Espanha e Portugal, as novas nações começaram a privilegiar a informação e os conhecimentos técnicos e tecnológicos sobre outros assuntos, e as populações começavam a se acomodar, ou a ser acomodadas, às novas formas de vida. Esse processo seria difícil, de grande impacto e modificou - como veremos-, na letra impressa, no pensamento e no corpo, as visões de mundo em uma escala e formas novas.

3. A “*Natureza*”.

Além das viagens de exploração e de catalogação de recursos feitas por nacionais e estrangeiros nos territórios brasileiro e colombiano, a “natureza” foi explorada como espaço de um duro debate existencial.

Qual é a importância da “natureza”?

No nosso caso, já viemos debatendo como Arendt (1958) e Foucault (2008a), entre outros, (Dux 2011; Ibarra-García 1995; 1998; 2009) nos advertiram sobre a relação existente entre a visão de mundo, os objetos e sujeitos de estudo das disciplinas como das práticas socioculturais e de poder ligadas a elas; de como são, por um lado institucionalizadas pelo grupo e usadas coercitivamente, tornadas leis e normas e políticas de Estado, por exemplo. E, por meio de diversos mecanismos chegam ao público e, portanto, são, eventualmente, incorporadas por cada indivíduo. Na escrita da “história”, nesse sentido, cada fabricante tematiza, pela escrita, a visão de mundo e formas relacionadas de usar e conceber o “passado” com essa visão, como desenvolvidas por ele (e com muita certeza, de uma forma que apresenta elementos comuns e familiares para muitos outros indivíduos e membros dos grupos do seu universo, devido à lógica da fabricação de seres humanos e conhecimentos que tentamos descrever nos dois primeiros capítulos). E nesse processo, se desenvolvem formas e concepções para explicar, representar e usar “sujeitos”, sejam eles indivíduos, parte de “grupos” ou “culturas” ou “raças”.

Logo, ademais, tais produtos após de terem sido fabricados, ainda precisam de uma ação chave: serem favorecidos pelo grupo ou sociedade como, discurso e prática escolhida, como modelo de comportamento, de tradição, de cultura. E mesmo assim, logo de terem sido aceitos, práticas e discursos serão elaborados por uma burocracia antes de serem publicados e comprados, estudados, lidos e usados dentro das escolas por alunos e professores. E devido às características desta espécie de organismo mutante, discursos e práticas, logo de serem transmitidas e ensinadas, segundo programas de estudo, segundo o tipo e localização da escola, segundo as competências de cada professor, cada um dos alunos ou leitores, por sua vez um caso específico, ainda terão de incorporá-los e apreender a usá-los.

Na “Europa Ocidental” (aquela que tinham como faro de navegação os latino-americanos¹⁶⁴), nos séculos XVIII e XIX, os costumes sociais, as ordens socioculturais e políticos, e Fé das populações se veriam questionadas pela tomada de consciência da instabilidade do mundo associada às guerras napoleônicas, mas também à popularização da educação e aumento da consciência popular sobre seu papel ativo no devir do mundo, não só no político, mas no científico. Os movimentos românticos, que tem um importante papel no surgimento das disciplinas modernas como a Historiografia, a Arqueologia, a Antropologia e a Pedagogia, refletiriam uma crise surgida a partir desses fenômenos, tanto na Europa como nas Américas: uma ideia de natureza onde os humanos não eram o centro, nem era um ser escolhido e superior.

O “Humano” tornou-se mais um animal cuja linha evolutiva tinha sido bem sucedida, que convivia em um universo material, desprovido de finalidade, de sentido, indiferente a eles e suas causas, onde coexistia, desde havia muitíssimo tempo, com muitíssimas outras espécies de seres vivos. Essa ideia criaria uma crise de proporções incríveis que, ademais, misturar-se-ia com outras como a do corpo/máquina que já vinha sendo debatida desde tempos de Descartes (Dux 2011). Isto é, de mudanças no nível de percepção da natureza e de si mesmo que tenderiam - eventualmente e nem sempre de forma bem sucedida-, a explicar a Natureza, de forma cada vez mais notória, sem necessidade de ter que se apoiar em mitologias ou sistemas de pensamento teológico-filosóficos.

Diversos pesquisadores, grupos e sociedades já tinham começado a produzir e socializar ideias e ideais sobre a “Natureza” que discordavam amplamente das tradicionais, enquanto a vida cotidiana, parece, tornava-se cada

¹⁶⁴ Diz Costa (1998) que, para o caso do Brasil, os Estados Unidos, no século XIX, devido ao pouco interesse que havia ainda por esse país, seria uma influência importante para pequenas parcelas das elites locais. Caso seguido, a política imperialista norte-americana no continente começaria com força na guerra contra a Espanha no fim do século XIX e resto do século XX. Colômbia, cujas elites rejeitavam o sentimento pelos Estados Unidos, pois estavam ainda ligadas a sua Madre Pátria, sentiria fortemente esse peso durante a construção do canal quando Estados Unidos apoiou a separação de Panamá. Contudo se trata de um país que foi tomado como referencia ou/e modelo, além de parceiro, ao longo dos séculos XIX e XX pelos americanos em geral.

vez mais difícil, pelas guerras, pelo sucesso dos novos médios e sistemas de produção desvinculados da satisfação das necessidades particulares (Ibarra-García 2004, 85), das migrações às cidades, mudanças políticas, sociais e culturais – para nos referir, entre outros, a três grandes cenários da vida que começariam a se transformar radicalmente na visão de mundo de milhares de pessoas. Com efeito:

“Antes que o processo de secularização acelere seu passo, o mundo não está isento de sentido. Uma boa parte do que está aí, ou acontece aí, converge no homem e para benefício dele. Porém, com a irrupção da modernidade, e mais concretamente, com os avanços nas ciências físico-biológicas, tais explicações perdem toda sua plausibilidade. O mundo deixa de ser para o sujeito aquilo que tinha sido durante a História toda. Ainda que, na realidade, junto com o avanço científico se acelera aquele processo no qual o homem ganha competências na organização do mundo social e natural, na procura de uma determinação que lhe forneça de dicas absolutas e inquestionáveis para nortear a vida própria, esses progressos não lhe proporcionam o suporte necessário para sua vida”.
(Ibarra-García 2004, 85–86)

Ibarra-García reflete, a partir dessa observação, na forma em que a vida burguesa perderia ao mesmo tempo o sentido do mundo, mas também obrigações com ele. Essa mudança abriria um espaço que seria preenchido pelos discursos e ideologias e onde cada sujeito, mesmo livre das obrigações que estavam sustentadas no universo subjetivado tradicional, teria que apreender a se imbricar – ou rejeitar essa inserção - nessas novas ordens e dinâmicas socioculturais (Ibarra-García 2004, 86). Esse processo, então, concebido segundo esse esquema de crise, incorporado e constituído como visão de mundo apareceria, ademais, materializada na escrita dos autores da escola literária e artística romântica. Com efeito, encontra tematizados em diversos textos depoimentos, histórias, personagens, que exprimem uma profunda crise existencial e uma mudança profunda na visão de mundo relacionada com, por exemplo, uma perda de sentido. Devido ao treinamento escolar, e ao tipo de

treinamento escolar, a forma de ver o mundo abandonava, no nível individual e grupal, a lógica do sujeito.

A natureza passava a ser explicada em relação à fenômenos materiais, naturais e socioculturais, explicáveis, que podiam ser vistos sob o olhar da “ciência”. A natureza, para ser compreendida não precisava mais de uma força divina. Portanto, parecia perder, nesse contexto, seu sentido, mistério e beleza. A moral ficava relativizada e em geral, o Humano passava a ser responsável dos seus atos, inclusive tornado-se ele agora, o centro de atenção, em médio de um universo material que lhe era alheio, perigoso. O humano em um universo sem deus ou deuses parecia ter se tornado um tipo de criança órfã, perdida e desprotegida em um lugar solitário e agreste.

Nesse contexto, e junto com a revolução conservadora que se apropriou da América Latina (J. L. Romero y Romero 1978) no final da segunda metade do século XIX e começos do XX, houve um movimento que desenvolveria uma solução espiritual e sociocultural essencial à crise. A Igreja Católica e as Igrejas cristãs redescobririam – reusariam- o Escolasticismo e autores como Tomás de Aquino. Em geral, diversos campos encontrariam no domínio da religião e das instituições religiosas, uma resposta acorde aos tempos. Tratava-se na verdade de filosofias políticas e antropológicas construídas a partir de olhares religiosos protestantes, calvinistas e católicos que se espalhariam, por exemplo, no âmbito dos países católicos, devido às políticas de Papas como Leão XIII – com suas encíclicas essenciais “*Aeterni Patris*” e “*Rerum Novarum*”¹⁶⁵ - e seu sucessor, e o ultraconservador Pio X – autor a encíclica “*Pascendi Dominici gregis*” e do “Juramento Antimodernista”¹⁶⁶. Tais ideários não só encontraram apoio dentro das hierarquias eclesiásticas e nas classes políticas dos países

¹⁶⁵ Viana (em Reis, Viana, y Viana 1953, 44-45) anota, por exemplo, e nesse respeito, para o caso brasileiro, em contexto de após guerra, para a década de 1930: “Os professores e líderes católicos influíram muito sobre os novos estudos da história geral, atendo-se também às questões da história econômica e com objetivos de mostrarem a atualidade do socialismo cristão, cujas raízes foram buscadas ainda na Idade Média para melhor compreensão da *Rerum Novarum* e seu séquito natural de outras bulas”

¹⁶⁶ Disponíveis nos arquivos digitais: <http://www.vatican.va>

católicos americanos, mas convergia com o pensamento do novo público consumidor: as novas burguesias como as “classes” operárias, no público urbano como rural.

Não era um pensamento que nascesse em opção ao Romantismo, mas de fato comungava com ele as crises novas do novo mal que eram as ciências naturais, as filosofias analíticas e as políticas socialistas, anarquistas ou marxistas. Perante a crise existencial do romantismo e do espírito transformador, revolucionário e violento do século, com efeito, popularizou-se uma visão da natureza ordenada, pacífica: um o universo conciliatório onde Fe e razão convivem civilizadamente em prol de uma causa justa e um fim maior do que a Humanidade que, porém, cairia em desgraça durante a primeira metade do século XX. Nesse contexto, a História foi sempre vista como responsável da educação de melhores seres humanos. Mas, ao mesmo tempo, ela seria responsabilizada por seu uso como justificativa de políticas militaristas, racistas e totalitárias que cresceram na época e eclodiram no período compreendido pelas duas guerras mundiais. Contudo, a importância desse debate está dada, como veremos, na forma em que Henao e Arrubla como Ribeiro assumiram uma noção de natureza radicalmente diferente.

4. A unidade Raça-cultura

Além das concepções de “natureza”, outro antecedente importante, ou elemento constitutivo do cenário temos diversas noções provenientes das filosofias antropológicas ligada a tais ideias. Talvez, como elas, já vinham sendo usadas e reusadas no continente americano devido à origem cultural dos novos colonos. Com efeito, no caso espanhol que a noção de “*limpieza de sangre*” e, em geral, uma atitude contrária à diversidade, fez parte das políticas de Estado que atingiram em diversos graus e formas, o processo colonial americano devido, precisamente, as políticas espanholas desse tempo, (Dangler 2004; 2006;

Menocal 2002). Portugal a adotaria de forma tardia e diferente. Isto acontecia desde antes da entrada e popularização das novas disciplinas, nas Américas já existia uma visão de mundo onde a origem racial-cultural e religiosa constituía um marcador que podemos chamar de *identitário* que fazia parte do cotidiano das leis e das instituições. (Olival 2004; A. C. Rodrigues 2012)¹⁶⁷. Os aparatos estatais espanhóis e portugueses começariam a controlar, de fato, a mobilidade da população por meio de diferentes instituições de viés racial-cultural, que incluía - claro está-, o viés religioso, (Silverblatt 2004; cf. Foucault et al. 1997, 17-21; Foucault y Faubion 2002, 403-417; Ginzburg 1998).

No século XIX, reinterpretou-se o assunto assimilando os novos conhecimentos que hoje qualificamos e condenamos como *biologicistas*; porém, eram as mesmas noções, mas agora mascaradas com novas roupas discursivas¹⁶⁸. J. Lesser nota como, no uso diário, no cotidiano do Brasil *oitocentista* e, em geral, poderíamos dizer, latino-americano e mundial, ambas as palavras, no campo das jovens disciplinas Humanas e das Ciências Sociais, que queriam imitar as Ciências “duras”, nasceram unidas assunto que ficaria materializado no famoso esquema tripartite tematizado por Martius (1991 (1843-44)). Na Colômbia, onde parte das elites tentava reconstituir as redes histórico-culturais que os ligavam com a Espanha, a raça estaria investida com roupas neoclássicas, que condensavam no “sujeito histórico” a antiguidade Romana, a raça latina mediterrânea católica e o “colombiano” (M. A. Caro 1918a).

Com efeito, apropriando-se das roupas e vocabulário da “Ciência”, querendo ser como elas e receando delas, aplicaram ao domínio do Humano uma

¹⁶⁷ Henao e Arrubla, no caso colombiano, procedem de forma parecida a João Ribeiro nesse sentido: enquanto os colonos do vice-reinado da Nova Granada, que efetivamente tinham um status menor aos dos nascidos na península (e no relato são identificados como colombianos ou “americanos”), no Brasil existia, até quase a época do marques de Pombal um trato diferenciado aos habitantes das colônias brasileiras e não Duda ao usar palavras como “nativista” para identificar os setores da população brasileira. Em ambos os casos, de forma retroativa, os habitantes do território tornam-se ou brasileiros antes do Brasil existir ou colombianos antes da Colômbia existir.

¹⁶⁸ Continua-se, por outro lado, como no caso dos críticos antievolucionistas cristãos e católicos do século XIX, hoje em dia, partilhando a visão de mundo *oitocentista* popular, a ideia de atribuir essas noções ao campo da Biologia e da Teoria da Evolução de Darwin e Wallace.

interpretação do esquema evolucionista que, por outro lado, nada tinha a ver com a teoria da evolução desses autores. A Teoria da Evolução do C. Darwin e do A. Wallace tinha sido publicada havia poucos anos (1859). Mas, o evolucionismo das Humanidades e das Ciências Sociais está enraizado no esquema clássico da mitologia grega antiga, lida em chave católica ou protestante. Esse modelo que também tomou conta das pesquisas do jovem campo da Arqueologia. Até o dia de hoje é supremamente difícil convencer os membros desse campo da diferença entre a Teoria da Evolução das espécies e o esquema evolucionista dos Antiquários que, por sua vez, já foi relacionado com uma noção particular da produção cultural da “Grécia Antiga”¹⁶⁹.

O elemento essencial, uma das fibras constitutivas do tecido da “*episteme*”, que entendemos como a base antropogenética da escrita da história para crianças e jovens na América Latina, constituída antes mesmo de Darwin ter publicado sua obra seminal está intimamente relacionada com a biografia dos autores desses livros paradigmáticos. João Ribeiro e Gerardo Arrubla e Jesús María Henao utilizaram a unidade semântica “raça-cultura” como elemento chave na construção do “sujeito histórico”. Essa unidade constituiu a forma de representar aos outros e foi a partir dela que eles construíram e eles compuseram a matriz, o motor absoluto a partir da qual emanam seus seres humanos e a que constitui o modelo de máscara identitária com a qual eles caracterizaram seus “sujeitos históricos”. Essa máscara desenvolve-se ao redor do “sujeito histórico” brasileiro e colombiano, que é criado e colocado no centro da ação e nos leva desde o princípio do tempo histórico (no caso brasileiro), ou pré-histórico (no caso colombiano), até o nosso presente, até nos mesmos¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Não só se conserva esse esquema de pensamento; de fato, foi redescoberto e reutilizado pelo pensamento neorromântico (J. Smith 2004) que tomou conta de parte dessas disciplinas como, por exemplo, com o uso permanente do estereótipo romântico do “cientista maluco”, próprio do romance gótico de horror, do folhetim, do panfleto religioso e da ficção científica.

¹⁷⁰ “Nos mesmos” significa “nós quando crianças”, ou, melhor, “as crianças e jovens” que se educaram com os textos destes autores nesse caso. No processo e passo do tempo, essas crianças deviriam por sua vez escritores, historiadores e adultos que educariam outros novos indivíduos e nesse processo, por diversas

Sabemos que os esquemas conservam-se até o dia de hoje. Por um lado, Brasil, com seu esquema tripartite que deriva logo, aparentemente em um esquema que privilegia o binômio (branco-europeu) e (negro-africano) e exclui de certa forma aos (“indígenas”/vermelhos) ou aos (“estrangeiros/imigrantes”) que podem ser amarelos, judeus ou comunistas (Lesser 1999; 2004). Os dois últimos componentes só começam a aparecer de novo nas últimas décadas, com o fim das ditaduras no país. Para a época de Ribeiro, como nos textos dele, ou no texto que escreveu a quatro mãos com Sylvio Romero, a questão racial é colocada segundo esse esquema, (Dória 2007; João Ribeiro 1901; 1936; S. Romero y Ribeiro 1906).

Com efeito, por meio da sua leitura da obra de autores como A. Bastian, Ribeiro introduziria um elemento que, mesmo questionável hoje em dia, tirava o elo entre raça de cultura, a unidade da raça humana – a partir de uma correta, porém parcial, interpretação das teorias biológicas, e ligava a produção cultural de um grupo aos desenvolvimentos particulares da sua história em um lugar do mundo específico. Ancorado em uma visão que iria da *francofilia* à *germanofilia*, dependendo do grupo que observemos (e mesmo sendo os detentores da *germanofilia* de origem intelectual afrancesada), os políticos e intelectuais do Brasil imperial e republicano adotariam, premiariam e reproduziriam – logo de incorporado e interpretado-, o olhar de Von Martius (1991 (1843-44)), como de outros autores, exploradores, viajantes e etnólogos franceses e alemães.

Com efeito, por um lado, e procurando substituir a mão de obra escrava, que tiveram de “abandonar” devido às pressões externas, a discussão sobre o tipo de trabalhadores a serem trazidos para terras brasileiras dar-se-ia no contexto racista-cultural que, no olhar deles, permitiria saber quais eram os operários mais adequados para os interesses nacionais (Lesser 1999); pelo outro, temos as políticas sociais, imperiais e republicanas, desenvolver-se-iam ao redor

circunstâncias, conservar-se-ia o esquema básico de narrar o passado da nação. A hipótese que trabalhamos indica que uma característica dessas histórias contadas para o público infanto-juvenil seria a conservação do modelo e da narrativa, mesmo nos adultos, uma parcela deles pelo menos, treinados na faculdade.

de discursos evolucionistas derivados tanto de autores como Comte ou Hackel que criariam um esquema, mistura de progresso e ordem (que ia do primitivo ao civilizado) como adotariam, como aconteceria no caso de Ribeiro, a ideia de “*volk*” e de “*kultur*”. Ribeiro iria elaborar o esquema tripartite e evolucionista na forma de “povo” brasileiro. (Dória 2007; Lesser 1999).

Um exemplo do desenvolvimento que Ribeiro (1901, 235) daria a esse olhar, pois mesmo partindo do discurso racista/racial/culturalista, e mesmo associando traços culturais à raça, raça “americana” semi-híbrida que ele diferencia como outra espécie apontava, portanto, à outro norte bem diferente dos seus contemporâneos e do olhar Henao e Arrubla em particular:

“As raças miscigeneas no seu todo, porém, quês nol-as representa a América Latina não possui a capacidade do self-government. Embalde adaptam as ideias da civilização a seu organismo; falta-lhes o sentimento que aquellas ideias presuppõem e s virtudes e qualidades moraes que, ao contrário das theorias, só a educação secular da história consegue a custo verter no espírito humano. Pode-se dizer d’ellas que são raças catechisadas, mas não christãos; o christianismo vive n’ellas como num pouco d’agua as gotas de vinho indispensáveis para colorir-lhe o aspecto ou alterar-lhe o aroma”. [sic]. (João Ribeiro 1957, 302-303)

A forma de argumentar de Ribeiro sempre é difícil de seguir, pois parece ir a uma direção e depois tende a relativizar seu argumento com uma observação, como, por exemplo, nesse caso, atribuindo à teoria racial das espécies a formação dos autores. Em concreto, Ribeiro debate Von Martius como naturalista e levanta a questão de si o esquema racial que fundamenta o ensaio do prussiano não estaria enraizado nessa sua visão do mundo natural como da disciplina exercida.

Na Colômbia, pelo seu lado, mesmo sugerindo um esquema tripartite, e uma teoria da miscigenação como a de Ribeiro, tende a se excluir aos africanos e seus descendentes. Aliás, excluem-se de quase todo o relato da saga nacional na qual se privilegiou o componente “indígena”, sobre todo o de tempos pré-

históricos, como elemento essencial da narração do Descobrimento e da Colônia. Devido ao fracasso das campanhas para atrair imigrantes, eles não fazem parte da história nacional (Martínez 2001).

Henao e Arrubla na sua obra também anunciam a “unidade da raça humana”, mas suas fontes são bem diferentes das de Ribeiro. A dita unidade é um fenômeno ligado à origem do Homem: Deus. A suas diferenças culturais também se dão histórica e geograficamente, pelas migrações pela terra e seus desenvolvimentos particulares que, graças a *Cristóbal Colón*, se encontrariam nas Américas. A política racial tomaria os mesmos discursos, talvez desenvolver-se-ia no tempo, e de forma paralela, a “*hispanidad*” (Diffie 1943) como ao “indigenismo”, característica relacionada com sua cercania ao fascismo ibérico, com as novas teorias psiquiátricas usadas pelos partidos de ultradireita na Europa e nas Américas, como com os nacionalismos regionais, apresentando, portanto, matizes bem diferentes do caso brasileiro.

O partido vencedor instauraria no poder uma série de intelectuais que partilhavam um forte catolicismo, antievolucionismo, um antissocialista e antiprotestante, mas um novo sentimento antiamericano devido à intervenção americana nos assuntos e colônias espanholas durante a guerra de fim de século entre ambas as nações como um saudosismo por uma “latinidade”, noção de origem imperialista francesa admirada pelos locais. Construindo seu olhar em relação à essa ordem das coisas, podemos ver em um parágrafo de um texto dos nossos autores, um exemplo desse esquema racial/cultural e sua relação com a natureza antropológica dos “colombianos”.

O seguinte exemplo é tomado de um artigo de Henao:

“Presentose en el continente nuevo la conquista como una tormenta: todo desapareció; fue la lucha irresistible de una raza superior de hombres

vestidos contra hombres desnudos sumidos en las más groseras pasiones, envilecidos bajo el yugo de vicios infames” (Jesús M. Henao 1909, 259)¹⁷¹

A ideia de Henao reproduz o tom e conteúdo, mas não o argumento de M. A. Caro, ex-presidente, latinista e um dos ideólogos da *Hispanidad* na Colômbia, e chefe do partido Conservador. Caro (1918a) tinha feito uma operação historiográfica importante ao criticar a historiografia colombiana e anglo-saxônica nos seus ensaios sobre a Espanha e sobre os tempos da Colônia. Em tempos em que o imperialismo norte-americano e inglês se espalhavam pelo mundo material como das letras e da historiografia, Caro apresentou uma férrea defesa da Espanha Imperial Católica – e evangelizadora- e sua missão nas Américas. Caro não era o único, pois existia uma tendência a ver os tempos antigos dessa forma. Davis (2000, 7) comenta:

*“In the Spanish-speaking world, the eighteenth and nineteenth centuries still read the epics of the Age of Gold, and read them well. Pierce’s book documents this, as does the study accompanying Entrambasaguas’s critical edition of Jerusalem conquered. On the Spanish American side, as González Echevarría has written, the nineteenth century recuperated the epics of the imperial age and subjected them to a “monumentalizing” reading that turned them into foundational texts of the various national literatures”.*¹⁷²

Caro retomaria também, a sua forma, o discurso do espírito latino fabricado na França de Napoleão III; ele vai mais além, porém, e, se apoiando em trechos do clássico de Virgílio, a “Eneida”, reinterpretou, por um lado, a historiografia que exaltava a revolução das colônias e se apresentava como “nova” ou “independente”, ou “antiespanhola”. Para Caro, os colombianos (não todos,

¹⁷¹ *Apresentou-se no novo continente a conquista, como uma tempestade: todo sumiu; fui uma luta irrefreável. Uma raça superior de homens vestidos contra homens nus, afundados nas mais grosseiras paixões, envilecidos pelo jugo de vícios infames.*

¹⁷² *No mundo hispanofalante, os séculos XVIII e XIX leia-se ainda a épica da Idade de Ouro, e a liam bem lida. O livro de Pierce registra esse fenômeno como o registra o estudo que acompanha a edição crítica de Entrambasaguas do “Jerusalem conquistado”. Do lado hispano-americano, como já escreveu González Echevarría, o séc. XIX recuperou a épica do período imperial e a submeteu a uma leitura “monumentalizante” que a imbricou nos textos fundadores de várias literaturas nacionais.*

mas os colombianos como ele), eram descendentes da raça latina que herdou não só a cultura do Império Romano antigo, mas do Império espanhol católico que, nessa ordem, era uma projeção/legítimo herdeiro (ou até uma continuação) do primeiro (respaldado por Roma, agora centro do Catolicismo mundial). Para Caro, por outro lado, os indígenas e descendentes de escravos africanos ou de outras origens, não existiam. Sobre esse tema voltaremos no quarto capítulo, de forma mais detalhada.

A inserção dos “indígenas” no universo antropológico e historiográfico seria parte da política do século XX e que, como vemos acima, seria interpretada por Henao, e por Arrubla (1909), de formas particulares. O perfil racial-cultural de “ser colombiano” tomaria força durante a primeira metade do século XX e a língua castelhana seria seu baluarte (N. P. Appelbaum 2003; Green 2000). Como no caso de Ribeiro, citado acima, o perfil racial-cultural tomaria umas cores específicas e, como no caso de Ribeiro, que tende a ser menos ortodoxo com as próprias ideias no sentido de debater elas a partir do seu imenso arsenal de leituras, apareceria por trás um esquema coerente com a visão de natureza.

Falamos dessa nova “raça”, o “*mestizo*” na Colômbia, ou o “mameluco” ou “mulato” que Ribeiro faz migalhas ao mesmo tempo que parece exaltá-lo, parece reproduzir certas ideias, populares também na Colômbia, tomadas de tradições greco-romanas reproduzidas pelos filósofos conservadores, os católicos e os *neotomistas*, relacionadas sobre o caráter espiritual e cultural das raças mistas, do calor e das zonas tropicais, sobre a degeneração das raças, sobre o sexo e sobre o começo e decadência das civilizações. Por outro lado, o “hispanismo” (diferente de “*hispanidad*” cultivada pelo polo político oposto) que começou a ser cultivado no começo do século XX enraizou-se fortemente entre as elites. Tornar-se-ia de fato, uma política que se exprimiria durante a Segunda Guerra Mundial, quando os povos da região tiveram de se alinhar com os poderes envolvidos nela. Os Estados Unidos fariam um registro dessas atitudes e registrariam precisamente que o “hispanismo” (como sucedeu também com o

Governo Vargas, cujo Estado Novo copiou os fascismos ibéricos), estava do lado do eixo fascista europeu, (Diffie 1943; Bethell em Bethell y Roxborough 1992, 33-65). “Ser colombiano” ou “ser brasileiro” ou ser “latino-americano”, ou como no caso brasileiro “ser imigrante” (Lesser 1999; 2004) foi tomando força e forma ao longo do século XX a partir dessas construções primitivas nacionais que, devido, talvez, à reedição e reuso dos livros didáticos que estudamos, entre outros livros e manuais, reproduziram esse esquema antropológico. Pensamos que ainda está vivo.

5. Academias e Institutos.

De forma breve, deveremos nos referir, com relação aos projetos políticos dos estados nacionais novos e independentes, da criação de Academias e Institutos de pesquisa¹⁷³. A escrita da História do Brasil e a da Colômbia que estudamos existem devido a tais instituições. João Ribeiro foi membro efetivo tanto da Academia de Letras, como do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e Henao e Arrubla, da Academia de Colombiana de História. Além desse fato, os autores utilizaram e foram favorecidos tanto pelo apoio institucional como pela instituição em si. Com efeito, os textos que eles manufaturaram não só conceberam-se no seio desses projetos disciplinares e políticos como usaram diretrizes e materiais de pesquisa manufaturados pelas instituições.

Seguindo, aliás, muitas dentre as diretrizes e instituições da vida cotidiana (reais o imaginadas) dos poderes neocoloniais europeus que, após a

¹⁷³ Junto com os museus, arquivos e as bibliotecas, espaços que se tornariam centros de pesquisa e *loci* de concentração de capital humano e cultural. Foram espaços dirigidos pelos campos do poder, como, por sua vez, os administradores institucionais da produção e reprodução da cultura, (Earle em, González Stephan y Andermann 2006; L. E. de O. Fernandes 2009; Lucio Menezes Ferreira 2002; P. P. Funari 2002b; Podgorny 2008; Podgorny 2011; Podgorny y Lopes 2013; Turazzi em González Stephan y Andermann 2006; Turazzi 2006). Brasil teria, nos tempos do Império, sua Biblioteca Nacional, fundada em 1755 em Lisboa, e após 1808, seria trasladada a Rio de Janeiro e o Arquivo Nacional (1838); entretanto Colômbia teria sua Biblioteca Nacional (1776), Arquivo Nacional (de tempos coloniais, em terras americanas, o antecedente mais antigo registrado é 1567 e em tempos republicanos se registram diversos decretos entre 1819 e 1826 (Tovar 1998)); e seu Museu Nacional (1823).

criação do novo país, apropriaram-se das Américas. Os novos estados soberanos e autônomos, nascidos da sua secessão de Espanha e Portugal, não só tinham dívidas políticas e econômicas com outras nações europeias, como muitos dos seus membros queriam emulá-las. Ser “europeu” era já um problema ligado aos tempos coloniais, pois política, econômica e administrativamente, os habitantes das colônias não eram reconhecidos com o mesmo status nem os mesmos direitos daqueles nascidos na península ibérica.

No Brasil Imperial fundar-se-ia o Instituto Brasileiro Histórico Geográfico, no ano de 1838, enquanto a Academia Brasileira de Letras, fundada no contexto do Brasil republicano/oligárquico, nasceria no ano 1897; (Cano 2001; P. P. Funari 2002b; 2013; Gomes 2009; Cf. Lúcio Menezes Ferreira 2002; 2010a).

João Ribeiro, porém, não se veria tanto favorecido pelo Instituto, no qual ingressaria até 1915, como pelas suas amizades, trabalhos jornalísticos e magistério e pelo sucesso de venda das publicações: Os materiais do IHGB, Ribeiro os usaria só na composição do seu texto. No fim do século XIX ingressou na Academia Brasileira das Letras e no Colégio Dom Pedro II. Suas amizades não por acaso, pertenciam a ambas as instituições. Porém, o que parece que daria mais vantagens e liberdade a Ribeiro, diferente do caso colombiano, seria que tanto a posição e salário no magistério como muitos seus livros, - que foram adequadamente comercializados pelo livreiro José Alves¹⁷⁴-, lhe dariam uma estabilidade e espaço privilegiados para escrever e divulgar suas obras, (Ribeiro apud. Hansen 2000). Porém, pela sua independência e originalidade, seus textos são mesmo assim, de difícil estudo, pois mais do que seguir uma linha pedagógica para ensino de História, ele desenvolveu um modelo de pensar a História.

¹⁷⁴ Ribeiro sempre escreve como crítico -pensamos- pois parece sempre oferecer opiniões fortes, às vezes ambíguas e pessimistas, como também parece notar Hansen na sua leitura da obra do sergipano (2000), sobre os temas que analisa. No caso dos livros de texto que lhe dariam fama, anotava em um artigo publicado originalmente em 1919: “*Dentre êsses pequenos aparelhos e instrumentos de educação, contam-se os livros. Os nossos amigos diz um obtuso moralista. Deus sabe como são odiados, e como dignos de ódio eterno... São esses livros didáticos meras fórmula secundum ontem e dizem mudamente e eloquentemente o que via pelos miolos indigestos dos nossos legisladores. Valem pelo menos como documentos de psicologia social*”. (João Ribeiro 1961a, 229-230)

Na Colômbia, existia o Museu Nacional, instituição criada por decreto seguindo o modelo francês desde 1823, em meio das guerras de consolidação das novas nações americanas (Pérez Benavides 2010; Rodríguez Prada 2008). A Biblioteca Nacional tinha sido criada em 1777¹⁷⁵; mas seria a Academia de História da Colômbia criada em 1902 a encarregada de dar existência ao projeto de Henao e Arrubla. A instituição nasce no contexto da Guerra dos Mil Dias e encarna o projeto do partido político vencedor, nesse tempo o da “*Regeneración*” avaliado, curiosamente no momento por outro projeto unificador, o partido Republicano. O projeto conservador, porém, dura até o dia de hoje. Contudo, seu olhar historiográfico começou a perder espaço desde a década de 1960, com a abertura de faculdades de História nas Universidades: esse projeto, como instituição, não como visão de mundo, tornaria literalmente, em um apêndice. A partir de 1906, a Academia tornar-se-ia órgão de consulta do Estado até pelo menos a década de 1950 no que diz a respeito do desenho, concepção e controle da manufatura da História (que passaria a incluir a pré-história) nacional, (García Botero 2009). O projeto de Henao e Arrubla se constitui como paradigma só dentro do poder dado à Academia e dado ao partido político e o campo de Poder que os apoiou, porque uma vez mudou esse universo, e mesmo tendo educado a milhares de colombianos, sua relevância diminui.

Um elemento importante para debater nesse contexto seria o dos concursos e comemorações, tanto dos quatrocentos anos do “Descobrimento do Brasil”¹⁷⁶ como do “Centenário da Independência da Colômbia”, (cf. L. E. de O.

¹⁷⁵ <http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/historia-de-la-biblioteca-nacional-de-colombia>

¹⁷⁶ Um importante antecedente seria a **Exposição de História e Geografia** de 1881, levada a cabo na Biblioteca Nacional de Rio de Janeiro (Macedo 2011; Turazzi 2006). Turazzi (Turazzi 2006, 8) anota: “*Na Exposição de História do Brasil, as obras expostas, além de apresentarem a riqueza do país, formavam também um enorme mosaico da criação artística, científica e literária sobre o Brasil, configurando no seu conjunto um retrato da nação e uma certa leitura de sua história: fotografias e litogravuras da exuberante natureza brasileira, vistas da capital do Império e das províncias, quadros históricos, bustos e retratos da aristocracia, desenhos botânicos e objetos indígenas reunidos por expedições científicas, além de livros e periódicos, espalhavam-se pelos salões da Biblioteca Nacional. Como em outras publicações da época, a “chave de classificação” adotada no Catálogo da Exposição de História do Brasil de 1881 era, em si mesma, um emblema da concepção de história que presidira a organização da obra e a própria realização do evento. Concepção que Ramiz Galvão tratou de explicitar em seu discurso de abertura da exposição: “A história é*

Fernandes 2009)¹⁷⁷. O primeiro evento, que comemorava a figura de Pedro Álvares Cabral, como indicado pelo projeto imperial de Pedro II, desenvolvido pelo IHGB, foi festejado não só com eventos, monumentos como o monumento elaborado pelo mestre Bernardelli (encarregado pela comissão do centenário) do Largo da Glória em Rio de Janeiro, diversas comemorações em outras cidades, a apresentação da ópera “*Jupira*” de Antonio Francisco Braga no extinto *Theatro Lírico* da na capital (Wrede 2013). O acontecimento ficou registrado nos três densos volumes de ensaios cuja temática foi “Brasil”. Um quarto volume programado só seria publicado em 1910, contendo a Memória do evento, (Associação do quarto centenário do descobrimento do Brasil. 1901a; 1901b; 1901c; Macedo 2011).

Dizem os autores sobre a obra, (com um trecho que ressaltamos, pois usam um vocabulário que nos lembra das palavras que citamos acima, do colombiano Jesús María Henao):

“A Associação do 4º Centenário do Descobrimento do Brasil da hoje fiel cumprimento de um dos pontos do seu programma: a publicação do Livro do Centenário. O Brasil. 1500-1900, “vasta obra destinada a dar a conhecer as riquezas naturaes do Brasil e o seu progresso em todos os ramos da actividade humana”. Teve ella com isto o intuito de assentar um marco immorredouro na estrada da nossa existência nacional, marco que assignale o esforço heroico do passado e ao mesmo tempo sirva de estímulo às gerações futuras que têm de receber o legado quatro vezes secular, engradecê-lo e eleva-lo ao fastigio da prosperidade. Si o notável

mestra da vida, disse o grande romano. Um povo sem história é uma sombra que passa, não é um marco que fica; é multidão confusa que acidentes dirigem e outros acidentes desfazem, não é falange compacta e invencível que afronta, resiste e senhoreia; é uma dúvida, não é um fato sociológico; é um esboço vago, não é uma tela imortal; bem-vinda, pois, a luz esplêndida dos trabalhos históricos que preparam e asseguram a glorificação do futuro pela evocação do passado”

¹⁷⁷ Enquanto Fernandes descreve as diversas formas em que uma visão da história de México, sob uns regimes de poder concretos se materializaram no espaço, na forma de monumentos, de festas e outro tipo de expressões culturais (apropriadas da cultura popular e remanufaturadas para a ocasião (Mao Tsé-Tung 1943)), nesse sentido, efetuando um ritual de batismo do território e, portanto, sacralizando o espaço público sobre espaços que já tinham antecedentes de serem consagrados e usados culturalmente, Aguilera, (1951) narra –e o mesmo caso se daria no Brasil (cf. Leal 2006), situação que perdura até o dia de hoje aliás,- como na Colômbia se instituiriam diversas atividades escolares, semelhantes às realizadas durante festas religiosas, relacionadas com o calendário histórico da Pátria, ou visitas aos Museus, encenações teatrais e outro tipo de performances públicos do roteiro histórico nacional oficial (mesmo que, como no caso da religião, ou dos discursos em geral, estava sempre sendo representado por atores que não se regiam pela mesma visão de mundo nem regras de comportamento daqueles que salientavam tais festividades).

*bronze artístico de Rodolfo Bernardelli, que a Associação mandou erigir na praça da Glória, representa um preito de gratidão à benemerita phalange dos Descobridores e constitui por isso mesmo um tributo de amor filial que nos honra, o Livro do Centenário dirá em todo tempo e ao mundo inteiro que não caiu em terreno sáfaro a prodigiosa semente plantada pelos Portuguezes ao fechar-se o século XV, que tão largos horizontes abriu a Humanidade. **De uma raça inferior e engolfada na barbárie fez-se um povo que cresceu, abriu os olhos à luz da civilização, recebeu a lição dos mestres e da experiência, luctou pelo progresso e pela liberdade, organizou-se como nação autônoma, roteou todos os campos da sciencia, da arte e da industria, conquistou em fim um lugar no concerto dos povos cultos**” [sic]. (Associação do quarto centenário do descobrimento do Brasil. 1901a, VII-VIII)*

O 4º Centenário seria usado então, na época de consolidação da nova república, como uma forma de imaginar e cimentar um projeto político e histórico-cultural do Brasil, como de organizar e expor publicamente uma forma de contar sua história e expor sua cultura material. Ribeiro não publicou sua obra nesses volumes, mas a publicou simultaneamente. Apoiando tanto o projeto republicano como o estudo da “cultura” do “povo” brasileiro, Ribeiro atingiria, diferente dos três volumes mencionados, de forma direta o olhar de grande parte do público carioca, por gerações, desde sua infância até sua vida adulta, dentro do Colégio Dom Pedro II como brasileiro, por meio do sistema educativo federal, que era salientado a tomar como referencia essa instituição.

Pelo lado colombiano, o evento do Centenário da Independência, respaldado pelos governos nacionais como pela Academia de História, comemorar-se-ia em todo o país. Esse certame abriria espaço a diversas atividades entre elas, o Concurso Literário onde participariam Henao e Arrubla com seus livros de texto. O cenário geral, o descreve Cano de forma clara:

“A principios del siglo XX la idea progreso, que estaba acompañada de avances técnicos y de infraestructura, determinaba el horizonte de Colombia como país latinoamericano que deseaba superar su condición marginal. Para mostrar estos avances el Estado, a través de la Comisión Nacional del Centenario, construyó en Bogotá el parque de la

Independencia, lugar que sirvió de escenario para la Exposición Agrícola e Industrial de 1910. En dicho parque, fueron construidos los pabellones de Bellas Artes, de la Música, Agrícola, de la Industria, de las Máquinas, Egipcio y Japonés, además del kiosco de la Luz, el Bolívar ecuestre de Frémiet y el monumento a los Héroes Anónimos o Ignotos. Los diferentes pabellones de la Exposición reunieron una muestra de animales, máquinas, objetos artesanales, industriales y artísticos que pretendía representar las capacidades industriales y culturales del país. Los integrantes de la Comisión del Centenario tenían en común su origen social ya que hacían parte de las familias más adineradas e influyentes de la capital de Colombia. Muchos habían estudiado en el exterior y trabajaban en puestos públicos importantes, además hacían parte de la elite política gobernante del país. Los miembros de dicha Comisión, siguiendo modelos foráneos, idealizaron la forma como se representaría lo nacional durante las dos semanas que duró la conmemoración". (Cano Vargas 2011, 77)¹⁷⁸

O espírito da comemoração colombiana ecoa em parte a música do espírito dos quatrocentos anos do descobrimento do Brasil. Acreditamos que faz isso no ponto crítico: a História. O projeto brasileiro estava ligado diretamente à vida e projeto imperial, mesmo estando amplamente justificado como liberal republicano e pacifista. Brasil tinha progredido de colônia a império e a república sem guerras. Colômbia comemorava um ato de independência consequência de uma série de guerras locais e regionais. Porém, o projeto político conservador no poder entre 1886 e 1902 queria estabelecer uma narrativa na qual, mais do que uma nação nova e autônoma, americana, encontrar-se-ia uma cultura que conservava sua “Hispanidade”. Parecido ao caso das comemorações do Descobrimento do Brasil, quis-se utilizar o momento do Centenário para materializar e popularizar um projeto de progresso, de cultura e de raça nacionais

¹⁷⁸ *A começa do século XX a ideia de progresso que estava acompanhada de avances técnicos como de infraestrutura, determinava o horizonte da Colômbia como país latino-americano que queria superar sua condição marginal. Para mostrar esses avanços, o Estado, através da Comisión Nacional del Centenario, construiu em Bogotá o parque da Independência, lugar que sirviu como cenário para a Exposición Agrícola e Industrial de 1910. Nesse parque, construíram-se os pavilhões de Belas Artes, da Música, Agrícola, da Indústria, das Máquinas, Egípcio e Japonês, além do kiosco de la Luz, o Bolívar equestre de Frémiet e o monumento aos Héroes Anónimos ou Ignotos. Os diversos pavilhões da Exposição reuniram uma amostra de animais, máquinas, objetos artesanais, industriais e artísticos que pretendia ser representativo das capacidades industriais e culturais do país. Os membros da Comissão do Centenário tinham uma origem social comum, por que faziam parte das famílias mais ricas e influentes da capital da Colômbia. Muitos deles estudaram fora do país e trabalhavam em cargos públicos importantes. Além disso, eles pertenciam à elite política governante do país. Os membros dessa Comissão, seguindo modelos estrangeiros, idealizaram a forma como se representaria o nacional durante as duas semanas que durou a comemoração*

que perduraram e que, inclusive, alguns autores contemporâneos associam diretamente aos textos de Henao e Arrubla, (N. P. Appelbaum 2003; Green 2000; Meneses 2013; Román Romero 2005).

6. As mulheres (e as crianças).

Entre os séculos XVIII e XX, na Europa como nas suas colônias – logo estados independentes- na América, “ser mulher” e “ser criança” passou de ser um modelo sociocultural ligado aos diversos roles e práticas religiosas e populares, em sociedades fortemente estratificadas, a ser um elemento chave das políticas próprias e particulares do controle de estado do Estado nacional, (Davin 1978; Lascarides y Hinitz 2000; Mosconi 1994; O’Malley 2003; Stearns 2011; Steedman 1995; Turmel 2008). Isto aconteceria durante o período dos séculos XVIII e XIX, principalmente, no tempo do Romantismo, da revolução industrial e científica, dos impérios e dos imperialismos, , do triunfo da cidade sobre o “campo” como espaço de vida privilegiado, da terra como fonte de recursos nacionais, elementos que compõem o caldo primordial onde o “sistema capitalista” e o mundo moderno cresceria e se desenvolveria. Nesse contexto, o estudo do folclore teria, por exemplo, um grande impacto nesse sentido, pois a dupla mãe-filho, como tematizada pelos folcloristas e pedagogos – burgueses e de formação moral protestante ou calvinista, tornar-se-ia um elemento constitutivo das novas pedagogias. Coe anota¹⁷⁹:

“He saw the mother-child relationship as teaching the child to love and trust, feelings that would eventually widen to the larger community, the nation, and finally God. The mother-child bond was, thus, the basis of the human community and all moral values; it was the source of social morality

¹⁷⁹ Referindo-se a J. Pestalozzi, pedagogo suíço e figura chave da nossa pesquisa, pois sua obra foi um dos pilares a partir dos quais se construiu uma das modas intelectuais mais influentes na construção da “educação moderna” na Europa ocidental, Estados Unidos e Brasil e Colômbia. (Para o caso do Brasil, Arce 2002; Para o caso da Colômbia, Gualtero 2005; Cf. Lascarides y Hinitz 2000; Saviani 2008; Schultz 1995); também se atribui a sua obra o a concepção de estágios no desenvolvimento da criança como, anos mais tarde o descreveria, desde outro ponto de vista, experiência de mundo e ciência, o também suíço Jean Piaget.

*and identified emotional commitment rather than authority and obedience as the basis of citizenship in the nation”.*¹⁸⁰

Por outro lado, nesse universo, outorgou-se às crianças e mulheres o mesmo espaço junto com os “primitivos”, nesse esquema romântico-folclórico, na base da sociedade ordenada de forma coerente com o esquema de progresso-civilização como com as políticas do período: isto é, no topo, os homens brancos civilizados e na base, todos os demais elementos constitutivos marginais e secundários das sociedades.

“At the same time as the “folk” and the “primitive” were romanticized as the keepers of national values (Abrahams 1993), children were also viewed as innocent, natural, and crucial to the welfare of the nation. Children and the “folk” occupied the same position in relation to the contemporary urban elite: both were portrayed as closer to nature and more attuned to their emotions and instincts. Within an evolutionary framework, the folk embodied the childhood of the nation or race, in that their customs contained survivals from the nation’s heroic past, from which the nation had declined into artificiality and spiritual decay in its old age”. (Coe 2000, 23)¹⁸¹

O papel do “feminino” foi construído, à luz do nosso olhar contemporâneo, como uma unidade temática sexo/gênero. Isto é, uma mistura de concepções *biologicistas*¹⁸² sobre o corpo material ligado e determinado por um

¹⁸⁰ *Ele concebia a relação mãe-filho como o ensinando à criança a amar e confiar, sentimentos que eventualmente expandiria a comunidade, a nação e, finalmente, a Deus. O laço mãe-filho era, portanto, a base da comunidade humana e dos valores. Era a fonte da moral social e ressaltava, mas o compromisso emocional que a autoridade e a obediência como base da cidadania na nação.*

¹⁸¹ *Ao mesmo tempo, o povo (folk) e o primitivo foram romantizados, como os depositários dos valores nacionais (Abrahams 1993). As crianças eram vistas como inocentes, naturais e cruciais para o bem-estar da nação. As crianças e o povo (folk) ocupavam a mesma posição em relação a elite urbana contemporânea: ambos eram representados como mais próximos à natureza e em sintonia com as emoções e instintos. Dentro de um quadro evolucionista, o povo encarnava a infância da nação e da raça, no sentido que os seus costumes conservavam elementos do passado heroico nacional, ponto a partir do qual a nação foi em declínio para a artificialidade e a degradação espiritual na velhice.*

¹⁸² Como já tentamos debater, além de que os novos regimes militaristas e imperialistas encontraram nas novas ciências a ferramenta para se impuser sobre os vizinhos, aliados e inimigos, outro movimento de índole política levaria a que as instituições religiosas católica e protestantes exercessem seu poder sobre as novas

espírito, um “sexo” e, portanto, ao lugar da mulher nos diversos espaços socioculturais. Com os papas Leão XIII e Pio X, o culto da Virgem Maria (Rolland 2000; E. P. Stevens 1973) tornar-se-ia central no culto católico e a Virgem mesma começaria aparecer em diversos cantos do mundo como Angel da missão salvadora e civilizadora. A mulher como a criança, não só na educação e na pedagogia, ou no folclore e a etnologia, mas na psicologia e a psicanálise, passaria a ser a figura central. Assim, mães e filhos seriam colocados na base da pirâmide social junto com os primitivos e as raças inferiores, pois o projeto civilizatório precisava dos seus corpos e almas para avançar.

Essas visões de mundo e práticas estavam inseridas no pensamento de políticos que concebiam, por exemplo, às mulheres como as máquinas produtoras e, logo, tutoras, dos futuros trabalhadores e soldados dos –cada vez mais fortes e poderosos- impérios. Nesse contexto, os sistemas educativos, hospitais e escolas, entre outras instituições essenciais dos novos estados nacionais apropriaram-se, definiram e levaram a circulação de modelos de ser mulher em estreita relação com os esquemas evolucionistas e raciais da época. Assim, mães e filhos tornar-se-iam, então, os dos alvos principais das novas sociedades nacionais, (Davin 1978; 1979; 2001; Mosconi 1994; Steedman 1985; 1995).

No Brasil como na Colômbia, junto com a consolidação dos novos países, as “mulheres” tornaram-se também protagonista das atenções do Estado e das suas instituições. Mesmo não aparecendo nas Histórias nacionais como agentes ativos, elas seriam na prática, pelo pensamento/ação de homens, um elemento chave do progresso do Estado quanto, no plano do vernáculo, do sagrado e do cotidiano, objeto das paixões masculinas na arte e na literatura (Pescatello 1971; Ibarra García 2004).

Ademais, as “mulheres” não seriam concebidas só como mão de obra operária, ou donas de casa. O controle – *autocontrole*, pois a educação estava

disciplinas e as subordinaram aos seus projetos sociopolíticos, combatendo ao mesmo tempo, aos elementos perigosos e suas ideias heréticas.

pensada como técnica de si- do seu corpo e ventre, como da sua alma e das suas ações (públicas e privadas), constituiriam o elemento chave da reprodução sexual e social. Não só eram mães como eram educadoras, dentro dos lares e fora deles. Na mesma lógica, as escolas normais como as escolas católicas e protestantes, entre outras instituições formadoras, velaram pelas mulheres como modelo de humano, criadoras de seres humanos e como educadoras de seres humanos, os futuros brasileiros ou colombianos. Aguilera (1951, 31), criticando o uso e abuso da filosofia sociológica de Spencer na Colômbia, que significou um debate sobre a conveniência de ensinar história, apontava, para a década de 1870, no caso colombiano¹⁸³:

*“Pero hay algo más extraño: en el pensum de la Escuela para maestras, estableciendo implícitamente una inexplicable diferenciación, incluía la clase de Historia de Colombia, durante tres horas semanales. La anexa de niñas también incorporaba la historia local. Largamente he meditado sobre esta dualidad de criterios: que los maestros no aprendan historia, pero que las maestras la conozcan”.*¹⁸⁴

Na lógica dos políticos do Brasil Imperial e republicano, como na Colômbia, tende-se a encontrar o consumo e adaptação de filosofias morais,

¹⁸³ No texto que Henao e Arrubla citaram como referencia pedagógica, Muñoz Hermosilla, o autor, estabelecia o seguinte critério *“El sexo femenino tiene las mismas aptitudes para La historia que el sexo fuerte. Lo mismo puede afirmarse de las aptitudes feminiles para la literatura i las bellas artes, i no puede negarse que la mujer supera en mucho a los hombres en las artes manuales, allí donde se precisa de la habilidad, la finura i del gusto. Sin embargo, tratándose de la cultura histórica, no hay que olvidar que los gustos de la mujer, su educación familiar i social, jeneralmente restrinjida, circunscrita al estrecho medio del hogar doméstico a un mediano círculo de actividad universal, exigen que se imprima a la enseñanza un carácter que responda a sus sentimientos e inclinaciones. Así como las empresas guerreras i las aventuras difíciles interesan a los varones, la naturaleza impresionable de las hembras, sus pensamientos fantásticos, su amor por la belleza, por la beneficencia, las comodidades i distracciones del espíritu hacen que sus facultades se contraigan mayormente a las producciones de la imaginación... así como los niños oyen con admiración las relaciones en que campean el genio y las virtudes de los hombres eminentes, de los héroes, de los sabios i filántropos, es natural que las niñas se sientan transportadas de gozo al oír apreciar en su justo valor las acciones de las mujeres ilustres”* (Muñoz Hermosilla 1896, 35-36).

¹⁸⁴ *Mas há algo muito estranho: no currículo da Escola para professoras, estabelecendo implicitamente uma inexplicável diferenciação, incluía-se uma aula de História da Colômbia, com carga de três horas semanais. A escola anexa de meninas também incorporou a história local. Tenho meditado amplamente sobre essa dualidade de critérios: que os professores não aprendessem história, mas que as professoras a conheçam*

positivistas ou católicas, todas elas conservadoras, de origem francesa como de outros pontos da Europa. Reproduz-se a ordem nova todas elas e nesse sentido, confinam à “mulher” a modelos específicos de “feminilidade” dentro do espaço do lar, exaltando-a como se exaltou à Virgem Maria, tanto na França da Segunda República como na América Latina durante o século XX. Esse fenômeno tornar-se-ia também uma classe de tecnologia de si, uma prática de gênero concomitante às tradições do “machismo” particulares à América Latina; aliás, nesse devir dos roles de gênero, o lugar da mulher ganharia outra caracterização, discursiva e prática, relacionada com a infância: a infantilização das mulheres, (E. P. Stevens 1973; Cf. DeLuca 1999 e; Mosconi 1994).

Contudo, diferente da Europa, por exemplo, na Colômbia, o panorama era diverso. Por um lado, os literatos e homens educados viviam mergulhados no cultivo da alta cultura, das tertúlias e da política, longe do povo e da realidade nacional¹⁸⁵. Sabia-se mais do que acontecia fora do país do que dentro dele (Brown 1980; Martínez 2001; Safford 1976). Por outro lado, o universo feminino apresenta-se mais caótico:

“Eran tales los contrastes entre la vida de ricos y pobres, campesinas, pueblerinas y ciudadinas, entre blancas, negras e indígenas, entre casadas, solteras y monjas, entre aquellas de tierra caliente o de zonas montañosas templadas y frías, entre las que gozaron de años de paz y prosperidad o las que soportaron tiempos adversos, que resulta difícil hacer afirmaciones generales sobre las mujeres que vivieron en Colombia durante el siglo pasado. Poco tenían en común una señora de Bogotá o de alguna de las principales ciudades, por ejemplo, con una esclava negra de principios de siglo, con la tendera de un pueblo pequeño, con una criada doméstica, con una tejedora o una lavandera, para mencionar sólo algunos de los múltiples oficios desempeñados por

¹⁸⁵ Jorge Orlando Melo aponta que “... Como lo recuerda Patricia Londoño, desde mediados del siglo XIX las clases altas colombianas, cada día más ricas y con mayores vínculos comerciales con Europa, mostraron preocupación por mejorar sus modales, lo que se tradujo en la popularidad de los Manuales de Urbanidad. Aunque desde 1836 había aparecido el primer manual escrito en Colombia, el auge de estos textos se produce en la década de 1850. En 1854, el venezolano Manuel Antonio Carreño publicó el suyo, que sería el más exitoso de todos y se sigue editando, con actualizaciones, hasta la fecha, y en 1858 Florentino González, procurador general de la nación, traduce y adapta -aunque muy levemente- el *Manuel du savoir-vivre*, de Alfred Meilheurat”. (J. O. Melo 2004)

*la inmensa mayoría de las mujeres que tuvieron que ganarse el sustento o ayudar a sostener sus familias*¹⁸⁶. (Londoño Vega 1995)¹⁸⁷

Henao como Arrubla, por seu lado, eram da classe letrada, de ar aristocrático e diletante que morava na Bogotá de fim do século XIX e começos do XX; foram católicos devotos com ideias particulares sobre as mulheres e a feminilidade que foram impressas nos seus livros. Um dos seus mentores e colaboradores¹⁸⁸, membro da Academia, Pedro María Ibañez já tinha publicado um livro sobre as mulheres da revolução na Colômbia¹⁸⁹.

“Entre las naciones de América que se constituyeron en repúblicas independientes sobre las ruinas del despotismo español, que las regía hasta principios de este siglo, puesto que eran colonias de España, ninguna cuenta mayor número de heroínas que Colombia, en la cruenta y larga guerra de Independencia.... “Fueron ellas, antes que nuestros más famosos guerreros, las que en el terrible drama desempeñaron los papeles más difíciles al par que más dolorosos: la batalla que pelearon no tuvo treguas, fue silenciosa, recóndita, sin boletines ni clamores, sin más terreno estratégico que el de las íntimas fibras del alma, ni más auxilios que los de su propia debilidad, ni otra fruición que la de sus plegarias

¹⁸⁶ *Eram tão marcados os contrastes entre a vida de ricas e pobres, camponesas, que moravam na roça ou na cidade; entre brancas, negras e indígenas, entre casadas, solteiras e freiras, entre aquelas da “tierra caliente” ou de zonas montanhosas temperadas ou frias; entre as que tiveram anos de paz e prosperidade; ou as que suportaram tempos adversos, que resulta difícil fazer generalizações sobre as mulheres que viveram na Colômbia durante o século passado. Pouco tinha em comum uma senhora de Bogotá ou de alguma das principais cidades, por exemplo, com uma escrava negra de princípios de século, com a estancieira de uma vila pequena, com a criada doméstica, com uma tecedora ou uma lavandeira. E só mencionamos alguns dos múltiplos ofícios que a imensa maioria das mulheres que tiveram que ganhar seu sustento ou ajudar a manter suas famílias.*

¹⁸⁷ A mesma autora vai demonstrar como dos tempos coloniais aos republicanos, o estatuto das mulheres no Direito estaria e continuaria estando submetido a diversas normas que favoreciam aos homens. Só seria até 1873, durante a constituição secular e federalista, diz a autora, que se abandonaria o direito colonial e se lhes outorgariam alguns direitos. Durante a República da Colômbia, desde o ano 1885, o Direito daria de novo mais primazia aos varões e só até a segunda década do século XX, elas ganhariam seus direitos (Londoño Vega 1995). A autora, porém, reconhece que não há suficientes estudos para conferir a relação entre a vida cotidiana e as legislações e seus efeitos reais nela.

¹⁸⁸ *“El señor doctor Pedro M. Ibáñez Secretario perpetuo de la Academia de Historia, ha colaborado en la obra suministrando á los autores de ella datos, libros, etc. Así se hará constar en el prólogo de la Historia de Colombia, si llegare á ver la luz.”* (Academia Colombiana de Historia 1912, 528). Isto não aconteceria, com efeito.

¹⁸⁹ Rebecca Earle oferece um panorama historiográfico contemporâneo que contrasta de forma marcante com a versão masculina do papel e vida das mulheres nas revoluções “colombianas” de Ibañez (R. Earle em Dore y Molyneux 2000, 127-146).

religiosas. Y así obtuvieron la palma de la victoria, yendo hasta el cadalso las colombianas; al destierro o peregrinación tras de los ejércitos independientes, no ya como la, impedimento de los romanos; sino como sobrehumano estímulo al valor, las de Venezuela aceptando la miseria, la deportación y aun la muerte las de Quito y Lima, las de Chile y Buenos Aires. Todas se mostraron dignas de engendrar hombres libres y de libar en la copa de la vida con compañeros sobre cuyas almas sólo el amor pudiese echar cadenas."¹⁹⁰ (Ibañez 1895, 3).

Porém, mesmo havendo bibliografia sobre o tema, como historiadoras mulheres (Por exemplo, Acosta de Samper 1908)¹⁹¹, Henao e Arrubla tomam a linha contrarrevolucionária, assimilada em tempos de pós-guerra, que tendeu a privilegiar a visão do seu verdadeiro mentor, Miguel Antonio Caro, quem propôs uma História da Colômbia independente, mas não revolucionária, (M. A. Caro 1918a; Jesús M. Henao 1909; Cf. Jesús M. Henao y Arrubla 1920). Contudo, usaram sim esse esquema, mas de outra forma. No seu texto, suas definições de História e de Pátria representam sua concepção das mulheres às quais dedicam apenas algumas linhas. Dos tempos coloniais ressaltam uma liderança indígena, a

¹⁹⁰ *Entre as nações americanas que se tornaram repúblicas independentes, sobre as ruínas do despotismo espanhol que as governou até princípios desse século, pois eram colônias espanholas, nenhuma possui um maior número de heroínas que a Colômbia na sua cruenta e longa guerra de Independência... Foram elas, antes que do que os nossos mais famosos guerreiros as que, no terrível drama, desempenharam os papéis mais difíceis e os mais dolorosos: a batalha que deram não teve tréguas, foi silenciosa, marginal, sem boletins de notícias, silenciosos, sem mais terreno estratégico que o das íntimas fibras da alma; nem maiores auxílios do que os das suas fraquezas, nem mais fruição do que as suas preces. Assim obtiveram a palma da vitória, indo até o cadafalso as colombianas; ao destierro ou peregrinação trás os exércitos independentes, não como impedimento dos romanos; mas, como sobre-humano estímulo ao valor, as da Venezuela aceitando a miséria, a deportação e até a morte; as de Quito e Lima, as de Chile e Buenos Aires. Todas se mostraram dignas de engendrar homens livres e de libar a copa da vida junto com companheiros sobre cujas almas só o amor podia botar cadeias.*

¹⁹¹ Esta historiadora já dava aulas de pré-história para as crianças antes de Henao e Arrubla. Anotava nesse sentido, no seu livro de História de Colômbia: *La ciencia llamada Antropología, la cual se ocupa del hombre y sobre todo del hombre prehistórico, ha avanzado tanto en los últimos años que las historias escritas hace un cuarto de siglo se encuentran atrasadas, y sus conceptos acerca de los aborígenes de América son ya errados. Es preciso, pues, tratar de rehacer aquella historia, fundándose en los nuevos descubrimientos que sobre la materia han hecho en los postreros años los sabios americanistas... Los anales del hombre prehistórico de Europa se encuentran delineados en los residuos que de él quedaron en el fondo de la tierra, en las cavernas y cuevas donde se ocultaba. La historia del hombre primitivo de América se encuentra en los sepulcros que sin cesar se descubren en todas las zonas del Nuevo Mundo, y en mucho se parece á la de los primitivos habitantes de Europa y Asia. Los hombres de aquellas edades, cuya historia se ignora, pero cuyas costumbres se adivinan, eran muy semejantes en usos y supersticiones á los de los indígenas que descubrieron y sojuzgaron los conquistadores á fines del siglo XV en América [sic].* (Acosta de Samper 1908:3)

mulher-cacique Gaitana, cuja lenda está revestida de rebeldia e a barbárie que eles atribuem aos indígenas. Outras são mencionadas, como uma freira poeta. Porém, a mais importante dentre elas é a nossa “Joan de Arc”, Policarpa Salavarrieta, resgatada pelos dois colombianos precisamente no tom do discurso de Ibañez – e reproduzindo de forma evidente o texto do livro de história que eles usaram na escola, mas colocando-as, de forma surpreendente, como mero mecanismo retórico e emocional no seu texto (Alarcón-Jiménez 2008, 125-126; sobre a ideia de mulher no romantismo na Colômbia, cf. Mejía G. 2010).

Policarpa Salavarrieta foi membro do movimento independentista e sua vida é descrita pelo seu amor a\o seu homem, um revolucionário, como pelo seu martírio e execução em praça pública pelos exércitos vindos da Espanha ibérica, que procuravam retomar o controle do seu território. Essa vida, biografia reduzida a nota de rodapé, é higienizada, branqueada e encenada por eles como peça de Santoral, tornando a mulher em um exemplo de virtudes masculinas sob uma pele que eles retratam com o que eles pensavam, eram virtudes femininas (Jesús M. Henao y Arrubla 1920; Jesus M. Henao y Arrubla 1911; Alarcón-Jiménez 2008). Sua execução injusta marca um ponto nodal no processo independentista, mesmo não sendo relacionado por eles com o processo geral. A exaltação da sua morte por cima da sua vida, como materializado nos dois textos didáticos da dupla colombiana, é justificado em uma resenha de uma biografia da Policarpa, redigido por um deles, Henao. Nessa resenha, o autor retoma e se apropria dos argumentos de Ibañez (que, por sua vez, os toma de outro autor):

“... y resulta de los escritos de todos los biógrafos de Policarpa una corta y bella existencia que se deslizó en la silenciosa obscuridad de las faenas domésticas, á la lumbre de dos amores: el que su corazón juró á la Patria y el que á ella juró otro corazón”. (Jesús M. Henao 1909, 258)¹⁹²

¹⁹² *E extraímos dos escritos de todos os biógrafos de Policarpa, uma curta e bela existência que se deu na silenciosa escuridão das tarefas domésticas, a luz dos amores: aquele que jurou à Pátria e aquele que jurou a outro coração.*

Ribeiro, ateu e liberal, ocupa-se menos das mulheres ainda, pois nem em sua longa bibliografia nem nos seus textos de História outorga-lhes um espaço amplo nem específico. Famosa foi sua oposição inicial ao ingresso de mulheres à Academia Brasileira de Letras, por exemplo, posição que mudaria depois (Fanini 2010). Assim como aconteceria com os “imigrantes” no Brasil, no final do Império e nos anos da República Velha (Lesser 1999), escondidos por trás dos “brasileiros”, ou com os indígenas (P. P. A. Funari y Piñón 2011), que ficariam quase “apagados”, esquecidos ou ignorados na escrita da história brasileira.

As mulheres (como as crianças) seriam, talvez, personagens das narrativas e pesquisas arqueológicas ou etnográficas do passado pré-cabraliano, ou relegados ao universo das letras, como entidades idealizadas pela literatura romântica, ou das artes como modelos, (Cano 2001; Sadlier 2008) e como projeto de “mulher” no âmbito sociocultural dominado pelo olhar religioso. Contudo, como no caso colombiano e do resto da América Latina, elas ficariam trabalhando, educando os novos brasileiros e se educando, (DeLuca 1999; Costa 1998; Del Priore 1991; Monteiro y Halasz Gaty 2012); diferente do caso colombiano, elas nem teriam uma representante heroica na épica histórica nacional. Como no caso colombiano, os brasileiros da elite também, enfocados na Europa, ignorariam de forma evidente a realidade nacional na sua tentativa de implantar uma nova, segundo sua visão particular, (Cano 2001; Lesser 1994a; Rolland 2000; Skidmore 1999).

Sem poder atribuir a esse quadro a escrita de Ribeiro, o seu foco, o método adotado por ele, privilegiaria aos “povos” (possivelmente elaboração sua das noções de “*volk*” e “*kulture*”), seu folclore, e seus conflitos pelas terras e recursos e os seus deslocamentos pelo território. Daria uma maior ênfase ao contexto dos desenvolvimentos político-administrativos, coloniais e republicanos, no território atual do Brasil do que aos personagens, pois esse era seu intuito. Ao não precisar de personagens como eixos centrais do movimento e mudança na História, pelo enfoque em fenômenos do nível macrossociológico e econômico,

Ribeiro parece não ter que gastar suas energias em explorar assuntos da vida cotidiana, mas quando necessita um mártir, usa o caso de Tiradentes, (João Ribeiro 1901; 1936) que está confeccionado sob os mesmos padrões do caso da heroína colombiana.

Não parece haver um parágrafo representativo, nos seus livros de história, mas nos artigos encontramos uma ideia da sua concepção sobre o que era para ele uma mulher - ou o “feminino” ou a “feminilidade”-, associada aos dois campos tradicionais: as artes, a literatura e, elemento importante, a nova disciplina da psicanálise que Ribeiro conheceu por meio, de novo, de textos que pode ler porque conhecia a língua alemã. Com efeito, por um lado, encontramos em uma das suas resenhas críticas sobre arte, nesse caso da Exposição Geral de Belas Artes em Rio de Janeiro, em nota publicada em 1897:

“... A senhora Diana Cid, ao contrário, deve ser collocada entre os nossos primeiros artistas. E' certo que não há della verdadeiramente quadros, (nem os há na Exposição Geral) mas os seus estudos brilham pela beleza sóbria do colorido, pela elegância e modernismo da técnica (e neste particular ninguém se lhe avanta aqui), embora faltem-lhe por vezes firmeza e a decisão do traço”.

Ribeiro resgata nessa e outras página a participação de mulheres na vida da Escola Nacional de Belas Artes de Rio de Janeiro e de forma, pelo menos, decorosa, tratando-as com o olhar de crítico de arte. Em outro artigo, Ribeiro (1960, 132) faz comentários a uma obra de Theodor Reik “A Psicanalítica Literária”. Um tanto chocado pela associação dos impulsos eróticos e sexuais às temáticas literárias, Ribeiro critica a psicanálise, pois se trata de “*uma doutrina, para não dizer uma ciência, perigosa ou assaz temível para a ética contemporânea*” com uma tendência a “*rebaixar o homem à mais odiosa animalidade*”.

Ribeiro não resolve o ensaio só com essa perspectiva e aceita a pertinência da psicanálise e do seu interesse entanto conhecimento e ferramenta de pesquisa no âmbito da literatura. Chega a concluir, por exemplo, que a disciplina pode ser considerada uma filosofia da resignação, e que a literatura é válvula de escape às paixões sensuais. Nesse argumento, as considerações acadêmicas do autor sergipano oferecem uma pequena janela sobre como pensa o tema feminino, a partir - claro está-, da sua percepção sensual, como parte da crítica que ele faz à psicanálise (João Ribeiro 1960, 135):

“Todos nós sabemos, conhecemos e sentimos o agrado das curvas. Instintivamente podemos reduzi-las a um sentimento imperativo de feminilidade inconsciente, sem o concurso da psicanálise. Entretanto, dizer que as representações do espírito são sexuais e que não há, fora daí, outro impulso ingênito para a vida e para o pensamento é afondarmo-nos no mais vil e imundo de todos os pântanos do materialismo. Aceitamos o pântano como contingência diabólica da criação”.

Continuando com a discussão. Ao mesmo tempo em que se designava, pelos novos médios e canais de intervenção e regulação estatal e social, um lugar às mulheres na nova ordem mundial, as crianças passariam então a ser um foco de grande importância para os novos estados nacionais. O'Malley, que observa o problema desde uma perspectiva “*foucaultiana*”, anota nesse respeito:

“Children’s literature became one of the crucial mechanisms for disseminating and consolidating middle-class ideology. For children to participate successfully in the new ideological project of the period, they had to be rendered into subjects whose energies could be controlled and effectively harnessed... The child as “other” becomes in this period the subject of all these discourses; writers for and about children in the late eighteenth century agreed that reason was the guiding principle of human activity, and that children, by definition and by the very nature of their tabula rasa minds (susceptible to every form of impression), were deficient in this essential and normalizing faculty. Christianity was, of course, also the guiding principle of the age. However, as the Methodists demonstrated, a faith in Christianity need not be incompatible with the

improving and perfecting power of reason. Indeed, reason was viewed as a God-given gift separating humanity from the rest of creation”.(O'Malley 2003, 11-12)¹⁹³

O processo se daria de forma concomitante, não só as mudanças socioeconômicas e geopolíticas, principalmente na Europa Ocidental e Estados Unidos, mas iria sempre acompanhado do processo de institucionalização de umas formas de conceber, estudar e explicar, educar e reformar, a psique e o corpo humano, (Goldstein 2008; Mosconi 1994; Hansen 2008; Sáenz Obregón, Saldarriaga, y Ospina 1997). Olhando o problema desde uma perspectiva global, Stearns, (2011, 55; cf. Aries 1965; com O'Malley 2003; e com Turmel 2008) descreve três elementos que mudaram na rotina dos povos que, por sua vez, causaram uma resignificação do papel e concepção do que era ser criança:

... “Change one, the most basic, involves the conversion of childhood from work to schooling. The idea that children should begin to assist the family economy at a fairly young age, and then should be able to cover their own support and perhaps add resources to the family economy by their mid-to-late teens, had been fundamental in agricultural societies. In the modern model, this now gave way to the notion that young children should not work at all, in favor of going to school; more gradually this extended to the notion that even midteenagers should not work, again with schooling as the new substitute. This meant, as many parents quickly realized, that children turned from being on balance economic assets, to becoming absolute economic liabilities, which in turn required serious rethinking of the nature and purpose of childhood. This in turn, along with more general urbanization which complicated care for children, encouraged the second element in the modern model: the decision to limit family size to unprecedentedly low levels. Agricultural families had usually

¹⁹³ *A literatura infantil tornou-se um dos mecanismos cruciais para a disseminação e consolidação a ideologia da classe média. Para que as crianças participassem de forma bem sucedida no novo projeto ideológico do período, eles teriam de ser transformados em sujeitos cujas energias pudessem ser controladas e conduzidas de forma eficiente. A criança como o “outro” tornou-se nesse período o sujeito de todos esses discursos. No século XVIII, os escritores, aqueles que escreviam para e sobre crianças, concordavam em que a razão era o principio guia da atividade humana; que as crianças, por definição, e pela natureza de tabula rasa das suas mentes, (suscetível a toda forma de impressão), tinham uma deficiência nessa faculdade essencial e normalizante. A Cristandade era, com efeito, o principio guia da época. Porém, como demonstraram os Metodistas, a Fé na Cristandade não era incompatível com o melhoramento e aperfeiçoamento do poder da razão. Com efeito, a razão era concebida como um dom de Deus que separava a humanidade do resto da criação.*

*sought five to seven children, but this birth rate was simply inappropriate for conditions in which children cost money for food, clothing and even school expenses. Accomplishing lower birth rates was not always easy. Many societies went through difficult discussions about what methods were moral and feasible, and discussions still continue even in the United States. Adult adjustment could be difficult as well: if parenting became less important, at least quantitatively, how should family responsibilities be defined? But whatever the anxieties, the process of birth-rate reduction proved central to the modern model of childhood. The third basic transition in the modern model involved a dramatic reduction of the infant death rate, from traditional levels in which 30–50 percent of all children born had died before age two”.*¹⁹⁴

Acrescentaríamos outros elementos que compõem mais um fator, relacionado e derivado dessas mudanças: o uso do vernáculo, a popularização do treinamento da leitura e escrita, e manufatura de livros mudaria a perspectiva de mundo de cada vez mais pessoas. Tanto na Europa com a Reforma protestante, como na América com a catequização jesuítica e católica em geral, a educação dos menores foi instituída para um público maior do que o normal. Uma parcela maior de pessoas desenvolveu competências e perspectivas de vida. Muitas dessas competências estavam restritas a uma pequena parcela de pessoas devido à ordem social e a ao tipo de acesso limitado ao sistema educativo. Entre

¹⁹⁴ *Primeira mudança: a mais básica envolve a transformação da infância do espaço do trabalho ao espaço escolar. A ideia de que as crianças deveriam ajudar com a economia familiar desde cedo e depois se manter sozinho, talvez aportando recursos à economia familiar durante a adolescência, havia sido fundamental para as sociedades agrícolas. No mundo moderno, isso deu passo à noção de que as crianças pequenas não deveriam trabalhar e, pelo contrário, ir para a escola. Essa noção se iria estendendo gradualmente até chegar a afirmar que inclusive os adolescentes não deveriam trabalhar, sendo a escola o substituto do labor manual. Isso significou, como muitos pais se deram conta rapidamente, que as crianças passariam de ser recursos da economia familiar a serem mais uma carga econômica, o que levou por sua vez a que se tivesse de repensar seriamente o papel e propósito da infância. Isso por sua vez, junto com a cada vez maior urbanização da vida, que complicava ainda mais o cuidado das crianças, gerou o segundo elemento característico do modelo moderno: a decisão de limitar o tamanho da família a níveis muito baixos e sem precedente. As famílias agricultoras usualmente estavam compostas por cinco a sete crianças, mas esses números já não conferiam com as condições nas que as crianças custavam aos pais muito dinheiro para roupas, comidas e até o pagamento das escolas. Manter uma taxa de natalidade baixa não foi sempre fácil, muitas sociedades passaram por debates difíceis sobre quais métodos eram morais e práticas. E tais discussões ainda se dão nos Estados Unidos. A adaptação dos adultos também se dificultou: se a criação se tornava menos importante, pelo menos quantitativamente, como seriam definidas as responsabilidades familiares? Mas, além das ansiedades, o processo da redução da taxa de natalidade se tornou um tópico central do modelo moderno de infância. A terceira transformação básica no modelo moderno envolveu uma dramática redução da taxa de mortalidade das crianças, dos níveis tradicionais onde 30-50% das crianças morriam antes do segundo ano de vida.*

outros efeitos dessas mudanças teremos, por exemplo, uma dessacralização do mundo material, a interpretação individual de textos e do mundo material e sociocultural¹⁹⁵, (Ginzburg 1998; Foucault 1988; cf. Ibarra García 2004 e McLuhan 1962).

Coincidem Ribeiro, Henao e Arrubla, nesse contexto, tanto pelo tipo de manufatura e público-alvo, na forma e formato do texto e na forma de pensar nas crianças e jovens. O público-alvo é composto por dois tipos de leitores: um pequeno, com pouca atenção, cujo ensino está ligado às imagens, biografias e textos curtos que captariam sua débil capacidade de atenção e retenção. Um maior, com maior capacidade de retenção e análise. Ribeiro como Henao e Arrubla não eram pedagogos e seu contato com essa disciplina, no caso de Ribeiro, está dada pelo seu lugar de trabalho e inserção sociocultural. Anota Ribeiro no seu texto:

“Não tivemos o pensamento de redigir este compendio em linguagem infantil; pensamos apenas em ser claro sem affectação pedagógica. Aos professores cabe assim aos professores mais ampla liberdade de methodo” [sic].

No Caso do brasileiro, no Colégio Dom Pedro II e no projeto republicano especificamente, (Hansen 2000; 2008; Gasparello 2004a; Gomes 2009) os planos pedagógicos estavam seguindo as linhas da educação moderna, mas, Ribeiro - como podemos ver, estava menos preocupado por isso do que em gerar um texto guia com recursos pedagógicos como imagens e quadros sinópticos. Ribeiro parecia ter mais tomado outros manuais como modelo de que ter uma ideia nova, enquanto ao formato, para manufaturar os próprios (João

¹⁹⁵ Fenômeno também relacionado com a “individuação” moderna do Eu. Por outro lado, ao mesmo tempo em que se cria o “indivíduo” ou “sujeito”, se tenta privilegiar a relação entre ele e as instituições, leis e costumes “nacionais”. Isto é um dos objetivos primários e parte da estrutura teleológica e moral da História: a Pátria. Os deveres e as normas a serem seguidas por ele apontam para uma série de responsabilidades superiores à sua individualidade. Deveres que estão relacionados com o interesse “comum”, ou o “bem comum” da nação, da família e de outras instituições nacionais. Deveres que, de forma enfática, não conferem com os interesses dos estrangeiros, daqueles que moram fora dos limites geográficos da nação, cujo padrão de vida e comportamento dos membros de um grupo são outros diversos daqueles do Estado soberano.

Ribeiro 1901; 1919). Como professor, seus alunos e seu filho lembram-se dele menos como pedagogo¹⁹⁶ do que como um professor que sabia de muitas coisas. O único livro que dedicara a questões essencialmente escolares só trata de uma compilação de temas e disciplinas e das perguntas para fazerem sobre cada uma delas nos exames (João Ribeiro y Gabaglia 1950).

Entretanto, Henao e Arrubla, parte do projeto conservador dominante na Colômbia, se sentem satisfeitos com referenciar o “método objetivo” que era parte da normativa educativa da época. Contudo, eles são bem mais específicos com respeito da sua referencia nesse tema: no Compendio para primária (Jesus M. Henao y Arrubla 1911) falam diretamente daquele método, mas é na versão “*in extenso*” para o ensino secundário, (Jesús M. Henao y Arrubla 1920), que referenciam diretamente um autor e manual chileno de pedagogia de ensino da história. (Muñoz Hermosilla 1896; cf. Gualtero 2005). O critério que se tinha no campo de manufatura de usos de passados destinados às crianças, e sobre as crianças e sua relação com a disciplina e tais manufaturas, se pautou sobre a ideia da produção massiva e controlada de “futuros cidadãos, colombianos ou brasileiros, modelo”. Esse assunto é exposto, de forma explícita por Aguilera, observando o universo escolar, na década de 1940-50, na sua história do ensino da História na Colômbia (Aguilera 1951, 34-35)¹⁹⁷:

“Por el aspecto lógico nada más natural que enseñar la Historia en orden estrictamente cronológico. Pero desde el punto de vista pedagógico la

¹⁹⁶ Como marca pedagógica de leitura, Hansen (2000; cf. Gasparello 2002; 2004a) nota no texto de Ribeiro o uso de duas fontes destinadas uma aos trechos dedicados ao professor e outros ao aluno/leitor. Essa marca tipográfica aparece nas primeiras edições, mas não nas últimas. No livro de história universal essa característica está presente. No livro de primária, além desse recurso, Ribeiro fornece de ajudas para o professor como sinopses: ou seja, resumos do capítulo com os principais temas. Isto parece ser mais consequência de Ribeiro saber usar o formato do livro de texto do que saber de pedagogia. O caso de Henao e Arrubla parece ter sido o mesmo: ser capazes de usar um formato.

¹⁹⁷ Palavras que de imediato nos remeteram às observações de Bruno Bettelheim sobre a relação entre as crianças e classes de histórias: “*É ao contrário, consequência de me perguntar por que razão, na minha experiência, as crianças - tanto as normais quanto as anormais, e em todos os níveis de inteligência - acha os contos de fadas folclóricos mais satisfatórios do que todas as outras estórias infantis*”. (Bettelheim 2002). Hansen (2008) registra a dificuldade dos autores brasileiros para escrever se dirigindo ao público infantil

*cuestión asume caracteres delicados por la dificultad de asimilar las épocas más remotas. En la instrucción primaria es donde se advierte mejor el desnivel de elementos cognoscibles. El niño de ocho años entiende con más rapidez y gusto el episodio bélico del periodo heroico que el relacionado con la Conquista. El escolar de doce años no manifiesta tracción alguna por los acontecimientos de Nemequene, Thisquesusa y Bochica; mucho más los seduce conocer las aventuras medrosas de Benalcazar, Balboa, Ojeda o Alfínger. La era precolombina, ni para que mentarla. Estas alternativas provenientes de la inconsistencia de la atención infantil y de la limitada capacidad de asimilación deberían tenerse a la vista para graduar el estudio de la Historia”.*¹⁹⁸

7. Indústrias editoriais, Ensino da história e as Escolas.

Assim como o sistema educativo abriu espaço para que massas cada vez maiores da população tivessem acesso a diversos tipos de conhecimentos, McLuhan (1962; 1964; McLuhan y Fiore 1967) e Ivins Jr (1969; cf Crary 1992 e Chartier 1994) aponta às técnicas e tecnologias de impressão, ao meio, uma revolução nos sentidos que transformaria entre muitos outros aspectos da vida, a forma de conceber, estudar e controlar línguas e linguagens, faladas e gráficas, as formas e regras da escrita, as regras da fala, as formas e competências da comunicação de ideias e ideais, assim como a transmissão efetiva e eficiente de conhecimentos, entre outros elementos. Como já foi dito, o fenômeno já se dava desde tempos coloniais, quando as Metrôpoles estabeleceram, entre outras, políticas de controle da Língua e da Imprensa.

¹⁹⁸ *Pelo aspecto lógico, não há nada mais natural que ensinar a História na sua ordem estritamente cronológica. Mas, desde o ponto de vista pedagógico, a questão toma características delicadas pela dificuldade de assimilar as épocas mais remotas. Na instrução primária é na qual nota-se melhor o desnível de elementos cognoscíveis. A criança de oito anos compreende com maior rapidez e gosto o episódio bélico do período heroico do que aquele relacionado com a Conquista. O estudante de doze anos não manifesta atração nenhuma pelos acontecimentos de Nemequene, Tisquesusa e Bocachica. Sentem-se mais atraídos pelas aventuras empolgantes de Benalcazar, Balboa, Ojeda ou Alfínger. A era pré-colombiana, nem para que mencioná-la. Essas alternativas que provêm da inconsistência da atenção infantil como da limitada capacidade de assimilação, deveriam ser levadas em conta para afinar o estudo da História.*

No Brasil como na Colômbia, já como entidades autônomas, porém, apresentam-se elevados níveis de analfabetismo¹⁹⁹ durante grande parte do século XIX e XX. Teriam os livros dos nossos autores sucesso como ferramenta de dominação, de formação de visões de mundo em médio de um universo de pessoas que não sabiam ler nem escrever nem tinham acesso à escola? Pensamos que, como demonstram outros autores, os usos do passado não estão determinados só pelo uso da escrita da história, (Certeau 1975; Ferro 1981; cf. Hansen 2008 e L. E. de O. Fernandes 2009 e G. J. da Silva 2007). Porém, nesse sentido, ela, faz parte sim da cadeia operatória de manufatura, produção e consumo do “passado”. Aquilo que é encenado, aquilo que é representado, aquilo que estrutura e faz possível uma *performance* como a criação de máscaras e *dramatis personae* é o simples roteiro contido nesses textos.

Por outro lado, para resolver o problema do analfabetismo, que era um novo problema que antes parecia não ser um como tal, com o tempo, os Estados começaram a existir cada vez mais escolas e políticas dirigidas a facilitar acesso a elas. Durante o Império e a Velha República, como nos primeiros anos das diversas mutações da república colombiana, não só haveria Bibliotecas, a “mais antiga” na Colômbia, a “maior da América Latina” em Rio, segundo suas próprias resenhas biográficas²⁰⁰. Haveria também Imprensas: No Brasil, a *Imperial*, que se fundou em 1808 trás o desembarque do Imperador que fugia com sua corte da Europa ²⁰¹. A *Nacional*, na atual Colômbia. Em tempos da colônia, e por pedido

¹⁹⁹ 66% na Colômbia para começo do século XX e só seria combatida de forma eficaz até a década de 1970 (Ramírez G. y Téllez C. 2006); no caso brasileiro, entre 1890 a 1920 variaria de 82,6% a 71,2% (Kreidlow y Ferraro 2004).

²⁰⁰ http://www.bn.br/portal/?nu_pagina=11, <http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/historia-de-la-biblioteca-nacional-de-colombia>

²⁰¹ A história da Imprensa e dos livros no Brasil está contida, a *grosso modo*, nos textos de Nelson W. Sodré (1966), e L. Hallewell (2005[1985]). As bibliotecas da época colonial são objeto de estudo de Antunes (2004). O panorama que se pode obter a partir deles está relacionado com três etapas que, curiosamente, pela forma em que é tratada esse campo da História, estende a cidadania brasileira aos tempos coloniais e, como Ribeiro, ou como Henao e Arrubla na Colômbia, caracterizam essa época como se o domínio português no Brasil fosse o domínio colonial em, por exemplo, a Índia: um poder invasor que oprimia aos habitantes nativos do país. Mas, contionuando: no período em que Portugal se estendia como reino na América, a coroa controlava a publicação e venda de livros e proibia a impressão deles no Brasil; houve exceções como a possível existência de imprensas pequenas em Recife e Rio de Janeiro. Sob comando jesuíta, as imprensas

dos jesuítas, instalou-se a Imprensa Real, mas uma “nacional” seria só fundada, evidentemente, depois de 1812, durante os primeiros anos de governo autônomo²⁰² (Guarín Martínez 2013; cf. Earle 1997).

Ademais, em ambos os países, nas cidades principais, mesmo tendo algumas bibliotecas, abundavam as livrarias, publicações e um público consumidor adulto e, devido à modernização do sistema educativo e da sua massificação, infantil e juvenil, (Acosta Peñaloza 1999; Brown 1980; Cano 2001; Hansen 2008; J. R. O. Fernandes 2009). A imprensa estatal (e privada)²⁰³, como as bibliotecas públicas, garantiriam a reprodução e produção massiva de livros, sua armazenagem e uso; fenômenos que, por sua vez, cresciam devido à economia favorável. Com efeito, relacionado com esse fenômeno, encontra-se um sistema escolar no qual os professores precisam de livros-guia para ministrar aulas e os alunos precisam aprender a ler e escrever. Aumentava, nesse sentido,

seriam abolidas pelo Marques de Pombal. O tráfico de livros, indústria que parece ter estado sempre nas mãos de livreiros de origem francesa, principalmente, era, portanto, moeda corrente e isso pode se conferir no livro de Antunes, escrito na chave de Ginzburg (1998). Os livros circulavam pela colônia portuguesa; foram consumidos, precisamente, pelos súbditos portugueses dessa colônia, um grupo privilegiado que, na região de Minas, organizaria uma das mais importantes tentativas de governo autônomo no Brasil. Anos mais tarde, com a chegada do Imperador e sua Corte, chega a imprensa e a biblioteca. Mas será durante os tempos de Império, quando Brasil possui um governo autônomo, que o negócio como a indústria do livro explode. Pelo menos, em Recife, como em Rio de Janeiro, lugares que privilegiamos por ser o cenário da vida de João Ribeiro, floresceu a vida intelectual ligada a leitura; junto com o crescimento econômico, das novas burguesias e do sistema educativo, novas imprensas e companhias exportadoras criam um mercado próprio e rentável (para alguns privilegiados). Literatura, nova e refrescante, viajava de barco desde Europa junto com científicos, migrantes e viajantes. Por outro lado, começarão a se instalar e a circular mais jornais e revistas produzidos no Brasil. Esse mercado será base do sucesso de Ribeiro.

²⁰² <http://portal.in.gov.br/institucional>,

http://www.imprensa.gov.co/portal/page/portal/IMPRESSA/la_imprensa/RESENA_HISTORICA

²⁰³ Henao e Arrubla se vieram favorecidos pela existência da Imprensa Nacional, da vida na capital (centro da vida intelectual e do comércio de livros), como das redes do sistema educativo público e privado no nível nacional. Ribeiro, por seu lado, ver-se-ia favorecido, nesse sentido, não só pelo seu emprego no Ginásio Nacional, por morar na capital da república brasileira, onde se dava um fenômeno semelhante ao de Bogotá. De fato, Ribeiro comentava nesse aspecto: “*É um facto inaudito, mas confessado pelos próprios livreiros e antiquários de Portugal, que a maior parte de exemplares, ainda em circulação, da literatura antiga, aqui se acha nas cidades brasileiras, como propriedade de amadores, curiosos diletantes e estudiosos da língua*”. Por outro lado, seus livros resultavam um negócio rentável para os livreiros. Hansen, que se apoia no estudo monumental sobre o livro em Brasil de L. Hallewell, cita palavras de Ribeiro – que lembra o livreiro F. Alves – sobre o particular: “*O que Alves estimava em mim era a minha vontade de trabalhar... Contribuí com muito mais do que uma ‘gota d’água’ para sua caudalosa fortuna. Das 150 edições dos meus livros didáticos correram e ainda correm ainda muito perto de um milhão de exemplares...*” (Ribeiro, apud. Hallewell. Em Hansen 2000, 9). Ribeiro também publicaria em diversos jornais e revistas e dirigiria o Almanaque Garnier (Dutra 2005).

o tamanho do público consumidor de materiais impressos. As imprensas permitiam agora, também, incluir mapas e imagens sem aumentar os custos de manufatura. Técnicas como a fotografia permitiam uma reprodução mais econômica e fiel de objetos, obras de arte e monumentos que, por outro lado, também continuavam a serem reproduzidos por meio de gravuras e outras técnicas. Essas novas tecnologias modificaram a nossa percepção do tempo, de espaço, assim como modifica a nossa relação com parte da cultura material: aparece uma linha contínua que liga, de forma naturalística, o passado conosco, faz de objetos que não podemos tocar: nosso patrimônio; produz uma imagem mental de um território que identificamos como Pátria.

Mas a História, *per se*, não é contínua. Não pode ser, porque não é uma força da natureza. É uma tecnologia e uma manufatura. As continuidades históricas e culturais são proposições construídas pelos historiadores, ou arqueólogos e são verificáveis ou/e verossímeis. Se houver uma “continuidade”, essa está dada só no nível biológico, pois cada ser humano é produto da reprodução sexual e até nesse nível, estamos falando apenas de uma entre muitíssimas linhas de desenvolvimento de organismos que podemos localizar no grande esquema evolutivo. Como já discutimos, pelo contrário, a reprodução cultural é um processo que depende da ação das pessoas; acontece tanto no nível social como no nível individual. Nós, e a nossa visão de mundo são construções. É um fenômeno comum a todos os membros de qualquer grupo de humanos. Cada um de nos deve começar essa construção desde um ponto zero, pois não transmitimos “pelo sangue” a História, e ela não vem pré-programada no nosso “espírito” ou “alma”. Tais ideias correspondem, aliás, aos debates de áreas como a Teologia. Se falarmos de História, da sua história como tecnologia como uma história “contínua”, é porque assim foi pensada e manufaturada por um autor (Veja-se Samuel em Samuel 1989).

Na época do Romantismo²⁰⁴, da filologia e dos folcloristas, deu-se um fenômeno importante junto com o nascimento, desenvolvimento e estudo de documentos e monumentos na Europa e nas Américas: a recopilação de tradições orais, seu processamento, homogeneização²⁰⁵ em forma de narrativas escritas,

²⁰⁴ Para o caso brasileiro tomamos como referencia a tese doutoral de Jefferson Cano e para o colombiano, a dissertação de mestrado de Fabián Mejía. (2010), mas o nosso modelo de análise continua a ser o de Laura Ibarra García que, utiliza o enfoque que nos escolhemos para explorar o romantismo no México (Ibarra García 2004). Em cada caso se comprova a relação entre desenvolvimento de uma literatura nacional e as manufaturas da sua recente, e jovem, historiografia nacional, assim como de formas de consumo do Romantismo europeu particulares a cada experiência histórica. Em cada caso, os autores de um e outro país, construíram sua interpretação da natureza segundo experiências particulares e, de forma mais importante, se vê como se materializa na escrita uma série de formas de construir e usar “sujeitos” dentro de tais narrativas, coerentes com aquela visão de mundo do autor. Ribeiro tem uma a opinião própria, sem contar a extensa redigida com S. Romero: (João Ribeiro 1933, 25; cf. S. Romero y Ribeiro 1906): “*No Brasil, depois da separação, o Romantismo, sem Idade Média a que recorrer como fizera o romantismo europeu, achou seu mundo cavalheiresco e antigo na história dos índios. O indianismo de Magalhães, Porto Alegre, Gonçalves Dias e Alencar, representa essa fase que ainda mais acentua a divergência entre o português reinol e o americano*”. Henao e Arrubla operam de um modo mais “tradicional” e, marcando uma linha no momento de pós-guerra (de independência), oferecem um panorama das letras, do estado da arte, literalmente, da literatura oferecendo biografias de autores “conceituados”, influências estilísticas e mencionado suas obras. De fato lamentam-se, por meio das palavras de outros autores, do abandono das letras hispânicas pelas modas afrancesadas. Tentam ser “imparciais”, mas acostumas destacar as virtudes cristãs do autor, ou a falta delas. Seu filtro é histórico, pois tentam dar uma breve cronologia do campo e inclusive de mencionar o campo como objeto de estudos, mas são particularmente, moralistas, não entram em maiores polemicas e mesmo dando prova de saber que há gêneros literários, não desejam aprofundar neles como Ribeiro nem outorgar ao leitor uma visão que exprima os gostos próprios (mais além do tom elegíaco com o que descrevem autores ou obras). Anotam, nesse sentido: “*No puede revocarse a duda que nuestra patria ostenta con orgullo legítimo el adelanto de su literatura. La juventud no debe perder de vista que es necesario mantener la autonomía y las glorias de nuestra rica lengua, dirigir las letras con seriedad y provecho, persiguiendo siempre su bello ideal, y sostener del modo más íntimo la fraternidad que ha de reinar siempre en lo social, moral e intelectual entre los pueblos fundados por la Madre España en ambos mundos*”. (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 559)

²⁰⁵ Homogeneização que, para esse nosso caso, significa que foram traduzidas e codificadas em uma **língua e gramáticas nacionais** – *também materializadas em livros com regras a serem seguidas que mudariam as formas de se comunicar, de lembrar e de transmitir o conhecimento, substituindo outras diversas das codificadas na escrita* (McLuhan 1962; cf. Chartier 1994)(cf. McLuhan 1962; Compare-se também com Chartier 1994). Essas *estórias* - para nós apropriarmos da noção acunhada por João Ribeiro para designar esse tipo de narrativas- em uma ordem narrativa concreta e a maior parte do tempo. Se tendeu a eliminar ou tentar explicar as aparentes contradições presentes nos relatos, a estabelecer identidades entre noções, conceitos e cosmologias e construir muitas delas em torno a ideias de moral essencialmente cristãs ou católicas, quando manufaturadas para as crianças. Com efeito, esse problema tornar-se-ia um dos assuntos de maior debate ao seio das disciplinas como a Filosofia, Antropologia e a Etnologia nas seguintes décadas. Um momento importante seria a publicação de outro autor chave nesse processo todo: Lucien Lévy-Bruhl. Filósofo, estudioso da obra de Comte, em sua obra “O pensamento primitivo”, (Lévy-Bruhl 2002; Keck 2003; 2004; Hallpike 1980) onde estuda materiais escritos publicados por viajantes e missionários e etnólogos, ele proporia a existência de uma “**mentalidade primitiva**” que lhe traria mais problemas do que sucessos. O uso da palavra “primitivo” o levaria a ser representado como o epítome do colonialismo europeu até o dia de hoje. Não só foi acusado e ignorado pelos próprios colegas franceses, mas poucas pessoas leram seu livro. Autores menos queridos pelas Humanidades o estudariam com menos ódio, como foi o caso de Piaget (1980) ou com certo riso irônico, como o filósofo analítico W. V. Quine e o sociólogo P. Bourdieu, (Keck 2004). Uma

que logo seriam publicadas. Essas narrativas, como denunciou Tolkien (2001; cf. Bettelheim 2002; Ginzburg 1996), tornar-se-iam parte dos conteúdos dos livros de ensino escolar, misturados muitas às vezes com o ensino da História nacional. Com efeito, tais narrativas tornar-se-iam parte das “épicas” nacionais, e nesse sentido, balizas da “cultura nacional” materializadas em sagas literárias, poemas, cultura material e, sobretudo, material para a formação das crianças; (Davin 1976; O’Malley 2003; Turmel 2008; Steedman 1995). Em muitos os casos, a história nacional se misturaria com essas sagas da mesma forma que já tinha se misturado com a história sagrada. A escrita da história seguiria esse modelo narrativo, se tornando ela mesma uma saga. Pela sua imbricação social, seu uso, sua materialização em forma de cultura material, de visões de mundo e sua concomitante institucionalização, tornar-se-ia um elemento estrutural presente nos regime de historicidade e usos do passado, (Hartog 2012; cf. Richard Hingley 2008; cf. Kallendorf 2007; Marx 2012; cf. H. V. White 1973)²⁰⁶. Para ilustrar esse ponto, temos esse exemplo, tomado de um autor citado por Ribeiro (Rio 1994), como autor que influenciou nele quando criança²⁰⁷, Emilio Aquiles Monteverde. Com efeito, em um parágrafo do texto “*Mimo à infância. Ou Manual de História Sagrada*

observação feita com os **Bororos** brasileiros por parte de um famoso etnólogo alemão Karl Von Steinen – figura também chave para outro etnólogo alemão, Adolf Bastian (Kopping 2005), leitura base do estudo do folclore brasileiro de João Ribeiro (1969) - daria passo a um problema filosófico e antropológico. A famosa frase, elaborada a partir do texto de Von Steinen era “Os Bororos são as Araras” (Keck 2004). A partir da presença de essa aparente contradição lógica – ele era filósofo- que ele descreve uma mentalidade que denomina como “pensamento primitivo”. Ela é produto da sua comparação, em perspectiva evolutiva, da lógica clássica grega da tradição Ocidental com outras formas de lógica existentes no Mundo explorado por ele a través de textos. Sua proposta seria que esse tipo de lógica precedia, no âmbito da história de cada povo, à lógica clássica, mas observava que tal lógica estava inserida mesmo nas mentalidades dos europeus (Keck 2003). Essa visão estruturaria a noção de mentalidade que seria desenvolvida na França na primeira metade do século XX.

²⁰⁶ Kallendorf nesse e outros textos faz um seguimento aos usos da obra virgiliana na formação escolar como nas tradições de pensamento europeias. Nesse sentido, associa o uso e leitura de Virgílio às condições e configurações do universo do leitor, no seu tempo-espaço. Junto com a Bíblia, as obras de Virgílio estariam presentes nos sistemas educativos como forma de ensinar, por exemplo, história, língua, costumes e política dos Romanos, inclusive e, de forma privilegiada, nas escolas cristãs.

²⁰⁷ Para 1873, porém, no Brasil se deu o seguinte fenômeno: “*O ensino de História Sagrada e Doutrina Cristã foi extinto pela reforma de 1877 apregoando a laicização do ensino, todavia, foi com a Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19890 de 18 de abril de 1931) que se fez a junção da História do Brasil incorporada à História das Civilizações e que este trabalho versará adiante*”. (Lima 2011, 65)

para uso das crianças que frequentam as aulas, tanto em Portugal como no Brasil”, Monteverde escrevia (1859, 5-6):

“A palavra Historia quer dizer: narração dos acontecimentos mais notáveis que tem tido lugar, segundo a ordem dos tempos. À Historia Sagrada é a historia da Creação do mundo; do Povo de Deus; dos prodígios que o Senhor obrou em seu beneficio, e do estabelecimento da Religião Christã. É tão grande a utilidade que do seu estudo resulta, que aquelle que a elle se der com fé e humildade, aprenderá quanto é necessário saber para ser homem de bem e bom Christão. Além de nos apresentar provas irrefragaveis da existência do Ente Supremo, e da verdade da nossa Religião, encerra excellentes modelos de todas as virtudes: Abel, por exemplo, apresenta-nos o typo da mais pura innocencia; Noé dá-nos o exemplo da perseverança na justiça; Abrahão e Isaac, o de uma perfeita obediência; Jacob mostra-nos a constância nos trabalhos; José ensina-nos o temor de Deus, e o perdão das injurias. Em Jonathas temos o modelo da verdadeira amizade, e na pessoa de Booz, o da liberalidade. Vemos com David o heroe, o rei, o político, o verdadeiro penitente e o santo; Job, finalmente, é um modelo de paciência nas maiores afflicções. O estudo da Historia deve começar pelo da Historia Sagrada, porque o livro d'onde ella é tirada, é não só o fundamento da historia da nossa Religião, mas também o livro mais antigo do mundo. [sic]”.

Desse texto reconhecemos um estilo e tendência que aparece, por seu lado, na escrita do *Compendio* dos autores colombianos (Jesus M. Henao y Arrubla 1911) que, por seu lado, parecem ter usado também, como já se verá mais em frente. Os currículos de estudo misturavam na prática as histórias, educação cívica, física e moral (Hansen 2008) que, em um sentido religioso, como nas genealogias bíblica que nos relacionam com Deus, apresentam a genealogia “nacional” do leitor.

Nesse universo é que uma pessoa pode agir como observava Freud, quando relacionava essas histórias com o desenvolvimento da mente infantil e a substituição/sublimação dos pais por figuras próprias do domínio do campo histórico (1909; Apud. Steedman 1989). Ele observou como nós observamos no presente, a tendência, teórica e prática, do sistema educativo da Europa Ocidental e das Américas, a gerar um espaço de identidade. Nele as figuras dos pais e as figuras dos pais da Igreja, o povo nacional e o povo de Deus, a história das

civilizações e a história sagrada ocupam lugares privilegiados. Na visão de mundo que, narrativamente, convergia na criança, uns vão substituindo aos outros, mas o espaço parece se manter. Conserva-se o cenário, conserva-se o roteiro e os valores. Conserva-se o modelo de como ser humano. Mas os personagens sofrem mutações, trocam máscaras e figurinos: a História do povo de Deus torna-se a história de todos seus filhos; a história da nação ou história pátria torna-se minha história. Meus pais se tornam os pais da nação, a mãe, a pátria. No caso brasileiro, por exemplo, existia uma discussão sobre esse tema; anota Silva (2008, 128) ao respeito desse problema:

“A História Sagrada “tinha disseminado em diferentes textos escolares, ou seja, nos livros de ensino ‘das primeiras letras’ e em compêndios de História Universal destinados ao ensino secundário. No ensino primário, inicialmente, a História Sagrada era introduzida no próprio processo de alfabetização, estando inserida nas cartilhas e livros de leitura”. Os objetivos da História Sagrada eram bem delimitados: visavam a exortação moral através de um conjunto de acontecimentos de ordem históricas contidos na Bíblia”.

O modelo de “*sujeito histórico*” – presidentes, libertadores, políticos, artistas- conservaria o esquema aplicado à biografia e papel dos patriarcas e santos, onde eram apresentados como exemplos, encarnação de virtudes, como figuras que, aliás, conservavam ou reproduziam as formas dos personagens míticos (Bettelheim 2002). Por via da escola e dos livros e professores, essas *histórias foram incorporadas pelo público*. Por exemplo, Piaget (1998) analisando os usos da história pelas crianças toma como exemplo a figura Guillermo Tell, personagem próprio do folclore da região, e a discute como se fosse uma figura histórica, pois ela fazia parte da educação em história nacional das crianças suíças.

Os cidadãos criariam consciência da sua diferencia estando dentro ou fora do país. Para muitos indivíduos, ou agrupações deles, a “história” ajudar-lhes-

ia a tomar consciência de diversos aspectos do seu universo material e sociocultural e a agir com respeito dessa tomada de consciência. Esse processo vem em decorrência de outro fenômeno, que se deu, em princípio, na Europa ocidental, a fonte de comparação dos latino-americanos, cuja região logo receberia, por barco, e via os livros e viajantes, tais conhecimentos e visões de mundo. No Brasil e na Colômbia, o ensino da História pátria está ligado à formação e desenvolvimento de instituições nacionais como museus, institutos e academias, como ao sistema de educação pública massivo, público e popular. Ele está também ligado aos desenvolvimentos tecnológicos como o papel, a imprensa, os tipos móveis e a fotografia. Está ligada às novas filosofias antropológicas. Está ligado aos novos papéis sociais dados às crianças, às mulheres e homens; à ordem sociocultural, à economia e à política dos novos estados nacionais e autônomos que, por outro lado, não só passaram a integrar uma nova forma de ordem mundial, mas tornaram-se desde o início em nações periféricas (hoje denominado Terceiro Mundo).

O estudo e escrita da História no Brasil nascem com o Império, e na Colômbia com a República; seu ensino seria um fenômeno concomitante e necessário, porque o Estado nacional concebia-se historicamente: a soberania sobre o território, recursos e cidadãos podia ser disputada por outras nações. Precisava-se saber a história, costumes e economia dos outros povos com o intuito de estabelecer relações diplomáticas e comerciais na nova ordem mundial. Precisava-se de pessoas que soubessem esses dados, principalmente funcionários do estado. Eventualmente, precisar-se-ia de cidadãos e exércitos e de outros tipos de agentes e se deram conta que, aparentemente, e talvez seguindo os ensinamentos e experiências da catequização nas Américas ou outras colônias, a História era uma boa forma de recrutar novos membros. Mas, como já anotamos, os censos apontam a um elevado número de pessoas que não sabiam ler nem escrever. Talvez “ser” brasileiro ou colombiano não tinha muito a ver com a “História pátria” manufaturada em forma de livros de texto.

Como Chartier propôs, poderia haver outras formas impressas, audiovisuais, rituais de transmitir ideias, ideais e conhecimentos, (Chartier 1994; Cf. Ginzburg 1998 e com; McLuhan 1962). Por exemplo, pensamos nas festas do calendário oficial e religioso, as ocasionais visitas aos museus, encenações, nomes de ruas, monumentos públicos, (L. E. de O. Fernandes 2009) ou, como aconteceria mais tarde, quase até finais do século XX²⁰⁸, com a irrupção de novas tecnologias que, não só introduziram novas estruturas narrativas associadas a linguagens audiovisuais, mas que modificaram outros sentidos, isto é, com a chegada do rádio, do cinema e, eventualmente, da televisão, (R. dos S. Funari 2008; cf. Crary 1992 e ; Ferro 1985, 91-105; McLuhan 1962; 1964; Sorlin, em Barta 1998, 205-220).

No Brasil, a História nacional faz parte do projeto imperial cimentado no IHGB e no Colégio Imperial Dom Pedro II, que se estende no projeto republicano, mas, reformulado para os interesses particulares da nova ordem, (Gomes 2009; Hansen 2008; 2012; C. F. de C. B. de Melo 2008). A escrita da história (e da literatura) começaria ser feita a partir do ensaio de Karl Von Martius; podemos acrescentar nessa mistura a filosofia positivista de Comte, da admiração e consumo das manufaturas intelectuais produzidas no Império Prussiano por parte de um grupo de intelectuais vindo do nordeste (Martius 1991; Cano 2001, cf. e; Lúcio Menezes Ferreira 2002). A História começaria a ser ensinada nas escolas normais e colégios. Anota E. Viana, (Em Reis, Viana, y Viana 1953, 43; cf. Gasparello 2004a):

“Tanto no Império (1822-1889) como na República, o ensino da História só era feito nos cursos secundário, normal e comercial, pois que o Brasil não possuía Faculdades de Letras”.

²⁰⁸ A internet só nasceria como serviço público em 1991 e demoraria mais uma década para se popularizar.

Logo, no espaço dos Colégios, os novos conhecimentos, as tradições inventadas, tornar-se-iam livros de texto que seriam usados nas salas de aula. Já havendo uma história de Brasil, pela sua constituição federalista, mesmo sendo ela modelada segundo os planos do Colégio Dom Pedro II, gradualmente, cada estado adotaria uma narrativa própria, adequada às características e eventos regionais (Virgílio Corrêa Filho em Reis, Viana, y Viana 1953). A História de Ribeiro adotaria, nesse sentido, um olhar integrador e inovador, ao estruturar seu relato ao redor duma base antropológica unificada para a nação toda, mas construindo um esquema histórico duplo. Nele, o decorrer das culturas pelo território brasileiro e pelo tempo, está relacionado com eventos e fenômenos associados a nações e civilizações no nível nacional, como com dinâmicas internas, não só brasileiras, mas estaduais e regionais.

O ensino de História do Brasil²⁰⁹ passa fazer parte do ensino em 1840 no colégio e se encomenda a tarefa a Justiniano José da Rocha quem incapaz de cumprir com essa tarefa a passa ao IHGB. José de Abreu e Lima publicaria um Compendio da História de Brasil que não veria a fama no Brasil, a mesma sorte que seu lendário autor também sofreria, (Mattos 2007; C. F. de C. B. de Melo 2008). Os problemas com a adoção de um livro de texto perduraram até o ano de 1861. Essa seria uma primeira etapa. Uma segunda começaria com o texto do literato, preceptor de princesas e professor, José Joaquim Macedo, (Gasparello 2004a; C. F. de C. B. de Melo 2008; cf. Daltro Bosisio 2001). Em 1857 abrir-se-ia uma cadeira de História e Geografia no Colégio Imperial dom Pedro II. Entraria em cena, João Capistrano de Abreu, historiador que João Ribeiro criticava continuamente (João Ribeiro 1961b; Hansen 2012), em 1883. Depois de 1889 muda o nome do colégio para Ginásio Nacional, mas com as reformas só variaria

²⁰⁹ Nesses parágrafos seguintes usaremos como guia base, além de diversos textos contemporâneos como o de Arlette M Gasparello (2002; 2004a; 2004b), de dois textos publicados pelo *Instituto Panamericano de Geografia e Historia* na sua série sobre História de Ensino da História na América Latina. Para o caso do Brasil teremos o texto de Artur César Ferreira Reis, Eremildo Luis Viana, Hélio Viana e Virgílio Correa Filho (Reis, Viana, y Viana 1953). Para o caso colombiano, o de Miguel Aguilera (1951). Os textos apresentam, em forma de crônica, ordenada cronologicamente, sem maior análise sociopolítico, um panorama do ensino da história, decretos, autoras y obras essenciais das épocas que estudamos.

o grau escolar onde se ensinava a História. Porém, em 1901, após a publicação do livro de Ribeiro, se suprime a disciplina e passa a ser só mais uma temática da disciplina de História Universal. Só seria reinstaurada em 1915. Haveria uma mudança radical, mas construída a partir das experiências da República Velha, na Era Vargas. (Depois da reforma de B. Constant, Ribeiro tomaria pose da cadeira de História Universal no Colégio Dom Pedro II (Hansen 2000; 2012)). Na Escola Normal, onde se educavam os professores, e fundada um ano antes da proclamação da República, aconteceu o seguinte:

“Logo que os republicanos instalaram um govêrno, trataram de estabelecer reformas condizentes com seus ideais. A História Geral, no entanto, não figurou nos currículos da Escola Normal, pois que os republicanos, positivistas como eram, procuraram obrigar as futuras professoras ao estudo de disciplinas como matemáticas, noções de mecânica, noções de Sociologia, etc. Assim continuou o ensino normal durante largo tempo, até que ulteriores reformas...”

No caso colombiano, as experiências dos seus cidadãos foram diferentes, e não só pela ausência do rei e da corte espanhola no país. O processo de independência foi bem diferente do brasileiro. Pensamos nas causas da escrita da História: o desconhecimento do país no mundo civilizado confirmado durante as viagens e missões de cidadãos e famílias colombianas à Europa; ou o consumo de jornais, revistas, livros e literatura estrangeira, o fracasso da imigração e da nação nas exposições internacionais, entre outros elementos, colaboraram na tomada de consciência histórica e cultural dos habitantes dessa nova nação. Uma nação com uma gloriosa campanha de guerra contra o poder imperial espanhol não tinha um relato próprio ainda (Martínez 2001).

Nos planos educativos colombianos, a história pátria programou-se como disciplina escolar desde 1836, mas só se decretaria o ensino da história da nação até 1850. Para a época da reforma de 1870 se institui seu ensino (Decreto Orgânico em Jaramillo Uribe 1990; Loy 1971). As escolas, como o “*Colegio Mayor*

de *San Bartolomé*” ofereciam a disciplina e usavam livros de textos aprovados pelo Estado, mas de escolha própria. Com efeito, usariam o mesmo texto de José Joaquín Borda²¹⁰, desde a época de Henao e Arrubla até quando os dois autores ganharam o direito de publicar o próprio, (Aguilera 1951; Escobar Rodríguez 1984, 54).

A chegada e popularização do Positivismo no país, em 1878, via a obra de Spencer, teria também um papel importante se seguimos as afirmações de Aguilera. O autor, que se refere ao livro como um Corão, critica como os positivistas tenderiam a eliminação do ensino da História em favor de outras disciplinas como a História natural (Aguilera 1951, 25-26). A situação se remediaria em 1882 por meio de um decreto que colocaria a História pátria de novo dentro das escolas, colégios e escolas normais – onde como já anotamos-, só era ensinada às mulheres (a partir de um decreto de 1873)-, e militares. Um plano unificado e funcional, porém, só se estabeleceria depois de concluída a Guerra dos Mil Dias (La Opinión 1900), mas, sobretudo, com a reforma Uribe²¹¹ junto com a fundação da Academia de História, que sendo criada em 1890 só seria estabelecida após a guerra, em 1902. Sem ter uma ordem federal, o regionalismo também seria parte do ensino da História como acontecia no Departamento de Antioquia, onde se usavam livros de texto de história da pátria pequena. Aguilera notava como esse fenômeno propendia, ou era paralelo, ao

²¹⁰ Na dissertação de mestrado (Alarcón-Jiménez 2008, 125-126) encontramos que, por exemplo, o texto sobre Policarpa Salavarrieta, a heroína “colombiana” nos textos de Henao e Arrubla conservavam de forma evidente o estilo, forma e conteúdo do livro de texto de Borda, escrito em 1870.

²¹¹ Antonio José Uribe, que além de ter sido Ministro da Instrução Pública, foi membro da Academia de História, membro da banca que deu o prêmio aos livros de Henao e Arrubla, e que aparecerá logo no IV capítulo, escreveria as seguintes linhas – no mesmo tom que conceberia sua Reforma educativa (Pinilla D. 2003)- no seguinte texto, chamado a “*La Educación Popular Cristiana*”: “*La escuela primaria es el fundamento del edificio cristiano, y si la instrucción puede servir para todo, sabido es que por si sola no basta para nada; nada agrega al valor moral de los pueblos, como de los individuos sino en cuanto va acompañada de la dignidad de la vida y de las costumbres por medio de la virtud. Sin La creencia en Dios, sin La afirmación de una religión positiva, la educación moral es obra caduca, para el joven, para el adulto y para el niño... Nosotros creemos que por encima de la ciencia puramente humana hay una ciencia necesaria, profunda, práctica, completa, base inmutable de la probidad y de la pureza de las costumbres, única berrera bastante poderosa para contener los instintos de la bestia humana, el único resorte suficientemente fuerte para hacer del niño una consciencia viva y enérgica: esta ciencia se llama la ciencia religiosa*”. (A. J. Uribe 1916, 13–14; cf. Pinilla D. 2003)

desenvolvimento de um discurso identitário regional mais forte do que o nacional (Aguilera 1951, 18; cf. N. Appelbaum 1999).

A educação massiva e popular tornou-se um fenômeno mundial que, já sendo uma prática e um mecanismo de captação das populações indígenas e de controle das africanas, nas colônias americanas da Espanha, começou nos séculos xvii e xviii se popularizar na Europa. É um fenômeno que talvez estivesse associado às lutas religiosas entre protestantes e católicos, ou talvez estivesse favorecido pelas novas práticas econômicas. Duas estratégias seriam aplicadas nas colônias seriam de alta importância na eficácia e funcionalidade: a concentração das populações em aldeias, povoados e cidades, construídas seguindo formatos específicos para o caso português e espanhol (P. P. Funari 2002a), como pela captação das crianças indígenas²¹² a serem educadas e catequizadas (nos primeiros anos, nas línguas deles, mas uma ordem de levaria ao uso obrigatório do Espanhol como única língua no Império).

Um primeiro espaço a debater brevemente é o universo físico que se dedicaria a educação, além dos livros destinados as crianças²¹³: a escola (Zarankin 2002). Henao e Arrubla, como Ribeiro, formaram-se, sim, no seio de escolas estabelecidas em prédios específicos, organizadas por cursos e segundo planos curriculares específicos onde se incluiria o estudo da História e da Geografia do seu país. Já seus textos, manufaturados anos mais tarde, seriam

²¹² Os escravos africanos estariam submetidos a outros regimes de subjugação diferentes. Por exemplo, as mulheres de origem ou ascendência africana passariam, por sua vez, a ter uma grande influência na educação das crianças dentro dos lares, (Del Priore, em Del Priore 1991).

²¹³ Os brinquedos, usados também como forma de educação das crianças, se tornariam uma indústria de proporções enormes (Hamlin 2007). Contudo, pensamos que, da mesma forma em que mesmo tendo sido desenhados com fins (de) formadores, e da mesma forma em que os mitos e lendas foram destinados para o uso dos pequenos primitivos, o uso real desses objetos defere da sua função. Como apontava a fictícia Dra. Haraway no filme *"Ghost in The Shell"* (Oshii 2004; cf. Piaget 1980), na sua fala, o uso que uma menina faz de uma boneca está mais além de "ensinar" a ser mãe, ou de transmitir modelos de como ser humano. Nossa proposta continua sendo dissociar a ideia de que toda manufatura feita dentro do contexto de um projeto de poder implica um uso funcional equivalente, igual, ao projetado. O processo de se relacionar com objetos, pessoas e lugares envolve um ser vivo cujas características deferem daquelas implícitas nesses projetos de poder. Há sim uma convergência não planejada: a visão de mundo contida nas histórias, ou filmes, ou nos brinquedos, onde a visão de mundo da criança encontra-se com um universo que parece coincidir de forma satisfatória com o nível de desenvolvimento da sua lógica.

usados, por professores bem ou mal preparados, e por diversas gerações de alunos segundo diversas interpretações e entendimentos de teorias psicológicas, antropológicas e pedagógicas, dentro de outras escolas. Com efeito, esse processo começaria bem cedo, depois da independência da Espanha, na hoje República da Colômbia, como durante o tempo do Império do Brasil, a educação tornar-se-ia um elemento importante para a política estatal que começaria a estruturar e expandir o sistema pelos territórios nacionais. Os modelos a seguir, porém, proveriam da região da Europa Ocidental, Mediterrânea e Norte, e nos Estados Unidos, onde se começaram a estabelecer os sistemas de educação popular públicos massivos. Para a segunda metade do século XIX, quando nasceram e se formaram Ribeiro, Henao e Arrubla, os Estados nacionais se debatiam ainda entre a vontade de popularizar a educação e a sua capacidade, forma e recursos para levar a cabo as políticas planejadas.

O processo nem foi contínuo, nem homogêneo. Não cobriu toda a população de forma igualitária. Ele esteve marcado, entre outras coisas, pela presença de uma visão de mundo que explicava os defeitos do espírito humano associados não só a raça, a história dos “povos”, ou a localização geográfica, mas a certos tipos de educação. Com efeito, em tempos dos “progressos”, do racismo-cultural, do militarismo, dos novos Estados nacionais, dos socialismos e dos movimentos em contra dos socialismos, apareceria, do lado conservador, sobretudo, a ideia de que a educação orientada às Humanidades produzia ou reforçava ou reproduzia espíritos bárbaros e rebeldes e conduzia à Guerra. Pelo contrário, a educação técnica e tecnológica produzia pessoas mais civilizadas e ajudava ao progresso da indústria e da nação²¹⁴, (Safford 1972; 1976; cf. Dória

²¹⁴ Pinilla como Safford resgatam essa ideia a partir de discursos como os do Ministro de Instrução Pública Antonio José Uribe que, além da obra já citada dele (A. J. Uribe 1916), também acreditava que: “Principalmente no nosso vicioso sistema de educação se encontra a origem de nosso singular atraso industrial, e em grande parte, a origem das guerras civis. O desequilíbrio social produto da falta de operários hábeis, e com o aumento crescente de letrados inúteis, é causa do mal-estar no que vivemos, da penúria na que estamos e da falsa noção da vida que se tem aqui, pelo qual todos nos dirigimos às agitações políticas que, periodicamente, se desenvolvem em lutas armadas [...] Se perante a dolorosa experiência do que tem acontecido não fazemos um voto formal para mudar de rumo, já podemos estar seguros de que de aquela

2007; Hansen 2008; Martínez 2001; Pinilla D. 2003; Rolland 2000; «Ley 0039 de Octubre 26 de 1903. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.» 2013; «Decreto 981-1890 Reforma Benjamin Constant» 2013).

Patrícia Santos Hansen (2000; 2008; cf. J. R. O. Fernandes 2009; Gasparello 2002; 2004a; Gomes 2009; C. F. de C. B. de Melo 2008) é a nossa guia pelo universo de João Ribeiro e da educação no Brasil, nessa época de transição entre Império e República. Na pesquisa de mestrado e doutorado retrata precisamente um Brasil em processo de se construir a si mesmo com ajuda da História e com uso do passado de formas específicas, aplicadas á educação moral e corporal das crianças. Houve uma mudança radical na concepção da vida familiar e escolar nesse período, nota a autora. Ela se deu junto com os conflitos e tensões políticas internas. Foi coerente com as mudanças já assinaladas para o universo de referencia e domínio colonial e neocolonial que marcava a vida nas Américas, e junto com o fortalecimento econômico generalizado que se deu na região – que ajudaria na expansão do sistema educativo (Newland 1991). Tais mudanças se veriam, não só no sistema educativo, suas reformas e modernização, mas na importação, manufatura local e consumo de livros destinados aos lares e às escolas.

Agora, temos que no estado de Sergipe, no Brasil, onde nasceu e se criou Ribeiro que teria se educado mais dentro das paredes da biblioteca do avo do que na escola, existia o Ateneu Sergipense. Ribeiro teve acesso às faculdades de Medicina, em Salvador, da qual desistiu, e de Direito em Recife, onde, mesmo não sendo parte do grupo, entraria em contato com os membros da escola *teuto-sergipana* e, posteriormente, concursado, tomaria posse de duas cadeiras no Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro. João Ribeiro, que é apresentado como

causa, como de uma fonte envenenada, seguirão brotando todos os nossos mais, e que, a cumprir a inevitável lei da seleção das raças, a nossa, empenhada em viver dentro da atmosfera da especulação política, tem de desaparecer, pela competência e a luta de organismos mais fortes, que se robustecem com a seiva do trabalho e a indústria. Faz-se preciso converter a República inteira numa imensa oficina, pois só junto com o trabalho poderemos curar as profundas doenças que afligem à sociedade colombiana”. (Uribe apud. Pinilla D. 2003; cf. Alarcón-Jiménez 2008, 22)

uma espécie de autodidata, leitor teve a sua disposição a biblioteca do avô português, “liberal” e “admirador de Alexandre Herculano”.

O polígrafo contradiz um pouco a versão de que ele teria herdado o espírito do avô. Ribeiro se apresenta a si mesmo como ávido leitor desde jovem. Respondendo ao questionário que lhe mandasse João Del Rio (1994), anotava Ribeiro:

“... Fui um grande leitor de folhetos, revistas e livros de todo o gênero: as minhas admirações eram sempre efêmeras e precárias e logo substituídas ou argumentadas de outras novas; pratiquei, pois, um politeísmo tão numeroso como o antigo; não sei dizer quem era o Zeuspiter desse Olimpo, mas posso dizer quem foi o Uranus primitivo. Meu avô (à cuja sombra cedo recolhemos minha mãe e eu, órfãos de meu pai) tinha uma biblioteca de cousas portuguesas; meu avô era da geração dos cartistas e franco-maçons, embirrava com padres e frades e como neocatólico adorava o Herculano e o Saldanha Marinho. Nem então, nem depois, participei daquelas iras ou entusiasmos; da sua biblioteca o que me atraía era uma magnífica coleção do Panorama e a do Almanaque de Lembranças Luso-Brasileiro; se a estes ajuntar o Manual Enciclopédico de Emilio Aquiles Monteverde, que eu lia na escola, terá v. o gênese de todas as minhas letras, ciências e artes daquela quadra... Todas as minhas horas de lazer consumiam-se em desenhar, copiando as gravuras do Panorama, em ler a mitologia e as verdades eternas do Manual Enciclopédico; por outro lado, o Almanaque de Lembranças ensinava-me a fazer charadas, e as charadas ensinaram-me a fazer versos. Não se espante de que aos doze ou treze anos eu começasse a fazer versos: eu ignorava ainda a arte, sem dúvida mais difícil, de os não fazer, arte que enfim, tarde e mal, aprendi. As minhas origens espirituais, pois, são, como a social, plebéias, rústicas e pobres, mas nunca pediram de saco e brado pelas ruas... Sou capaz de afirmar e afirmo que me fiz poeta só e unicamente porque eu tinha então papel, esplêndido, como se diz hoje, para versos: eram umas aparas do Arquivo Econômico da Bahia, revista que meu avô assinava e cujas margens larguíssimas por supérfluas eram cortadas; do bico da tesoura eu recolhia aquelas fitas brancas e lisas, que na minha mão se enrolavam curvas como o aço dos relógios, esperando a desenvolvimento futura, nos momentos de furor e de estro. Naquelas duas polegadas de papel a minha letra miúda poria destramente um alexandrino, mas nem de tanto havia mister, porque eu comecei pela oitava rima e pelo poema épico: a epopéia devia ser uma Brasileida ou Brasilíada (ou coisa que o valia, e agora me esquece) e era assunto a crônica de descobrimento do Brasil, que eu li no Panorama[1] e onde se contavam os amores de Ipeca, Índia tupinacuim, e de um português da frota de Cabral. Acabo aqui a história porque já vou excedendo, mal a meu grado, os limites da resposta; mas aqui tem v.mais ou menos os autores que mais contribuíram, na formação do meu primeiro e único poema: técnica — o papel aparado e o vezo da charada; ciência e mitologia — o Manual Enciclopédico; sujeito e

desenvolvimento — o Panorama. O resto, atribua-o v. generosamente ao meu talento” [sic].

Ribeiro, por outro lado, faria estudos na sua cidade “natal” sobre os quais pouco ou nada se diz. Passaria logo a estudar no Atheneu Sergipense (Hansen 2000; C. F. de C. B. de Melo 2008; G. J. da Silva 2007; cf. Alves 2005; Gally 2002; Vidal 2008). Criado em Aracajú 1870, o Atheneu, instituição destinada à formação de pessoas cujo futuro devia estar na política ou administração imperial, também regularia o sistema educativo do estado, implantaria um currículo norteado pelas Humanidades e uma Escola Normal.

“Era, contudo, a partir das disciplinas oferecidas para o funcionamento do Ateneu que se percebia a apropriação de um ideário pedagógico iluminista em sua base. O curso de Humanidades era composto pelas disciplinas Gramática Filosófica da Língua Nacional e Análise dos Clássicos; Gramática e tradução da Língua Latina; Gramática e tradução da Língua francesa; Gramática e tradução da Língua inglesa; Aritmética, Álgebra e Geometria; História e Geografia; Filosofia racional e moral; Retórica e Poética”. (Gally 2002, 2)

Dizem seus biógrafos que cursaria estudos de Medicina em Salvador em 1880 um ano antes de viajar para Rio de Janeiro. Ribeiro seria apresentado em Rio de Janeiro em 1881 e introduzido à sociedade por Silvio Romero. Matricular-se-ia na “Escola Politécnica de Rio de Janeiro” onde estudaria arquitetura, artes, filologia, literatura e música. Concursaria e em 1885 para um emprego na Biblioteca Nacional e em 1887 para conseguiria a cadeira de “Língua Portuguesa” no Colégio Imperial Dom Pedro II, da qual tomou posse em 1890.

Para a época em que nasceram os nossos dois autores colombianos, nas cidades de Amalfi e Medellín, no departamento de Antioquia existiam escolas e colégios, públicos e privados, mas Jesús María Henao teve acesso a um tutor privado antes de ir a Medellín. De lá passaria ao mesmo colégio *Mayor de San Bartolomé* fundado em 1604 e localizado no centro de Bogotá, na Praça de

Bolívar, ponto de concentração dos poderes políticos, legislativo, religioso e legal do país até o dia de hoje. Escola de origem jesuítica ela tornou-se pública, durante os anos da Colômbia federalista e secular, quando os bens da Igreja e dos Jesuítas foram desamortizados, os membros da ordem foram expulsos. Seu modelo educativo não variou radicalmente e essa situação foi momentânea. Depois da guerra civil de 1885, a ordem religiosa a Igreja e uma nova Concordata seriam assinadas pelo Governo da agora República (centralista) da Colômbia, que daria a educação de volta à instituição.

Os sistemas educativos que definiram o universo de Henao e Arrubla estariam determinados pelas reformas de 1870 (Loy 1969; Martínez 2001). No caso de Ribeiro poderia ter sido a de 1854 de Couto Ferraz no de Ribeiro, (Limeira y Martinez de Schueler 2008; Teixeira 2004). Encontramos em ambas a influência de Johann Pestalozzi (1746-1827). Com efeito, no caso brasileiro temos que:

“Torna-se necessário destacar que os objetos estudados tiveram uma significativa aceitação por parte dos representantes do poder, o que pode ser comprovado por suas aprovações pelo Conselho de Instrução Pública, órgão responsável de acordo com a lei de 17 de fevereiro de 1854, que regia a instrução primária e secundária do Município da Corte, pela autorização, designação e revisão dos compêndios utilizados nas escolas públicas e particulares e - conseqüentemente, responsável por controlar a literatura que fazia parte da formação dos sujeitos escolarizáveis, visto que tais objetos se destinavam ao uso de alunos e professores no auxílio de suas aulas. Segundo Bittencourt (1993), o professor, formado em sua maioria na prática, sem Escolas Normais, deveria necessariamente contar com o livro didático para dominar os conteúdos explícitos a serem transmitidos”. (Teixeira 2004; cf. Gasparello 2002; 2004a e Gomes 2009)

Já a reforma de 1870 seria uma novidade na Colômbia, pois traria o modelo “*pestalozziano*” ao novo estado secular e seria implantado por sete instrutores de origem prussiana e protestante:

“Además de organizar las escuelas normales, los alemanes acordaron establecer escuelas primarias modelo como laboratorios para los

maestros estudiantes. Introdujeron los métodos de enseñanza de Pestalozzi y ofrecieron un currículo similar al de las escuelas prusianas. Los alemanes se comprometieron a cumplir sus funciones con dedicación, a observar estricta moralidad y a mantenerse alejados de los asuntos políticos y religiosos”. (Loy 1971)²¹⁵

A importância das reformas estaria tanto no método como no alcance dele, mas, sobretudo, no incentivo à produção de livros de texto que, em conjunto com outras políticas estatais do Império como dos estados Unidos da Colômbia, significaria a institucionalização do estudo da História dentro das paredes das escolas. Com efeito, desde o nível primário, temos no caso colombiano:

“La enseñanza en las escuelas primarias elementales abraza las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composicion i recitacion, i nociones jenerales de hijiene i de jeografía e historia pátria” [Sic]. (Decreto 1870)²¹⁶.

E no caso do Brasil:

“Art.47. O ensino primário nas escolas públicas comprehende: A instrucção moral e religiosa; a leitura e escripta; as noções essenciais de grammatica; os princípios elementares de arithmetica; o systema de pesos e medidas do município. Póde comprehender também: o desenvolvimento da arithmetica em suas applicações práticas; a leitura explicada dos Evangelhos e noticia de história sagrada. Os elementos de história e geographia, principalmente do Brasil”. [Sic](Decreto 1331^a de 1854)

“Pestalozzi” e o modelo da “Escola Nova” continuariam a serem os elementos chave das reformas educativas para quando Ribeiro, Henao e Arrubla

²¹⁵ Além de organizar as escolas normais, os alemães concordaram em estabelecer escolas primárias modelo como laboratórios para os professores em formação. Introduziram os métodos de ensino de Pestalozzi e ofereceram um currículo semelhante ao das escolas prussianas. Os alemães comprometeram-se a cumprir as suas funções de forma dedicada e observando uma estrita moral, mantendo-se ao mesmo tempo afastados dos assuntos políticos e religiosos

²¹⁶ O ensino nas escolas primárias abrange as seguintes disciplinas: leitura, escritura, aritmética, o sistema legal de pesas e medidas, elementos da língua castelhana, exercícios de composição e declamação, e noções gerais de higiene, geografia e história pátria.

eram adultos; seriam, com efeito, as reformas de Benjamin Constant – aparentemente fracassada- de 1890, («Decreto 981-1890 Reforma Benjamin Constant» 2013; Gomes 2009; Hansen 2008; 2012; Saviani 2008; Teixeira 2004) no Brasil e de J. M. Uribe de 1903, («Ley 0039 de Octubre 26 de 1903. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.» 2013; Cortes 1997; Gualtero 2005; Pinilla D. 2003) na Colômbia, que criaram o espaço aonde os três autores manufaturariam seus livros de texto. Ambas as leis garantiram o ensino da História nacional (e de Geografia) dentro das salas de aula. Cada escola pôs em prática essas políticas do seu jeito. Cada professor as interpretaria do seu modo. Cada leitor faria uma leitura dela.

Isto é: o sistema só garantia que a História e a Geografia seriam ensinadas. Confirma que os nossos autores devem ter tido contato, desde crianças, com um projeto educativo e de nação, no qual a História nacional era parte essencial da sua formação; na qual os livros eram parte desse processo como do cotidiano. Isso não os predispôs a escrever livros de história, mas é um antecedente importante, pois implica que eles começaram se formar uma ideia do passado, e a desenvolver uns usos do passado desde crianças em relação ao universo escolar, e a partir de um horizonte historiográfico específico. Contudo, são os autores aos que teremos de ir, porque, insistimos, são eles que interpretaram esse universo que temos tentado esboçar ao longo dessas páginas.

CAPITULO IV.

- **Mr. Koreander:** “Teus livros são seguros. Enquanto os lês tu podes te tornar Tarzan ou Robinson Crusoe”. - **Bastian:** “Mas por isso que eu gosto deles”. - **Mr. Koreander:** “Ah! Mas depois tu podes voltar ser uma criança de novo”. - **Bastian:** “O que você quer dizer?” - **Mr. Koreander:** “Escuta. Tu tornas-te alguma vez no capitão Nemo, trancado dentro de um submarino enquanto uma lula gigante te ataca?”. - **Bastian:** “Sim”. - **Mr. Koreander:** “Não te deu medo não poder escapar daí?” - **Bastian:** “Mas é só uma história”. (Bastian e o Sr. Koreander em Petersen 1984)

“The analogy between archaeological repression and psychoanalysis becomes now clearer. **In both cases it is a matter of accessing a past which has not been lived**— and which thus cannot be defined, technically, as ‘past’—but which has, on the contrary, remained present in some way”. (Agamben 2009, 255)

“No Malcolm X in my history text
Why is that?
‘Cause he tried to educate and liberate all blacks
Why is Martin Luther King in my book each week?
He told blacks, if they get smacked, turn the other cheek”.
(Tupac Shukur 1991)

1. Elementos para refletir sobre a cadeia operatória da manufatura do passado.

a) A cadeia operatória.

Por cadeia operatória entendemos que a História é manufaturada. Esse processo se da, no tempo-espaço, em dois níveis que debatemos.

- Um nível “social” no qual a “História” torna-se instituição pela agencia de pessoas específicas, (Jenkins 2001; Leroi-Gourhan 1993; McLuhan 1962). É o meio no qual é escrita (Certeau 1975); é um meio controlado e pautado pelo campo de Poder. Nesse meio é que pressupomos a funcionalidade do esquema das tecnologias descritas por M. Foucault como referencia para compreender, de fora, o devir da História como tecnologia de si²¹⁷. Nesse nível, um amplo conjunto de adultos competentes desenvolve os diversos elementos constitutivos da indústria de manufatura, comercialização, consumo e uso do passado com os quais entra em contato cada um dos membros da sociedade. A escola, como o livro, são lugares privilegiados sem os que essa indústria não teria sentido.
- Um nível individual, no qual cada indivíduo se relacionar, incorpora e usa essa tecnologia. Cada um dos indivíduos constrói sua visão de mundo e a si mesmo dentro desse universo material e sociocultural. O processo se da organicamente, durante toda a vida. Pelas suas características, a História precisa ser a construída desde zero. O sujeito precisa ter começado a desenvolver a linguagem, no sentido de saber ler e escrever. Deve ter acesso a diversos tipos de manufaturas, principalmente os livros, que sao o

²¹⁷ “1) as técnicas de produção graças às quais podemos produzir transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade”. (Foucault 1988; cf. Goldstein 1999).

médio (McLuhan 1962; McLuhan y Fiore 1967). Mas há outros médios, que não só modificam a corporalidade das pessoas, como a cultura material, pelos quais cada pessoa pode ter acesso a formas de manufaturar e usar o “passado”, não só nacional, mas do povo de Deus, da tribo, da região, entre outros produtos culturais, (Dux 2011; Ibarra García 1995; 2004; 2009; Valsiner y Rosa 2007). Nesse processo, e pela imbricação eventual nos campos do nível social, alguns indivíduos podem se tornar manufaturadores de Histórias.

b) *Livros mágicos.*

Os livros de história não possuem poderes de magia contaminante. Não nos obrigam a fazer coisas. A ideologia, por seu lado, a substancia que contamina por sua vez a História, não é um tipo de programa que nos é inserido de forma forçada. Não somos autômatos e as palavras e as ideias não são vírus. Os discursos não são o centro do universo nem dominam ou definem o universo de forma absoluta. Os livros são médios. São objetos inanimados.

Os livros de história, seus conteúdos, são modificados por nós quando os usamos, Na interação com outros sujeitos talvez, sejamos corrigidos se, por acaso, a nossa interpretação não segue as regras do jogo, nem do campo, nem do grupo. Apropriamos-nos dos seus discursos. Um novo regime de historicidade (François Hartog 2012), porém, não nasce por esse motivo, mas quando um grupo de indivíduos com participação do campo de poder institucionaliza o discurso por acordo comum e, logo o impõe a outros grupos aos quais domina. De novo, nesse ponto, esses discursos são novamente modificados por cada um de nos e os resultados dessa apropriação podem não conferir com os do projeto do campo de poder. Por sua vez, eles modificam, entanto tecnologias, os nossos sentidos, dão-nos uma nova perspectiva da vida e ajudam a criar e desenvolver, o nosso “Eu”,

ou a nossa visão dos “outros”, dos “sujeitos históricos” e do mundo material e sociocultural.

Constrói-se como a nossa memória protética, aquela tecnologia de si que desenvolvemos como extensão da própria orgânica. Essa memória se constitui - nesse caso específico, pela incorporação e uso de materiais impressos chamado livros de texto de História Pátria. Neles, outros seres humanos registraram as experiências de vidas passadas, alheias à nossa em princípio segundo esquemas narrativos, filosóficos e culturais particulares a nossa realidade. Por meio do uso deles, essas vidas e experiências alheias, constituídas relato e imagens de uma Pátria, passam – em teoria- a fazer parte de nós, e da nossa memória. Nesse sentido, esses objetos culturais (Carretero 2007; Choppin 2002) passam a modificar o nosso processo de constituição e desenvolvimento.

O poder transformador da linguagem, das palavras, da escrita e da leitura sobre as mentes humanas, já era conhecido antes da História se tornar disciplina e manufatura. Na primeira metade do século XX, no período de entre guerras, como depois da Segunda, se gerou e consolidou um consenso geral sobre o que era a História, o Patrimônio Cultural, para que servia, ou sobre os efeitos socioculturais relacionados com os abusos deles; se debatia, em oposição, sobre como se poderia ou como se deveria usar com um objetivo louvável, humanista. Geraram-se inúmeras paginas e estudos filosóficos, psicológicos e historiográficos refletindo sobre a condição humana. Desconstruíram-se a linguagem, os discursos e as disciplinas.

O passado manufaturado como História ou Arqueologia; assim com as ciências em geral; foram responsabilizadas por muitas das atrocidades cometidas pelos estados e os seus exércitos dos estados nacionais no século XX. De certa forma, acusa-se a certos discursos, como aos livros, de obnubilar o cérebro e obliterar os demais sentidos do Humano. Parece que - construídos para humanizar e moralizar (segundo critérios de um grupo)- certos discursos causam o

efeito contrário: desumanizam e tornam, literalmente, às pessoas em autômatos. Isto é, por algum motivo, o ensino de História está relacionado com a formação do espírito humano e com a correção dele. Como no caso da educação, formou-se a ideia de que certos discursos, sobre todos os conteúdos nos livros de texto, podiam tanto deformar como formar a mente das pessoas, causar guerras mundiais, por exemplo. Portanto, seu processo de manufatura e uso devia ser controlado.

Com o precedente, do lado da história revolucionária, temos o triunfo da Revolução Russa (e anos mais tardes de outros movimentos regionais do mesmo lado do espectro), e, junto com ela, o medo que isso traria no mundo Ocidental, assim como o tipo de história que ela desenvolveria e promoveria (como fariam as outras revoluções) ao longo do século, como parte da sua campanha de colonização/internacionalização que desembocaria na Guerra Fria (Ferro 1981; 1985; Morand 2012). Do lado contrário do espectro geopolítico, que estaria definido de forma generalizada pelo anticomunismo, temos um tratado assinado em 1921 em Sevilla, onde as nações hispano-americanas acordavam promover o espírito da unidade hispânica, apareceria outro que tratava do controle, no nível continental, da forma de narrar a História.

Concebido entre os anos de 1931, no Segundo Congresso Nacional de História, com um pacto assinado em Rio de Janeiro e a convenção da convenção de estados americanos nos anos de 1933-34, em Montevideú, nesse último ano, publicar-se-ia o convênio sobre o ensino da História. Foi assinado após da convenção que estabeleceria a definição moderna de estado e do Direito Internacional, como de vários congressos de História, («Convention on the Teaching of History» 1934; D'Eça 1934, 109-113).

Como exemplo, no primeiro artículo, estipulava-se que:

“To revise the text books adopted for instruction in their respective countries, with the object of eliminating from them whatever might tend to

*arouse in the immature mind of the youth aversion to any American country”.*²¹⁸

A ideia é eliminar o conflito ao eliminar a menção ou louvação as guerras, vitórias e demais olhares militaristas, com o intuito de que as crianças cresceram longe da guerra e dos ódios patrióticos, raciais e étnicos («Convention on the Teaching of History» 1934, 73 Art.3), o que não aconteceu na prática.

Mais além dos bons propósitos, havia claramente uma realidade mais complexa que sobrepassava o âmbito da educação humana. As convenções de proteção ao patrimônio cultural estariam sempre associadas às guerras, como forma de preservar, defender e gerar a ideia de que a cultura material e o estudo do passado deviam significar “paz” e não “violência”, porém, a manter o culto aos líderes e símbolos da Pátria. A manufatura da História, em resumo, estaria sendo vigiada e controlada ao longo do século XX e podemos dizer que ainda está. Porém, com outros valores e focos, mas no mesmo espírito de reformar e controlar a “alma” humana e seus defeitos, (Ferro 1981; 1985; Unesco 1949). Com efeito:

“... A direct attack on the textbook as a source of misunderstanding began in 1889, when the first Universal Peace Conference, attended by many pacifist and internationalist groups, urged that textbooks be purged of false ideas about the nature and causes of war. The Conference also recommended that the amount of space devoted in textbooks to military affairs and war be radically reduced. This body worked persistently on the educational aspect of peace, dealing with it at almost every one of its yearly conferences. With the First World War, the movement came to a momentary stand still. But one of the outcomes of the war was the widespread conviction that hatred and lack of understanding among nations was, in part, due to the chauvinism found in school textbooks. Within a few months of the armistice the movement for textbook revision not only reappeared but took on the spirit of a crusade, with teachers' organizations and peace societies in the vanguard”. (Unesco 1949, 10-11)²¹⁹

²¹⁸ *Revisar os livros de texto adotados em cada país, com o intuito de eliminar deles quaisquer elementos que levem a agitar a mente imatura dos jovens em contra de qualquer país das Américas.*

²¹⁹ *...Um ataque direto em contra do livro de texto como fonte dos mal-entendidos começou em 18809, quando a Primeira Conferencia Universal de Paz, prestigiada por muitos pacifistas e grupos*

Havia algo de errado com as pessoas e culpava-se à História manufaturada como livro de texto. A Guerra e as aventuras militares contidas nas suas páginas pareciam ter responsabilidade na guerra que era levada a cabo na prática. Para uma educação para a Paz era dever dos professores obliterar a guerra das narrativas históricas.

Por exemplo, Brasil entraria em um difícil período que duraria até 1985, com uma breve interrupção das ditaduras, entre 1945 e 1964; seria a época dos fascismos e das políticas novas dos Estados Unidos e sua “boa vizinhança”. O projeto mais influente seria o da “Era Vargas” que estabeleceria toda uma política e discursos sobre a identidade brasileira, sobre o controle da linguagem, sobre a manufatura da cultura que perdurariam por décadas, (Abud 1998; J. R. O. Fernandes 2009; Gomes 2003; Lesser 1994b; 1999; Sadlier 2008; Virgílio Corrêa F. em Reis, Viana, y Viana 1953). Nessa era ouvimos os ecos e legados da República Velha: e escutamos a voz de Ribeiro nas manufaturas do campo da História escritas nesse período, assim como os ecos da Primeira Guerra Mundial²²⁰:

“Desde os programas do Colégio Pedro II alguns fatos que evidenciavam a preocupação com a formação nacional ocupavam lugar destacado no ensino de História. Três pilares alicerçavam a unidade nacional brasileira: unidade étnica, unidade administrativa e territorial e unidade cultural. Os eixos em torno dos quais os programas se estruturavam tinham significados relacionados à formação do Estado Nacional: a formação do “povo brasileiro”, a organização do poder político e ocupação do território brasileiro”. (Abud 1998; cf. Gasparello 2002; 2004a)

internacionalistas, pediram que se purgassem os livros de texto de ideias falsas sobre a natureza e causa das guerras. A Conferência também recomendou que a quantidade de espaço dedicado nesses textos aos assuntos militares fosse reduzida radicalmente. Este organismo trabalhou persistentemente no aspecto educativo da paz, tratando-o em quase todos os encontros anuais. Com a Primeira Guerra Mundial, o movimento teve de parar momentaneamente. Mas, um dos resultados dessa guerra foi o espalhamento da convicção de que o ódio e a falta de entendimento entre as nações se devia, em parte, ao chauvinismo materializado nos textos escolares. Dentro dos primeiros meses do armistício, o movimento para a revisão dos livros de texto no só reapareceu, mas tomou um ar de cruzada, com as organizações de professores e sociedades pela paz na vanguarda.

²²⁰ (E. Viana em Reis, Viana, y Viana 1953, 44)

Na Colômbia, esse debate já tinha sido levado a cabo depois da Guerra dos Mil Dias. A História e a edição moral seriam propostas como remédios aos defeitos da natureza humana como para ajudar na erradicação de filosofias opostas a ordem institucional e moral da nação. A História de Henao e Arrubla seria escrita nesse contexto. Curiosamente, no ano de 1948, depois de iniciado o período chamado de “*La Violencia*” que se desataria devido ao assassinato do líder liberal Jorge Eliecer Gaitán, o “9 de Abril” de 1948, os livros de Henao e Arrubla seriam acusados de salientar a violência partidista também. Esses reclamos tornar-se-iam política. Essa política seria materializada por meio do “Decreto 2388 de Julho 15 de 1948” do Ministério de Educação Nacional²²¹. Devido ao brote de violência nacional, dar-se-ia de novo, um lugar preeminente aos textos de História na educação.

*“Que el conocimiento de la historia patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad son elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadana; Que la educación debe tener una función eminentemente social, y todas las materias de los pênsumes y programas escolares deben estar orientadas a formar en las nuevas generaciones hábito s democráticos, de decoro personal y de orgullo nacional; Que los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República han puesto de manifiesto, una vez más y con caracteres de grande apremio, que el estudio concienzudo de la historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno”.*²²²

Por meio desse decreto, o Estado manteve o monopólio e controle da escrita e ensino da História da Colômbia nas mãos da Academia de História, e

²²¹ http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103421_archivo_pdf.pdf

²²² *Que o conhecimento da história pátria, o culto aos próceres e a veneração pelos símbolos da nacionalidade são elementos inapreciáveis da força social, de unidade nacional da dignidade cidadã. Que a educação deve ter uma função eminentemente social e todas as disciplinas e currículos e programas escolares devem estar norteadas para a formação, nas novas gerações, de hábitos democráticos, de decoro pessoal e de orgulho nacional. Que os graves acontecimentos dos últimos tempos que sacudiram a República fizeram evidente, mais uma vez e com caráter urgente, que o estudo dedicado da história pátria e a práticas das virtudes cívicas por parte de todos os filhos da Colômbia devem ser uma preocupação constante para o Governo*

pelos artigos 5 e 6, porém, abria a possibilidade de que houvesse muitos outros autores e livros entanto aprovados pela Academia:

“El Ministerio de Educación Nacional, de acuerdo con La Academia Colombiana de Historia preparará los textos de Historia de Colombia para los distintos grados de enseñanza abrirá o premiará concursos nacionales para la elaboración de los mismos”²²³

Como vemos, se permitiu a escrita de mais textos e se mantiveram políticas já existentes, mas as causas da Violencia real relacionadas com os livros de texto nem foram abordadas de forma evidente.

Tanto a história de Ribeiro, como a de Henao e Arrubla, foram escritas com uma visão de mundo pacificadora – na ordem da *pax romana*, (João Ribeiro 1957; Jesús M. Henao y Arrubla 1920; cf. Hansen 2000; «Decreto 981-1890 Reforma Benjamin Constant» 2013; «Ley 0039 de Octubre 26 de 1903. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.» 2013). Isto é, cultivaram um olhar histórico que preferia fazer ênfase nos horrores da guerra, na condena de revoluções e revolucionários que as incitam, assim como promovendo dinâmicas culturais que implicavam de alguma forma, a incorporação de uma ordem civilizada, estruturada e estratificada no nível sociocultural. Mas há outro elemento para pensar nesse sentido.

Os livros didáticos como os de Ribeiro, não são livros de fácil uso, nem de uso intuitivo. São de difícil compreensão e a História e sua lógica não são evidentes *per se*. Sobre a obra de Ribeiro, por exemplo, aponta-se a dificuldade da leitura, pelo estilo, a linguagem arcana e estrutura do texto. Sua História é uma tecnologia de difícil acesso para alguém jovem, tanto da época da publicação como de agora. Ribeiro, de fato, foi mais bem recebido entre autores adultos, muitos deles, influentes no Brasil republicano, do que com as crianças, (Santos

²²³ O Ministerio de Educación Nacional, *em parceria com a Academia Colombiana de Historia preparará os textos de História da Colômbia para os distintos graus de ensino abrirá ou premiará concursos nacionais para a elaboração deles.*

2003; Cf. Gasparello 2004a; 2004b; Hansen 2000; 2012; C. F. de C. B. de Melo 2008; R. C. da Silva 2008). Como poderia um livro de difícil uso e compreensão, ajudar a por em prática um projeto político específico? Como um livro de História como o de Ribeiro pode transformar uma criança em um cidadão ou em um “brasileiro”? Ou como poderia pacificar a alma de uma criança, ou tornar ela um soldado pronto para o sacrifício pela Pátria? Será mesmo que acontecia o que um leitor crítico de Ribeiro:

“... o que é mais significativo ainda é que realmente os alunos aprendiam, entendiam e assimilavam, enquanto hoje, com toda a tecnologia didática sofisticada empregada, muitos alunos chegam ao ensino superior, analfabetos funcionais e com pouco conhecimento assimilado em sala de aula. É o assunto discutido nas academias universitárias e na mídia. Por quê?!...” (Santos 2003).

c) *Autores autômatos.*

Nesse mesmo esquema, assim como se caracterizam os livros de texto como objetos mágicos, seus autores ou nem são mencionados, pois seriam apenas burocratas, robôs ou fantoches sem personalidade própria. Funcionam aparentemente pela ação da mão de um Poder oculto ou de uma instituição. São seres cujo corpo é uma relação social, uma entidade pseudo-orgânica definida pelos poderes externos. Uma breve revisão da bibliografia sobre a obra de João Ribeiro e de Jesús María Henao e Gerardo Arrubla permite ilustrar o nosso ponto de vista. Podemos classificar os estudos sobre esses três autores em, pelo menos dois lugares comuns que, por outro lado, parecem refletir a pessoa e o lugar de onde provem suas críticas.

- Um deles trata os autores ou os livros com saudades e saudosismo da época que eles representam. No caso colombiano, é fácil reconhecer aos defensores ou saudosistas, como os críticos da obra de Henao e Ribeiro. Por um lado, estão jornalistas e pesquisadores formados na primeira

metade e primeiros anos da segunda metade do século XX que tratam os textos com verdadeira nostalgia, se referindo a eles mais como memória infantil e menos sem usar o olhar crítico, (Aguilera 1951; Cortázar 1943; Duque Gómez 1984; cf. Samper Pizano 1983). No caso de Ribeiro, os elogios provem do filho Joaquim Ribeiro como dos amigos ou discípulos da Academia Brasileira de Letras, (Leão 1934; Joaquim Ribeiro em João Ribeiro 1957; Joaquim Ribeiro 1934; Rio 1994). Diferencia-se do caso colombiano porque a obra de Ribeiro é estudada, reeditada e analisada como aporte à cultura brasileira e não só como ambígua e antiga lembrança infantil.

- Um segundo conjunto de estudos, gerados nos últimos 30 anos, se constitui - na sua maioria- de pesquisas acadêmicas de pós-graduação, artigos para congressos, artigos de revista de autores formados no estudo crítico da história dos livros de texto; Tratam-se os livros pessoas, como se eles fossem os responsáveis de um projeto político e aos seus autores como agentes culpados pela manipulação massiva de crianças. Encontramos os autores ou suas obras estudadas, não como obras, mas como dispositivos ideológicos. Esses estudos estão orientados mais a revisar os conteúdos específicos dos seus livros de texto, a esboçar à biografia dos autores consiste na revisão do lugar que ocuparam quando adultos na sua sociedade e relacioná-los, de forma direta ou indireta, com a dupla nação-identidade, com tendências, modas, grupos de pessoas e, sobre tudo, projetos políticos. Para o caso colombiano encontramos autores tanto do campo da Historiografia como da História da Educação: (D. J. Agudelo 1976; A. Agudelo 1995; Baron 2012; Escobar Rodríguez 1984; Ghotme 2006; Gualtero 2005; J. O. Melo 2010; Pinilla D. 2003; Tovar Zambrano 1999; J. J. Uribe 1977). Para o caso brasileiro encontramos mais teses relacionadas com o campo da História da Educação ou mais pesquisas da História da História e do Ensino da História do Brasil: (Dutra 2005; Caldas

2005; Gasparello 2002; 2004a; Gomes 2009; Hansen 2000; 2012; C. F. de C. B. de Melo 2008; E. H. Rodrigues 2011; R. R. Rodrigues 2013; R. C. da Silva 2008)

A imagem que geram esses estudos é o de autômatos: autores/agentes que trabalharam para o Estado de tal forma que não os distinguimos de burocratas ou autômatos. Eles encarnam nesse sentido, a máscara e o programa do “homem do seu tempo”: seu corpo está contaminado pelo espírito do tempo. Sua História só é uma engrenagem de uma máquina maior. Sua obra, mesmo sendo considerada cultura material, é considerada como manufatura produzida em massa, como literatura infantil ou brinquedo destinado, junto com outros objetos, à captura das mentes infantis como projetado pelo Campo do Poder da época.

d) *A cultura material: elemento chave.*

Além de esses textos serem olhados como um objeto arqueológico particular da cultura material de uma nação, produzidos em um contexto específico (Carretero 2007; Choppin 2002; P. P. A. Funari y Piñón 2007; G. J. da Silva 2007), como veremos nesse capítulo, a cultura material é, com efeito, um elemento que os autores usam de forma consciente como elemento da história nos seus textos. Pelo formato do texto, a cultura material aparecerá, não só fragmentada, representada por uma amostra pequena. Amostra selecionada a pelo autor para aumentar o poder narrativo e explicativo de algum trecho do texto relacionado com algum dos protagonistas ou grupos, que aparecem no relato.

A importância da cultura material já tinha sido reconhecida para finais do século XIX e nas primeiras décadas do XX. Porém, no nível do indivíduo, e no espaço escolar, essa cultura material entraria com força, pois tais elementos

passaram a ser reconhecidos como objetos fundamentais para os Estados. Com efeito, caracterizados como objetos artísticos do passado, os elementos da cultura material presentes no território nacional prestigiava a toda a nação. Devido aos avanços tecnológicos a cultura material passou a ser retratada e impressa em livros, entre eles, os livros de texto.²²⁴, (Ivins Jr 1969; cf. McLuhan 1962).

A tradição historiográfica brasileira e a colombiana, estabeleceram uma relação diferente com a cultura material. Ao operar sobre ela na cadeia operatória de produção do passado pátrio, fundaram duas formas diferentes de estruturar o passado e –especulamos- até pode ter causado um relacionamento diferente entre a tradição histórica nacional e os produtos do campo arqueológico. Por outro lado, a *materialidade* da cultura material, estará definida de forma coerente com a visão de mundo, a concepção de “natureza” que os autores imprimiram na sua manufatura. Os objetos, como os sujeitos históricos e em geral, o universo cronotrópico, conservam uma estrutura característica; pode ser substancializada e subjetivada, pois a natureza é uma “natureza” material que partilha - como já tentamos sugerir- substâncias e origens emanadas do mesmo Sujeito. A partir desse pano de fundo, constrói-se uma materialidade, seja segundo as características formas católica de pensar as relíquias; ou seja, por outro lado, seguindo o esquema de pensamento histórico-culturalista e pedagógico da época (de tradição cristã), ligado como já vimos às formas particulares das religiões protestantes de se relacionar com o universo material. A arqueologia, nesse sentido, estará presente no ensino escolar de diversas formas em cada país. De novo, por motivos específicos dos autores que estudamos como da situação em

²²⁴ Ivins Jr comenta no seu texto sobre a importância das imprensas e impressões na reprodução massiva de desenhos, retratos, esquemas de máquinas e, em geral, representações pictóricas ou fotografias de diversos elementos, para o desenvolvimento do pensamento moderno. Mais do que o discurso escrito, ele faz ênfase nas imagens, pois elas são mais eloquentes e exatas, de certa forma, para transmitir conhecimentos técnicos por exemplo. Isto é, as imagens foram de mãos juntas com os avanços nas técnicas de representação que permitiram não só reproduzir de forma mais naturalista diversos elementos da natureza como da cultura, mas forma produto também do desenvolvimento de conhecimentos novos. A cada vez mais refinada forma de produzir representações pictóricas permitiria uma transmissão mais eficiente de ideias e conhecimentos. A cultura material, nesse sentido, modificaria a mirada do leitor. Não por acaso, como comentava Finley (1971; 1989), a história parecia tomar vida por meio dela.

que seus textos foram aceitos, tanto Brasil como Colômbia desenvolveriam uma relação diferente com as disciplinas e as épocas “pré-colombianas” e “pré-cabralianas”. Portanto, em cada país, pensamos, seus habitantes construiriam, nesse sentido, uma relação diferente, no plano da História e dos usos do passado, com sua herança Racial-cultural e a sua cultura material.

Já vimos que cada nação desenvolveu, institucionalmente, uma relação com o “passado”, (P. P. Funari 2002b; Lúcio Menezes Ferreira 2010b; García Botero 2009). Nesse processo, a definição do que era patrimônio se transmitiria, não só por meio desses livros: haveriam atividades escolares e familiares dedicadas a visitar museus e parques e cidades; por meio de eventos como jogos de futebol (para usar o exemplo mais popular); percorrendo diversos espaços do território nacional e regional, visitando museus, entre outras possibilidades, a cultura material passaria a fazer parte da nossa memória em um sentido literal. A cultura material não só faz “real” (como na lógica material do mito em Losev 1998), ela se torna “lugar de memória”, (François Hartog 2012; L. E. de O. Fernandes 2009) ou passa a criar o “real”, no sentido de “dar vida” à História, (Moses. I. Finley 1971). Essa cultura material, reproduzida em forma de gravuras, litografias ou fotografias nos livros, tornou-se prova da materialidade e da verdade da narrativa como meio de conhecimento do passado nacional - não narrativo. (Ivins Jr 1969; Chartier 1994, cf.). De fato, inclusive poderia ter sido por meio dela que as culturas “oficiais” tenham adquirido um prestígio maior socialmente, isto é, por sua inserção na narrativa oficial de cada país.

No Brasil, por exemplo, poderia atribuir-se seu conhecimento e popularização, por exemplo, a eventos como a Exposição Histórica de 1881 na Biblioteca Nacional, em Rio de Janeiro, (Turazzi 2006; Turazzi, em González Stephan y Andermann 2006), às reproduções aparecidas em publicações de circulação popular, como os almanaques, (Dutra 2005), ou às reproduções aparecidas nos livros de Ribeiro (João Ribeiro 1900; 1936; 1919). No caso colombiano, não só teremos a produção de desenhos das expedições científicas

(M. C. González 2013) ou a alta circulação de materiais impressos no fim e começos do século XX (Acosta Peñalosa 1999; Brown 1980). Museus e livros de texto como os de Henao e Arrubla dariam visibilidade a culturas arqueológicas como a “San Agustín”, ou os “Chibchas”.

Sem estarem formados em arqueologia – talvez bem informados-, Ribeiro, Henao e Arrubla²²⁵ tomam literalmente os nomes dados aos conjuntos de objetos arqueológicos denominados “culturas” e os traduzem como no sentido popular de “cultura”, o que reflete também o estado de desenvolvimento conceptual da arqueologia e da pré-história do momento (Bruce G. Trigger 2006). Os objetos fotografados ou retratados por desenhistas e logo impressos nos seus livros, são provas de culturas como outros são provas da existência “real” de eventos ou de personagens.

Exemplos disso poderia ser a reprodução do quadro do “*Grito de Ipiranga*” no Brasil, pois não há objetos arqueológicos nos livros de História do Brasil de Ribeiro, e sim, reproduções de litografias que retratam “índios” ou povoados indígenas, personagens diversos, retratados à moda etnográfica ou artística oitocentista (João Ribeiro 1936)²²⁶. No caso colombiano temos o caso do

²²⁵ Ribeiro refere-se à cultura material de forma indireta no seu discurso de ingresso ao IHGB (Em Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro 1915), em diversos artigos como em alguns dos dedicados à cultura afro-brasileira (João Ribeiro 1939) ou no livro do folclore, (João Ribeiro 1969(1919)). Henao, por seu lado só trata da questão em uma carta (Jesús M. Henao 1916). Arrubla por seu lado dedicou grande parte da sua vida ao estudo da arqueologia (Arrubla 1909; 1923; 1934).

²²⁶ Outra fonte que trata da relação entre cultura material, arqueologia, história antiga e bíblica e filologia, citada no seu livro de Folclore (1969, 17), e que não é ampliada, relaciona a Ribeiro com o pesquisador inglês, de Cambridge, James Rendel Harris (1852-1941), aparentemente. Não oferece uma referência clara da obra dele, mas tenta sustentar o uso inovador – no Brasil-, por parte do autor sergipano, do uso da noção de “*self-repeating process*”, relacionada com a capacidade de poder aprofundar no estudo das épocas passadas da História Antiga como não se fazia até esse então. A noção é atribuída por Joaquim e João ao pesquisador bíblico (*biblical scholar*), paleógrafo e “curador de manuscritos” antigos que publicaria, entre outras obras, análise de epígrafes, do Novo Testamento, um volume de “*Sticomtria*”, entre muitas outras obras (que se encontram disponíveis para consulta on-line ou download em: archive.org e onlinebooks.library.upenn.edu).

“*florero de Llorente*”, que supostamente é aquele que foi quebrado o dia 20 de julho de 1810, encontra-se exposto no Museu “*20 de Julio*” em Bogotá²²⁷.



Figura 9. “*Grito de Ipiranga*”. Reprodução do quadro de P. Américo.²²⁸

²²⁷ O quadro de Américo (figura) está publicado no livro de rudimentos de história para primária de Ribeiro (1936, 110), mas não para secundária. O “*vaso de Llorente*” (figura) está em exibição no Museu do 20 de Julio, em Bogotá.

²²⁸ Publicada no livro para ensino primário de Ribeiro (1936).



Figura 10. “Florero de Llorente”.²²⁹

O uso desses objetos, que conhecemos por meio de representações e que mesmo assim, damos por reais, tem duas dimensões pedagógicas. Por um lado, temos que as teorias pedagógicas oitocentistas, como as de Pestalozzi e Fröbel, salientavam a educação por meio do contato direto dos objetos. Conhecer era literalmente um processo de contacto com o universo exterior por meio deles. E junto com os objetos, as imagens impressas nos livros de texto tornavam-se outra ferramenta pedagógica que facilitava a compreensão dos conteúdos dos textos, mais além de se focalizar na memorização deles (isto, na teoria). Lembram-nos por outro lado, da ideia de relíquia.

Quatro séculos atrás por João Calvino no seu *Tratado das Relíquias* (Calvin 1599), criticava o uso de fetiches e relíquias por meio de um moderno estudo de história antiga crítica comparada, filosofia e filologia. Questionava a atitude do povo e dos sacerdotes católicos com respeito desses objetos. Para

²²⁹ http://www.semana.com/upload/images/2006/6/24/186641_94626_1.jpg

Calvino partindo de um raciocínio político-teológico denunciava esse uso do passado. Criticava esses objetos que, ontem como hoje, eram usados habilmente como “memória social oficial” e eram destinados a serem objetos de culto do “povo”, mesmo quando eram falsificações²³⁰. Isto é, tais objetos, sacralizados, que se encontravam inseridos nas relações de poder e ordem social, mas, sobre tudo, nas práticas do povo, colaboravam no controle da Fé das pessoas em momentos em que a Instituição romana estava afrontando uma crise sociopolítica.

Assim, por exemplo, podemos refletir, a partir da compreensão do processo de desenvolvimento do aparato cognitivo, sobre como Ribeiro, Henao e Arrubla “construíram” e “usaram” na escrita os objetos arqueológicos como “tesouros” ou “reliquias” (Ibarra García 1998, 18-20). Isto é, sugerimos que os três autores, mesmo se considerando “civilizados”, construíram sua ideia de objeto arqueológico de forma tal que esse objeto, entanto fetiche ou relíquia conserva o esquema do sujeito. Os três autores fazem uso competente de certas ideias e teorias arqueológicas da época assim como da História. Mas os juízos de valor que eles registram nos seus textos sobre de outras culturas e grupos evidenciam que o critério só era aplicado aos que eles consideravam inferiores: Henao e Arrubla, por exemplo, condenavam a idolatria e barbárie de alguns indígenas, ao mesmo tempo outorgavam credenciais de civilização a outros grupos (Arrubla 1909; Jesús M. Henao 1909; 1916), e colocavam a própria religião por cima da definição mesma de idolatria já condenada desde tempos “antigos” por outros grupos religiosos cristãos e ortodoxos.

No que respeita a cultura material tornada matéria viva, fetiche e ídolo, dar-se-ia antes um importante operação histórica: a apropriação da cultura material daquelas culturas conquistadas, dizimadas e reduzidas²³¹. Com efeito, a

²³⁰ Calvino citava a presença, em dois lugares da Europa, de uma mesma relíquia: a pele resultado da circuncisão de Jesus Cristo. No nosso caso, o vaso de Llorente possui uma história semelhante, («El florero de Llorente» 2013).

²³¹ R. Earle (2001; veja-se também Earle em González Stephan y Andermann 2006; Cf. Lúcio Menezes Ferreira 2010a; L. E. de O. Fernandes 2009; P. P. A. Funari y Piñón 2007; 2011) aponta um motivo político prático: a legitimação da nova ordem sociopolítica. Tal ordem, aliás, estaria elaborado a partir do olhar racial

cultura material indígena passaria a ser parte do tesouro nacional: o patrimônio material e imaterial. Essa cultura passaria a ser colecionada, classificada, guardada e exposta em Museus, estudada pelos espertos das academias de História, os arqueólogos, os americanistas e outros novos especialistas do ramo do patrimônio, (Andermann González Stephan y Andermann 2006, 151-193; Rebecca Earle em González Stephan y Andermann 2006, 27-64; L. E. de O. Fernandes 2009; Lúcio Menezes Ferreira 2002; 2010a; García Botero 2009; González Aranda 2009; Turazzi em González Stephan y Andermann 2006, 117-150).

Por meio deles, os indígenas se tornariam a “cultura antiga” do país, de forma análoga a como os gregos e romanos, que também foram incluídos nas histórias pátrias (Jesús M. Henao y Arrubla 1920; Jesús M. Henao 1915), eram os antecessores das civilizações europeias, (Por exemplo, confira-se a pesquisa de Richard Hingley 2008 e de; G. J. da Silva 2007).

Esse projeto foi materializado nas primeiras décadas do século XX no campo educativo, e seria retomado por os nossos três autores de formas particulares, pois essa cultura material e imaterial seria parte da estrutura-base da História de cada um dos seus países. Por outro lado, no nível popular, a ritualização do calendário oficial seria importante nesse sentido. Com efeito, para

particular das novas repúblicas americanas, para operar sobre a cultura indígena. Com efeito aponta: *“The central preoccupation of revolutionary rhetoric was the legitimization of revolt against Spanish authority. Revolutionary ideologues sought justification for their rebellion in a variety of locations. The writings of Spanish philosophers and political theorists such as Francisco Suarez, who taught that kingship was based fundamentally on a pact between ruler and subjects, provided some justification for revolt if the ruler betrayed his part of the pact. The experience of the Enlightenment provided a rich language for the expression of colonial grievances, as the writings of Simon Bolivar demonstrate. The indigenous past provided insurgents with another (not necessarily incompatible) form of legitimization. Republican leaders sought to justify their rebellion by appealing to their homelands' former independence. The Spanish colonies, they explained, had not been created ex nihilo by the conquistadors. Before the arrival of Europeans in the early sixteenth century the Americas had consisted of indigenous empires and states whose authority had been unjustly overthrown by Spain”* (Earle 2001, 126-127). Na Colômbia, Miguel Antonio Caro, operaria de novo sobre esse discurso, por meio da Eneida, reinterpretando-o, tornando a “revolução” em outro tipo de conflito, reordenando a história sobre outro esquema que reivindicava o papel histórico e racial-cultural dos espanhóis, entre outros assuntos (M. A. Caro 1918a; Rubiano Muñoz 2006 cf.).

tornar operativa essa “vivificação” da cultura material, pois se tornou “viva” a História no presente por meio de performances, consolidaram-se os rituais públicos massivos, rituais anuais, com datas fixas que ainda hoje implicam um dia de férias. Muitas às vezes, acompanham aos temas históricos e pátrios os ícones de figuras religiosas; trata-se de rituais musicalizados e carnalizados, um dia onde se usam fantasias onde o tema são os “sujeitos históricos”, (Earle 2001; 2002) do lado desses ícones religiosos, um dia onde se expõem os símbolos pátrios. Rituais que eram realizados em escolas e em pontos “significativos” da vida social “nacional” e que, portanto, tentavam salientar a ideia de uma conexão permanente entre o passado da Pátria e a vida e deveres do cidadão no presente, (Earle 2002; Cf. L. E. de O. Fernandes 2009 e Leal 2006) - pensamos –, na mesma lógica do ritual religioso. (Foi uma prática muito efetiva que já tinha sido aplicada, aliás, nas campanhas de conquista e colonização americanas, no processo de redução, reeducação e catequização das populações indígenas).

Por outro lado, além disso, a materialidade da cultura e da História seria impressa não só por meio de imagens; os livros deram passo a um fenômeno importante como foi à unificação e uso de uma linguagem comum, escrita e visual:

“Carleton Hayes has made it plain that there was no nationalism before the Renaissance, and we have now seen enough of the character of print technology to know why this should be so. For if print made the vernaculars into mass media, they also constituted a means of central government control of society beyond anything that even the Romans had known with papyrus and alphabet and paved roads. But the very nature of print creates two conflicting interests as between producers and consumers, and between rulers and ruled. For print as a form of centrally organized mass-production ensures that the problem of “freedom” will henceforth be paramount in all social and political discussion”. (McLuhan 1962, 236)²³².

²³² Carleton Hayes há sido claro quando afirma que não existiu nacionalismo antes do Renascimento e que agora sabemos o suficiente sobre o caráter da tecnologia de imprensa para saber os motivos disso. Porque se imprensa criou um médio de produção em massa para o vernáculo, ela também passou a constituir um médio de controle social centralizado para o Governo, mais além de tudo aquilo que inclusive os Romanos tinham conhecido com o papiro, o alfabeto e as ruas pavimentadas. Mas a própria natureza da imprensa gerou dois conflitos de interesse, um entre produtores e consumidores, e outro entre governantes e governados. A imprensa como forma de produção em massa organizada e centralizada ajudou a que o

A unificação da escrita, da gramática, sintaxe, e ortografia, da história dos povos e da língua falada podem se considerar, portanto, tanto elementos de dominação como de resistência. Pois, ao mesmo tempo em que se tenta eliminar o uso das tradições próprias, de homogeneizar o universo humano, (campanhas que costumam fracassar), a aquisição da linguagem dos dominadores geraria – permitiria, por outro lado - o acesso e compreensão das suas instituições por parte dos dominados.

Um elemento importante desta tecnologia das impressões e da imprensa, além da sua fácil aquisição em bibliotecas ou nas ruas, por exemplo, seria que seu formato permitia ao sujeito ler, estudar e aceder a conhecimentos diversos em quaisquer horas e lugares sem precisar de mais ninguém. Só a pressão externa exercida, por exemplo, por meio de instituições de controle estatal sobre o indivíduo, (Foucault 2008b), como o famoso Tribunal da Inquisição, (Silverblatt 2004), permitiriam obliterar literalmente o corpo de pessoas que, ou faziam leituras e interpretações livres do lido, desenvolvendo uma visão de mundo particular, ou se resistiam, contradizendo os conteúdos do texto, debatendo-o. Inclusive, muitos “sujeitos” aprenderiam a usar os textos para benefício próprio e usar as próprias instituições de poder e as leis no seu favor ou em prol das causas e lutas políticas próprias (Ginzburg 1991b; Para um caso indígena americano, veja-se Rappaport 1990).

Por outro lado, e mesmo parecendo obvio, deve se levar em conta que nem incorporada, a História garante a cidadania, garante o acesso à vida em sociedade. Já mencionamos antes como a História nasce em relação à problemas novos das novas ordens mundiais, dos estados nacionais, especificamente relacionados com a soberania e o governo das pessoas (Foucault y Faubion 2002; cf. Donskis 2009).

problema da “liberdade” se tornasse desde esse então, um assunto central em todas as discussões políticas e sociais.

Assim, mais além dos benefícios aparentes do desenvolvimento da memória protética, pensamos que a utilidade da História é bem mais limitada do que acreditamos. Pensamos que há um par de regras constitutivas nesse jogo que devem ser consideradas. Não tem a ver com disciplinas de fato, e mesmo existindo, sua funcionalidade está restrita por, pelo menos, dois tipos de normas que são as que determinam a ordem legal que nos permite nos identificarmos como de algum lugar.

A primeira regra constitutiva é a mais evidente, óbvia. Nesse sentido, é uma questão difícil de abordar.

Essa História, que é a narração do “passado” do lugar onde nascemos, ou do nosso “povo”, noções que adquirem facções humanas, deve, necessariamente, ser, ou deve se tornar, a “nossa” história. No caso da História de outros países, como a história familiar de outros sujeitos não é a nossa e não precisamos fazer dela a nossa história. Nas religiões monoteístas cristãs, judaicas ou muçulmanas (entre outro tipo de crenças que não precisam que o praticante pertença a uma etnia ou casta), onde por meio de um rito, ou por meio da aprendizagem de um discurso, nos tornamos parte do povo escolhido. Depois de aprender a História de outro país, não nos tornamos cidadãos dele. Uma exceção óbvia é quando se trata, por exemplo, da História do Mundo Antigo, da Civilização Ocidental, isto é, das versões secularizadas da história do povo de Deus, da América Latina ou do país que nos coloniza: porque na lógica neocolonial atual, pelo contrário, cultiva-se o estudo da História nacional mais nacionalista e reacionária.

A segunda regra constitutiva desse jogo implica que não por estudar a História de uma nação, eu me torno cidadão dessa nação. O processo de ser brasileiro ou colombiano não está relacionado com a ação de ler um livro didático, de incorporá-lo quando criança, de memorizar ele. A cidadania, a nacionalidade, e outras noções associadas à ideia de “identidade” nacional partem não do consumo

de livros de História. De fato, saber da História é só um requisito que algumas nações exigem aos candidatos à cidadania. Agora, parecido com o caso da religião, precisa-se sim de rituais e saber a história nacional é só parte desse processo. E mesmo assim, sabendo da história da nação onde moramos, quando é uma diferente daquela onde nascemos nada garante que os nativos considerem você um deles. Poderia, por exemplo, ter aprendido que uma narrativa histórica era a minha história em condições de domínio colonial ou neocolonial, imposta por uma guerra que meu país perdeu, escrita durante um governo ditatorial que censurava a escrita da História, entre outros muitos exemplos. Nesse caso, poderia descobrir que a história que incorporei é a do grupo invasor ou opressor e que a história do meu grupo está sendo ocultada ou proibida. Os casos abundavam antes e abundam hoje em dia, como as histórias nacionais. É um assunto de estado e preocupação dos educadores, é campo de pesquisa, motivo de vergonha, lugar de memória e toda uma série de espaços de combate pelo passado que continua sendo um tema conflitante, (Ferro 1981; Compare-se com Carretero 2007; Morand 2012; Cf. «Israel bans use of Palestinian term “nakba” in textbooks» 2013; «Textbooks round the world: It ain't necessarily so» 2012; «What Japanese history lessons leave out» 2013; «Folha.com - Colunistas - Sylvia Colombo - Com a História não se brinca - 13/12/2011» 2012; «On the teaching of history, Michael Gove is right» 2013; «Michael Gove's history wars | Books | The Guardian» 2013; «La crisis de la Historia, Artículo Impreso Archivado» 2012).

Porém, mantém-se a perspectiva dominante que trata os livros como objetos mágicos; os escritores como agentes; a linguagem como força natural e os leitores como autômatos.

Aventuramos-nos a postular que no caso brasileiro, o tipo de operação levada a cabo por João Ribeiro sobre o “passado” levou a que a pré-história indígena não teve um espaço na História do Brasil Apenas seria documentada como parte do cotidiano dos indígenas que existiram durante o período colonial brasileiro. Ribeiro decidiu não incluir esse período como parte da História pelo seu

olhar historiográfico. O anterior se soma a sua leitura de Von Martius como ao seu projeto de enfatizar, por um lado, no aspecto discursivo, filológico e linguístico. E, por outro, na ênfase nos aportes da cultura africana e afro-brasileira como eixo constitutivo do “presente” (mais do que do “passado”) nacional, e pela convicção de que não havia civilizações indígenas no Brasil. A cultura material, para ele, só funciona no “presente etnográfico” que constitui seu olhar.

Essa operação foi bem diferente do que aconteceu no caso colombiano, devido, precisamente, ao tratamento dado a esses elementos. Coincidiam os autores em que arqueologia significava “arte monumental”, do tipo que podia ser comparado com a arte dos povos antigos mexicanos ou peruanos (como Martius, que também já tinha observado e seguido esse critério no seu ensaio premiado). Assim, Henao e Arrubla contaram com um pobremente estudado, mas amplo conjunto de material arqueológico. Portanto conseguiram criar uma pré-história e história antiga para o caso colombiano, como ademais já estava sendo promovido pela Academia de História.

Precisamos então, indagar na obra e vida dos autores. Fá-lo-emos nesse capítulo por meio dos seus livros.

2. A Pré-história da Colômbia.

a) As antiparras²³³ de Jesús María Henao e Gerardo Arrubla.

*“... Les podemos decir, puesto que la Historia es la luz de la verdad, las **Divinas Palabras: Veritas liberabit** vos. La verdad os hará libres”*
(Henao y Arrubla 1920:567)²³⁴.

²³³ *Antiparras* é um termo espanhol em desuso para se referir aos óculos das vovós e vovôs. Hoje em dia, e suspeitamos que desde há um bom tempo, ninguém usa esse termo: para nós, aqui ecoa noções como a de “*wig history*” para o caso inglês. Um tipo de escrita de História de outra época, de “antanho”. O usamos seguindo o artigo de Daniel Samper-Pízano (1983 idem), que se intitula “*Colombia a través de las antiparras de Henao y Arrubla*”. Como já mencionamos, nós soubemos da existência de Henao e Arrubla, e, portanto dos seus textos, por meio desse artigo; os livros de Samper-Pizano fazem parte das nossas leituras de infância juventude.

Para o período de tempo que das décadas de 1870as a 1890as, Bogotá, onde nasceu Arrubla, e Medellín, onde Henao foi estudar, eram cidades ainda relativamente pequenas, mas cultas. Com uma população reduzida, atingidas por severas deficiências em serviços, ambas as cidades mudavam rapidamente devido a certa prosperidade e estabilidade econômica; possuíam vias de entrada e saída (fluviais) para o mar Caribe. Isto garantiria a circulação eficiente de bens, como implicou um tipo de desenvolvimento de novas “classes” sociais e com elas, de novas formas e expectativas de vida. Aumenta a concentração de escolas, colégios, universidades, bibliotecas, imprensas e comércio de livros. Tinham em comum, nesse sentido, exista uma vida cultural rica e ativa que, aliás, como no caso de Bogotá, já tinha uma tradição local desde antes da existência do governo autônomo e independente, (Brown 1980; Acosta Peñaloza 1999; Martínez 2001; J. O. Melo 2004).

Henao e Arrubla, porém, fazem uma leitura do passado particular, relacionada com esse universo material no qual cresceram e se formaram como adultos. Como Ribeiro, eles também devem ter se formado como advogados em Faculdades onde se estudava a Comte e a Spencer (Aguilera 1951). Diferente de Ribeiro, eles nem viajaram a Europa (aparentemente) nem liam em Alemão. Não entraram em contato, aparentemente com os mesmos autores que o sergipano, pelo conhecimento da língua alemã, pode ler. Sua formação intelectual é bem diferente nesse sentido e, mais, além disso, a composição dos seus textos de História de Colômbia está atrelada em uma visão constituída a partir de outros autores, e evidentemente, de projeto político nacional diferente. Uma primeira distinção está no texto “*in extenso*”, na introdução eles citam a palavra “evolucionismo” no sentido de estar usando “os métodos evolutivos modernos” (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 4): mas, suas fontes revelam que não se trata de

²³⁴ *Podemos lhes dizer, sendo a Historia a luz da verdade, as Divinas Palavras: Veritas liberabit vos. A verdade os fará livres.*

Darwin. Duas das suas referências mais importantes, Miguel Antonio Caro (1843-1909) e o arcebispo uruguaio Mariano Soler (1846-1908), eram abertamente antidarwinistas. Ambos coincidem em que leram a Darwin e o criticaram como criticaram aos seus seguidores²³⁵. Suas teorias historiográficas e antropológicas estavam constituídas em uma leitura católica e *hispanófila* do passado humano, tanto no nível pré-histórico como histórico.

Uma terceira influência, que não encontramos de forma explícita em Ribeiro, é a pedagógica; Henao e Arrubla citam diretamente, o texto “*Metodolojia de la Istória*” [sic] do chileno José María Muñoz Herмосilla (1896). Esse texto é importante porque, por um lado, é um texto que, sem mencionar uma escola pedagógica, apoia-se em autores alemães; pelo outro, lhes fornece de um esquema, não só de como conceber a mente infantil, de como pensar o relato, mas de mecanismos específicos para usar o passado da “Pátria”. O como Henao e Arrubla o usaram é outra história, mas sabemos pelo menos que se apoiaram em um texto explicitamente escrito para guiar a escrita de livros para a escola.

Miguel Antonio Caro é uma figura importante e chave para entender a obra de Henao e Arrubla. Ele não só foi líder político conservador: foi presidente

²³⁵ Na obra de Caro (2010) encontramos o escrito intitulado “*El Darwinismo y las Misiones*”. Na obra de Soler encontramos “*El darwinismo frente a la filosofía de la naturaleza*”, publicado em 1880. Caro critica nesse artigo tanto a tese darwiniana da origem do Homem como critica o seu uso na Colômbia por parte do escritor (romântico) Jorge Isaacs para elaborar um informe para uma comissão científica da qual participou. Critica ao autor pelo mau uso da teoria ao mesmo tempo estabelece o porquê a teoria lhe parece grosseira e oposta a doutrina católica. Do Soler não encontramos disponível uma versão completa do texto, mas os trechos analisado pelo filósofo Alción Cheroni, dão conta do olhar que reconciliava as teses cristãs e católicas com uma versão submissa da ciência, entanto criticava ferozmente os socialismo e teorias científicas materialistas. Cheroni cita as palavras de Soler (Cheroni 1999): “*Las teorías cristianas del origen del hombre, de su naturaleza, de sus destinos, son violentamente contradichas por el materialismo y el transformismo darwiniano, que han invadido el dominio de la ciencia y que pretenden establecer cada vez más un reinado incontestable. (...) Sin embargo, ni la filosofía espiritualista ni el catolicismo han sido derrotados. Desde luego la cuestión científica nada tiene que pueda aterrar a la teología católica.(...) Ninguna de las ciencias naturales contiene una sola ley, ni proporciona una sola conclusión que contradiga los principios de la Iglesia bien comprendidos y estrictamente formulados. Interroguese la física, la química, la geología, la fisiología, la antropología en sus relaciones con lo que la religión nos enseña sobre el origen del mundo y del hombre, y su testimonio no hará más que fortalecer o esclarecer la doctrina cristiana. Este es un resultado cierto, un hecho incontestable para todo espíritu imparcial, que estudia por igual la religión y las ciencias; y es lo que expresó el libre-pensador Brunetiere al calificar de bancarota de la ciencia, el fracaso completo de la ciencia incrédula contra los dogmas*”.

da República e impulsor da Constituição de 1886 (junto com o presidente Rafael Nuñez, autor dos versos do hino nacional atual): foi emérito latinista; furibundo apologista cristão e da Madre Pátria Espanha; foi poeta e crítico cujos textos sobre a história e historiografia de América e da Colômbia tiveram um papel definitivo sobre o discurso do passado revolucionário e antiespanhol. Caro atrelaria a História nacional em um universo que envolvia o relato bíblico, a Espanha Imperial/Roma Imperial, a língua latina e o castelhano, e as elites colombianas, elementos que estavam interligados substancial e genealogicamente.

Caro (1918a; Cf. Deas 1992; Rubiano Muñoz 2006; Sugrue 1945 e; Zuleta Alvarez 1966), no ensaio citado por Henao e Arrubla (1920, 3) na introdução da sua História da Colômbia²³⁶, analisava à narrativa da Conquista. Fazia isso devido, entre outros motivos, às críticas a imprensa espanhola por parte dos autores de língua anglo-saxônica, ingleses e norte-americanos. A propaganda imperialista, inglesa e norte-americana, nação esta última que disputava o domínio ibérico nas Filipinas e na Cuba, começava a se materializar nos livros de História²³⁷. Disse Caro sobre o tema, no ensaio em questão, intitulado “*La Conquista*”(M. A. Caro 1918a, 391):

“Ni renunciaron dichos historiadores angloamericanos a su orgullo de raza, ni se desentendieron del todo de sus preocupaciones nacionales, ni de sus errores de secta, siempre que ocurre la ocasión de mostrar sus sentimientos personales a vueltas de la narración histórica. ¿Cuán a las claras no se ostenta Prescott protestante en su historia de Felipe II? ¿Cuán cordialmente no simpatiza con los herejes perseguidos por el

²³⁶ O texto original e completo que eles citam, é a introdução que Caro fez para a publicação dos textos de um cronista espanhol, Lucas Fernandez de Piedrahita, em 1881. O trabalho que citamos foi publicado no segundo volume de obras completas de Caro após sua morte.

²³⁷ Davis (1979, 342), que analisa a relação dos tradicionalistas espanhóis com os pensadores da América Latina, afirma nesse respeito: “*This bias is an aspect of the "Black Legend" that has pervaded thought and writing about Spain and Spanish America. One of its classic expressions, and one of special importance, is found in a chapter on the Spanish mind that appears in the Introduction to the History of British Civilization by Henry Thomas Buckle (1821-1862), a contemporary of Balzac. The importance of Buckle's biased view becomes even more important when viewed in comparison with his brilliant chapter, in the same book, on the Scottish mind. As Buckle wrote: "Spain is the country where what I conceive to be fundamental conditions of national improvement have been most flagrantly violated." The great enemy of progress and civilization is "the protective spirit"; by which he meant that society cannot prosper unless the affairs of life are watched over and protected at nearly every turn by the state and the church; "the state teaching men what they are to do, and the church teaching them what they are to believe."*”.

Santo Ofício? Cuando compara los hijos del Mediodía, conquistadores del hemisferio americano austral, con la raza anglosajona que se derramó sobre el norte del mismo nuevo continente, ¿con qué filial satisfacción no traza el elogio del aventurero septentrional para levantarlo de algún modo, si le fuese dado, sobre el conquistador español?.”²³⁸.

Miguel Antonio Caro era hispanófilo, leitor de filósofos católicos e reacionários como Jaime Balmes (H. E. Davis 1979), promotor das políticas sociais católicas de Leão XIII por meio da Concordata de 1887 entre o Estado colombiano e o Vaticano e abertamente antissocialista, antiliberal e antiprotestante; ele já tinha colaborado para o desencadeamento da guerra civil de 1977-77, por motivos relacionados com a educação e os instrutores prussianos e calvinistas que foram contratados para modernizar o sistema educativo; e se beneficiaria da guerra de 1885 (que levou ao fim dos Estados Unidos da Colômbia, projeto liberal federativo e secular, e deu passo à República de Colômbia atual centralista, católica e conservadora).

Caro, (1918a, 384-385), ao mesmo tempo em que se bate contra os historiadores de língua inglesa, revoluciona a forma de interpretar a História do país e providencia para Henao e Arrubla uma baliza para a constituição da linha genealógica dos colombianos. Caro, com efeito, estabelece que sangue “latino” corre pelas veias de alguns colombianos (ele não é um democrata). O ensaio começa com um comentário de duas obras de Thomas B. Macaulay, a quem ironiza pela comparação de méritos – falida segundo Caro-, que faz entre os impérios inglês e espanhol à luz da História. Logo, usando as palavras de Macaulay em favor do interesse espanhol, tenta estabelecer seu argumento:

²³⁸ *Nem renunciaram esses historiadores anglo-americanos ao seu orgulho racial nem se afastaram completamente das suas preocupações nacionais, erros de seita; sempre que tem a possibilidade de mostrar seus sentimentos pessoais ao redor da narração histórica. Quanto não presume Prescott de ser protestante na sua história de Felipe II? Quanto não demonstra simpatia pelos hereges perseguidos pelo Santo Ofício? Quando compara os filhos do Meio-dia, conquistadores do hemisfério austral americano com a raça anglo-saxão que se espalhou pelo norte do mesmo novo Continente? Com que orgulho filial não elabora o elogio do aventureiro setentrional para eleva-lo de alguma forma, se tivesse a oportunidade, por cima do conquistador espanhol?*

“La conquista de América ofrece al historiador preciosos materiales para tejer las más interesantes relaciones; porque ella presenta reunidos los rasgos más variados que acreditan la grandeza y poderío de una de aquellas ramas de la raza latina que mejores títulos tienen a apellidarse romanas: el espíritu avasallador y el valor impertérrito siempre y dondequiera; virtudes heroicas al lado de crímenes atroces...”²³⁹.

Caro estabelece nesse parágrafo um primeiro eixo da discussão que os ossos historiadores retomarão logo, isto é, a ideia de que existe uma raça latina de origem romana, e essa raça são os “espanhóis”.

A ideia não era exclusiva de Miguel Antonio Caro, pois seu berço foi o Paris de metade do século. Seria lá que dois pensadores propuseram a existência de uma herança latina, cultural, racial e linguística comum aos povos católicos como França, Itália, Espanha e Portugal, e às nações da América Latina (Mignolo 2006). Caro usaria a latinidade de forma criativa, reacionária, transformando que era uma visão de mundo historiográfica e cultural revolucionária e antiespanhola em um argumento hispanofilo, por médio do qual estabeleceu a continuidade cultural entre Colômbia e a Mãe Pátria. Com efeito, Caro afirmava, usando duas passagens da Eneida de Virgílio, que:

“Los romanos tenían una frase expresiva y exacta que, no sin misterio, ha desaparecido de los idiomas modernos – mores ponere - fundar costumbres, lo cual es muy diferente de dictar leyes. Moresque viris e moenia²⁴⁰: Costumbres y murallas, cultura religiosa y civilización material,

²³⁹ *A conquista de América oferece ao historiador materiais preciosos para tecer as mais interessantes relações. Porque ela apresenta, reunidos, os traços mais variados que exprimem a grandeza e poderia de uma daquelas ramas da raça latina que tem os melhores títulos para se autonomar de romanas: o espírito avasallante e valor impávido, sempre e em todo lugar; virtudes heroicas do lado de crimes atrozes.*

²⁴⁰ “*Mores ponere*” é traduzido, em relação a “*mores*” como uma noção que envolve noções que ecoam as nossas de “sistema social” e de “instituições políticas”, como “construção da cidade e do governo civil” (Connington, Nettleship, y Haverfield 1963 Tomado das notas da versão on-line do projeto Perseus). Deriva Caro essa frase de “*Moresque viris e moenia*”. O trecho faz parte do livro I da Eneida, uma profecia que diz “*bellum ingens geret Italia populosque feroces contundet moresque viris et moenia ponet*” é traduzida - ao inglês como “*He shall wage a great war in Italy, shall crush aggressive peoples, and lay down customs and fortress walls for men*” (Henry 1989, 51) e (Eneida. I, 263-264. Na versão em português de Manuel Odorico Mendes, são as linhas 276-279). Caro foi tradutor e estudioso do poeta latino e nas suas coletâneas se publicam diversas traduções como análises da obra do clássico. Entanto o primeiro volume das suas obras completas compila as traduções, ao espanhol e ao latim, de vários autores clássicos, o segundo reúne artigos

*eso fue lo que establecieron los conquistadores, lo que nos legaron nuestros padres, lo que constituye nuestra herencia nacional, que pudo ser conmovida, pero no destruida, por revoluciones políticas que no fueron una transformación social. Políticamente hablando, el grito de independencia lanzado al principio de este siglo puede considerarse como una repetición afortunada de tentativas varias (aunque menos generales y no felices, porque no había llegado la hora señalada por la Providencia) que datan de la época misma de la conquista*²⁴¹.

Caro quebra assim, e por meio dele muitos discípulos seus que o levaram a sério, a ideia de que Colômbia independente era produto cultural de uma guerra que havia desterrado aos espanhóis. Para ele isso não está certo, pois observa e reafirma que, pelo contrário, essa herança colonial e cultural espanhola está presente, mesmo que modificada, no presente da Colômbia como nação.

*“No tenemos la menor intención de vituperar la Conquista, Atroz o no atroz, a ella debemos el origen de nuestros derechos y de nuestra existencia, y mediante ella vino a nuestro suelo aquella parte de la civilización europea que pudo pasar por el tamiz de las preocupaciones y de la tiranía de España”...*²⁴²

Por outro lado, Miguel Antonio Caro fez uma versão latina do poema “*Canción a las Ruínas de Itálica*”. O poema, de inspiração virgiliana, mas no estilo dos seus contemporâneos (do chamado “Siglo de Oro” espanhol), trata sobre a antiga cidade/colônia romana na atual Andaluzia espanhola, foi escrito em castelhano pelo sacerdote e antiquário, “vizinho” de Utrera, da província de

de crítica e análise filológica e estilística da obra de Virgílio, (M. A. Caro 1918b; 1918a; 1993; Cf. Kallendorf 2007).

²⁴¹ *Os romanos tinham uma frase expressiva e exata que, não sem mistério, sumiu das línguas modernas – mores ponere -, criar costumes. O que é diferente de ditar leis. Moresque viris e moenia: Costumes e muralhas, cultura religiosa e civilização material. Isso foi o que trouxeram os conquistadores; o que nos passaram os nossos pais; aquilo que constitui a nossa herança nacional, que pode ter sido comovida mas não destruída pelas revoluções políticas, que não foram uma transformação social. Políticamente falando, o grito de independência lançado no começo desse século se considerar como uma repetição afortunada de tentativas diversas (porém, menos gerais e infelizes, por que não era a hora marcada pela Providência) que datam da época mesma da conquista.*

²⁴² *Não temos a menor intenção de insultar a Conquista. Atroz ou não, devemos-lhe a origem dos nossos direitos e da nossa existência. Por mérito dela chegou ao nosso território essa parte da civilização europeia que passou pelo das preocupações e da tirania da Espanha.*

Sevilha, Rodrigo Caro (1573-1647); o sacerdote – cujo nome foi dado ao Instituto de Pesquisas Arqueológicas e Pré-históricas durante o regime de Franco-, colecionava objetos arqueológicos, entre outras atividades, e se lamentava pelo abandono e pilhagem continua das ruínas do antigo assentamento, berço de quatro imperadores, (apud. Rivera 1915; cf. Aguilar 1947; García y Bellido 2006; 2006; H. 1947; Salyer 1950).

O poema, que trata da caída dos impérios e do descuido das suas ruínas, é um elemento periférico que mencionamos porque é citado de forma obscura e eloquente, em uma carta de Henao (1916) enviada ao Ministro de Instrução Pública acerca da proteção ao patrimônio arqueológico colombiano. Com efeito, se refere nessa carta a uma estatueta de pedra dessa cultura que tinha sido avistada na Alemanha. Henao pedia ao Ministro a aplicação do Decreto Legislativo de oito de março de 1906 onde se protegiam os monumentos históricos; justifica seu pedido, citando uma linha do poema do R. Caro, essencialmente estabelecendo, para aumentar o valor das estátuas indígenas, parâmetros comparativos entre culturas da história antiga mediterrânea e as de San Agustín. Esse mesmo argumento, ou um que conserva a mesma estrutura, já tinha sido usado por ambos os autores com seus livros de texto e, por outro lado, representa uma ocasião rara para compreender o que Henao pensava desses monumentos, pois sua visão sobre os indígenas e as suas “civilizações” era francamente negativa (cf. Jesús M. Henao 1909), e ele –dizem os biógrafos- não demonstrou a mesma paixão pelo a arqueologia do que Arrubla

O texto “*América Precolombina*” do arcebispo uruguaio Mariano Soler (1887)²⁴³ é um ambicioso projeto construído na visão católica das ciências

²⁴³ Cheroni (1999) contextualiza parte dos debates sobre ciência no Uruguai, ao redor da figura de Mariano Soler, em médio de disputas sociopolíticas e econômicas. Diz o autor “*Subrayemos este aspecto. La polémica sobre el darwinismo en el Uruguay está directamente ligada a las luchas políticas entre los diversos sectores de las clases dominantes por imponer sus modelos económicos. En ese contexto el darwinismo está presente en todos los acontecimientos de la vida social y política del país, tanto en los discursos de aquellos sectores vinculados con la producción ganadera, como en aquellos otros representativos del universo político y cultural.*”. Na introdução do texto, Soler narra que foi escrito, como o de Martius, de Henao e Arrubla, de

antropológicas e etnológicas do nascente campo do americanismo. Sua proposta será assimilada de forma quase literal por Henao e Arrubla.

“La ciencia naciente, que se ocupa de los interesantes problemas acerca del origen, población y civilización de la América precolombiana, se llama Americanismo; aunque más propio fuera Americanología, por la misma razón que se dice Asiriología y Egipcología con relación á la Asiria y al Egipto antiguos. ¿Tiene interés y porvenir esa ciencia? Indudablemente que sí; porque en presencia de las grandes construcciones de los antiguos imperios americanos, azteca é incásico, ante los numerosos monumentos que son la admiración del viajero, ante la contemplación de sus formidables é inaccesibles fortalezas, el investigador filósofo no puede menos de afirmar la existencia de sociedades muy antiguas y adelantadas. Son en efecto, un gran misterio para la ciencia y para la historia; pero un día vendrá en que la etnología termine la obra comenzada de reconstitución de esos pueblos casi olvidados, sorprenda los secretos de su origen y civilización consignándolos en esa página hoy casi en blanco de la historia universal, y entonces se verá aparecer en toda su antigua magestad el mundo que llamamos nuevo porque ignoramos su pasado.” (Soler y Encarnación 1887, 1)²⁴⁴.

Soler não começa, porém, pela pré-história. O primeiro capítulo o dedicará ao descobrimento de América. Por meio dessa operação prepara ao leitor para justificar a missão da Igreja e da Conquista, e deixa aberto o terreno para passar a suas elucubrações historiográficas sobre os indígenas americanos, e de que forma! Com efeito, disse (Soler y Encarnación 1887, 43-44):

Muñoz Herмосilla ou de Ribeiro como parte de um evento científico nacional. Nesse caso, disse o arcebispo, o concurso nunca se levou a cabo devido aos eventos da época –diz ele- e o escrito ficou pronto e sem ser publicado até esse momento (Soler y Encarnación 1887, 11).

²⁴⁴ *A jovem ciência que se ocupa dos interessantes problemas da origem, povoamento e civilização da América pré-colombiana chama-se americanismo. Seria melhor chamá-la de Americologia pelo mesmo motivo que se diz Assiriologia ou Egíptologia, com relação à Assíria e Egito antigo. Tem interesse e futuro essa ciência? Sem dúvida. Porque perante as grandes construções dos antigos impérios americanos, asteca e inca, perante os inúmeros monumentos que o viajante admira, perante a contemplação das suas formidáveis e inacessíveis fortalezas, o pesquisador filósofo não pode menos do que afirmar a existência de sociedades muito antigas e avançadas. São, com efeito, um grande mistério para a ciência e para a história; mas chegará um dia no qual a etnologia conclua a obra de reconstituição desses povos quase esquecidos, revele os segredos da sua origem e civilização registrando-os nessa página em branco da história universal. Só então veremos aparecer em toda a sua antiga majestade do mundo chamamos novo, porque ignoramos seu passado.*

“Era tan pronunciado el salvajismo de los indígenas americanos en general, que deben a la Iglesia Católica el que no se les considerase por los primeros conquistadores como animales de una especie inferior al hombre; pues los reputaron así los españoles al ver por vez primera aquellos seres de tan estrañas costumbres, de fisonomía inanimada, de mirar fijo y sin expresión. El darwinismo moderno, que cree en la transformación de las especies y en el origen simiaco del hombre, hubiera simpatizado con semejante creencia: también el filosofismo, y de un modo especial Voltaire, defendió como inconcuso que los americanos no descendían de Adán y Eva. Si estas doctrinas hubiesen prevalecido, quedaba consagrada la legitimidad de la esclavitud de los americanos”²⁴⁵.

Nesse esquema acomoda depois uma descrição bastante tradicional de histórias e descrições de povos, línguas e ruínas de diverso tipo, tarefa na que é competente: a história dos indígenas é um espaço pelo qual ele viaja de forma erudita, consultando uma considerável bibliografia para compor seu ensaio. No fim de contas, Soler chega a tempos presentes e faz um texto apologético, com o intuito de defender o futuro brilhante da região, da missão dos religiosos na colonização e salvação de América – elemento chave nos discursos que defendiam a obra da Igreja no continente- e da consolidação da democracia fundamentada no cristianismo que, diz ele, é mais válida do que a de Roma e Grécia porque essas nações não eram católicas.

Essa comparação entre as nações modernas americanas e Grécia e Roma, por outro lado, nos leva ao terceiro autor citado por Henao e Arrubla na introdução do seu livro, José M. Muñoz Hermosilla e o único texto que eles referenciam no quesito pedagógico. Importante é sua referencia, pois ele salienta o estudo da história por meio de uma chave moral, leitura feita em chave religiosa, mas não católica precisamente.

²⁴⁵ *Era tão pronunciada o selvageria dos indígenas americanos em geral, que eles devem a Igreja Católica que os conquistadores não os considerassem animais de uma espécie inferior ao Homem. Pois os espanhóis os tinham por tais desde a primeira vez que viram aqueles seres de estranhos costumes, fisionomia inanimada, de olhar fixo e sem expressão. O darwinismo moderno, que acredita na transformação das espécies e na origem simiaca do homem teria simpatizado com essa crença: o filosofismo também, e de forma especial Voltaire, defendeu como inconcuso que os americanos não descendiam de Adão e Eva. Se essas doutrinas tivessem prevalecido, teria ficado consagrada a legitimidade da escravidão dos americanos.*

É um texto difícil de aplicar e o que Henao e Arrubla aprenderam dele parecem ter sido generalidades e formalidades na escrita, isto é, pensando em termos programáticos e de estilo narrativo (o formato do livro de texto pensando como currículo). Mas o texto está desenhado como método para professores na sala de aula e não para a escrita de História. Seja o que for que Henao e Arrubla leram nele, sua interpretação implicou sair do âmbito da prática pedagógica na sala de aula e traduzir um método evidentemente retórico na forma de texto. Como veremos em Ribeiro, eles parecem ter mais seguido de forma utilitarista um esquema de manufatura com o intuito de preencher os requisitos do concurso, do que ter procedido como pedagogos. De novo, o texto de Muñoz Hermosilla está desenhado como técnicas de ensino e menos como manual de escrita de histórias, que foi o que Henao e Arrubla fizeram.

Por outro lado, mesmo confirmando a influencia da escola objetiva sobre o olhar de Henao e Arrubla, vemos que dele tomaram a ideia de Pátria como do uso de analogias para estudar o passado: isto é, da ênfase que ele faz no uso da comparação moral entre presente e passado como forma de explicitar ideias de bem e de mal, por meio de exemplos históricos. Também salienta o uso do “sujeito” histórico, da biografia, do retrato, como elementos importantes para conseguir gerar empatia e simpatia dom leitor com o relato. O texto do chileno foi premiado no certame pedagógico de 1893 e adotado pelo governo em 1895 (como consta no livro, onde se publicam tanto as bases do concurso como os decretos que lhe tornaram texto oficial). Muñoz Hermosilla começa seu texto, que está dirigido ao ensino da história como parte da formação moral e cívica do aluno, fazendo uma breve e elogiosa resenha histórica do ensino da História, retomando sua produção desde as teses de Lutero.

A comentar como o estudo da História passou das Faculdades às escolas, cita o bispo J. A. Comenio” (*Jan Amos Komenský*)²⁴⁶, a salientar o estudo

²⁴⁶ Como Calvino, (e – opinamos- como Santo Tomás), Comenio (1592-1670), dedicava um espaço tanto a reflexão teológica como ao estudo racional de diversos assuntos. Diferente dos filósofos “latinos” da

da História como uma forma de educar o espírito pelo estudo da história universal (moral cristã) do Homem, desde a sua criação. Logo, depois de traçar uma breve crônica como forma de tratar o “estado da arte”, Muñoz Hermosilla passa sim agora a referenciar aos pedagogos da Suíça, Áustria e Alemanha, entre eles Pestalozzi, como a se referir aos pedagogos chilenos. Contudo, referencia especificamente quatro autores: “Altamira, Kehr, Miró e Rusch” (Muñoz Hermosilla 1896, XI-XVII). O autor esboça um plano de trabalho com uma finalidade específica: a educação moral do indivíduo. A história apresenta-se como fonte de exemplos da vida de povos e homens virtuosos e ruins. Em segundo lugar, salienta a relação entre história e geografia. A história acontece em lugares e por meio dela, pode se despertar e ensinar o verdadeiro patriotismo (não aquele politicamente utilitário, nem aquele que procura despertar ódio pelos “inimigos”). Isto é, ao mesmo tempo, pois vão de mãos dadas, se devem construir uma relação cognitiva e afetiva entre leitor e território e uma entre leitor e relato. A História e a geografia vão juntas pois a História acontece sempre em relação à um cenário específico, cujo conhecimento deve ser parte da vida (da formação moral) do aluno. Muñoz Hermosilla enfatiza a necessidade de começar o ensino de história pela história nacional e da cultura material um papel preeminente e que já antes, vimos, uma ideia familiar:

“... El punto de partida debe arrancar de ideas mui concretas, del medio circundante: las estatuas, los monumentos, los edificios antiguos, las viejas instituciones, las ruinas de construcciones o fortalezas hablan más

Contrarreforma dos séculos XVIII, XIX e XX, não concebia o conhecimento como um perigo para a instituição eclesiástica, mas concebia a educação e os métodos racionais como instrumentos necessários tanto para o conhecimento do mundo como, portanto, para o conhecimento moral; foi bispo, educador, teólogo e pedagogo; nasce na Morávia, escreve em língua latina mas salienta o uso da língua vernácula, no seu caso, o tcheco; último bispo da Igreja de Bethren, baseada nos ensinamentos de Jan Hus, do século XVI. Atribui-se a ele a ideia de usar o livro de texto, escrito na língua vernácula, com imagens, de educar aos pobres e às mulheres. Ele morou, exilado, em vários países da Europa ocidental, organizando escolas na Holanda e na Suécia. Seu método parece ser a origem, por exemplo, do modelo e estrutura do sistema educativo nos Estados Unidos e a sua influência estende-se até o século XX (Piaget 1993).

a los sentidos que las palabras del maestro...”(Muñoz Hermosilla 1896, 37)²⁴⁷.

Continuando com sua exposição de recomendações para os professores, estabelece a importância da história universal e enfatiza na importância de uni-la com o ensino da história bíblica que, sugere, deveria se dar por separado, pois é especialmente importante. Enfatiza também na importância da história da cultura e da civilização, que ele interpreta como pó ensino dos costumes sociais (Muñoz Hermosilla 1896, 40-45).

Na exposição do método, o autor descreve elementos de psicologia infantil; recomenda o uso da fantasia misturada com um fundo de verdade, com o intuito de despertar o interesse da mente infantil, pois ele compreende que há uma série de dificuldades cognitivas nos primeiros anos da vida para compreender um relato histórico normal. Enfatiza nesse sentido, o uso de fábulas e lendas e mitos, de histórias heroicas e, em fim, de formas de relatar o passado que ativem a imaginação infantil, para depois ir demonstrando a diferença entre o real e o falso (Muñoz Hermosilla 1896, 41-50).

Ressaltamos finalmente dois elementos que o autor chileno resgata. O ensino da história que ele descreve não resulta tão diferente do processo da escrita da história. Seu tratado de pedagogia lembra mais um tratado de retórico e um manual de estilo misturado com recomendações para capturar o público, e ter um auditório (cf. Perelman 1997). Nesse sentido, e conhecendo seu auditório, o chileno recomenda o uso da biografia e das analogias. Com efeito, ele coloca que as crianças encontram mais fácil se relacionar com o relato ao redor de uma figura humana, o personagem, e recomenda, não só descrevê-lo de forma que seja facilmente reconhecível, mas fazer girar ao redor dele a ação e o devir do relato. Recomenda misturar o método biográfico com o monográfico por que entende que

²⁴⁷ *O ponto de partida deve arrancar de ideias muito concretas, do meio circundante: as estátuas, os monumentos, os prédios antigos, as instituições velhas, as ruínas de construções e fortalezas falam melhor aos sentidos do que as palavras do professor..*

a biografia só é o gancho para capturar a atenção do leitor enquanto a monografia é aquilo que, logo de capturado, permite desenvolver o argumento. Estabelece, porém que a monografia pode se apoiar no recurso do “episódio”, isto é, no recurso dramático para relatar as ações. Curiosamente passa a recomendar – inclusive a desistir de- o uso limitado do método cronológico. Não só por ser “abstrato”, mas porque parece que distraí a criança, a leva para outros assuntos diferentes do elemento moral educativo. Descreve o método cronológico como contraintuitivo e mais em frente descreve como o ensino de geografia e história é um recurso pedagógico que deve ser usado nos primeiros anos de ensino para, mais tarde, separar as disciplinas.

Finalmente, entre todo o leque de métodos e recomendações, descreve o método associativo, com o qual finalizamos esse apartado. Esse método que descreve resulta interessante, pois sugere ao professor que um método para a compreensão do passado é usando analogias entre histórias. Descreve dois tipos de associações: a psicológica, e a de ideias. Melhor do que nos explicando-o, estão as palavras do pedagogo:

“Damos por sentado que el estudio de la historia nacional i americana precede al de historia antigua. Nuestra primera escuadra nacional se formó en circunstancias premiosas, con pobríssimos elementos, i no obstante el número diminuto i mala calidad de sus naves, i la impericia de sus tripulantes, se paseó por el Pacífico, i en su primera obtuvo el triunfo sobre la flota española. Este hecho se utiliza para recordar otro semejante, verificado en la edad media, cuando los cartajineses vencieron a los romanos en batallas campales, i éstos, vaciando sus carabelas en el molde de una abandonada en sus costas por sus enemigos, armaron una flotilla i en su primera salida al mar, alcanzaron el triunfo, e hiciéronse dueños del mar” (Muñoz Hermosilla 1896, 98)²⁴⁸.

²⁴⁸ *Damos como evidente que o estudo da história nacional e americana precede ao de história antiga. Nossa primeira esquadra nacional formou-se em circunstancias urgentes, com elementos pobríssimos; e não obstante seu número pequeno e a má qualidade dos navios, a imperícia dos tripulantes, viajou pelo Pacífico e na primeira obteve o triunfo sobre a frota espanhola. Esse fato é usado para lembrar outro semelhante, verificado na idade média quando os cartagineses venceram os romanos nas batalhas campais. Eles, esvaziando suas caravelas no molde de uma abandonada no litoral pelos seus inimigos, armaram uma pequena frota e na sua primeira saída no mar venceram e apropriaram-se dele.*

Muñoz Herмосilla, se foi lido e seguido por Henao e Arrubla, teria dado diversas dicas de como estudar a História Antiga a partir da História Pátria. Isto é, para facilitar a compreensão de civilizações e culturas do passado, o método não ia do mais antigo ao mais moderno senão pelo contrário, devido a forma em que ele estabelece, na cadeia operatória, que a história nacional está no principio, tipos de associações que remetem continuamente à colocar em um mesmo lugar culturas que pouco ou nada tem a ver a uma com a outra de forma causal e direta.

Por outro lado, o chileno salienta o uso desse método para comparar povos da atualidade, de diversas partes do mundo; por exemplo, compara a Guerra Del pacífico com a Guerra Franco-Prussiana, (e lembramos que estamos falando de formas de facilitar a transmissão clara de ideias sobre a História com o intuito de formar a moral dos mais jovens). Não por acaso, então, deu-se uma situação como a descrita por Funari com o caso dos Bandeirantes romanizados e viris, e dos argentinos identificados com os gregos afeminados (P. P. A. Funari 2008), ou do procedimento de M. A. Caro ao identificar romanos, espanhóis e colombianos em um esquema único (M. A. Caro 1918a). Henao e Arrubla, claramente compreenderam essas mecânicas, pois seu livro está construído de forma clara, expositiva, em uma linguagem acessível e evitam o método cronológico e tentam se focalizar nas biografias, costumes, eventos e causas e consequências, na geografia do país, entre outras coisas. Porém, eles criaram sobre essa ordem, de fato, pois era o que se pedia no concurso, um formato do livro texto e um programa de estudos²⁴⁹.

Outros autores não seguiram esse formato e perderam a chance de serem eleitos ou considerados pela banca do concurso do Centenário. Mas isso, de novo, foi o médio - como Ribeiro também descobriu - ganhava quem sabia

²⁴⁹ Está claro que eles estavam convencidos que usaram esse método: “*Para la aplicación del método objetivo en la enseñanza de la Historia, seguido hoy en los países más civilizados, se determinan los personajes célebres haciendo su esbozo; se describen los monumentos; se dan conocer los usos y costumbres sociales y se intercalan no pocos grabados que hieren la mente y dominan la atención*” (Jesus M. Henao y Arrubla 1911, 4). No texto maior trocam a palavra “objetivo” por “evolutivo”.

melhor seguir as regras do jogo. Não materializaram seus conhecimentos de pedagogia por saber do tema, mas por seguir a receita do livro. Já a escrita, a execução do plano do livro é outro cantar. As marcas, e forma, das pisadas nessa praia são deles.

b) *Sujeito Histórico na História de Colômbia de Henao e Arrubla: A pré-história da Colômbia.*

Henao e Arrubla não escreveram a História pensando tanto em um programa de estudos para primária e secundária, como pensando em adaptar um texto aos requerimentos e formatos de cada nível. Como Ribeiro, eles produziram o livro “in extenso” antes dos Compêndios (cf. Jesús M. Henao e Arrubla 1920 e 1911; João Ribeiro 1936). Com efeito, apoiados nele redigiram uma versão menor, mais compacta, com menos conteúdo. Na lógica deles, ou seja, na forma que eles interpretam a mente infantil, apresentam esse resumo como fonte dos elementos a serem estudados no texto maior:

“No se sigue la antigua y mala costumbre de historiar tan solo sucesos políticos y militares; se describen también los diversos fenómenos hasta donde los puedan entender los alumnos, de modo que éstos, al concluir el curso elemental, hayan adquirido idea general d la Historia en sus múltiples facés y queden en capacidad de estudiar con provecho la asignatura en nuestra obra IN EXTENSO”. (Jesus M. Henao y Arrubla 1911, 4)²⁵⁰.

No caso de Henao e Arrubla, diferente do caso de Ribeiro, e por recomendação da banca examinadora, acrescentariam na versão “in extenso”, uma bibliografia completa. A seguir o formato solicitado, Henao e Arrubla tiraram do Compendio a bibliografia, mas, por outro lado, acrescentaram umas definições.

²⁵⁰ *Não seguimos o antigo e mau costume de historiar só os sucessos políticos e militares; descrevem-se os diversos fenômenos até o ponto que os alunos podem compreender, de forma que eles, ao concluir o curso básico tenham adquirido uma ideia geral da História nas suas múltiplas facetas, e possam continuar com o estudo da disciplina com a nossa obra in extenso.*

Os elementos de História que oferecem, porém, são critérios do Compendio que, estudados com conjunto com o livro maior, deveriam criar, em principio, não só um bom cidadão.

Henao e Arrubla planejavam mesmo educar futuros historiadores e arqueólogos, ou despertar o interesse pelo passado, oferecendo um método de estudo²⁵¹. Assim, apresentam as suas definições para as crianças:

²⁵¹ Henao e Arrubla estabelecem nesse sentido que: *“muy lejos estamos de creer que nuestra labor es completa y satisface, pues [alta mucho por investigar. Los archivos que hay en el país no se han consultado concienzudamente) y en el Exterior existen numerosos documentos sin los cuales la historia nacional queda incompleta. Bien se ve que la empresa es ardua, y esto basta para que se reciba con indulgencia la presente obra que acometimos con el fin de ofrecerla á la Patria en la ocasión solemne de su primer Centenario”* (Jesús M. Henao y Arrubla 1920).

Nociones preliminares

Definición de la Historia—La Historia de Colombia puede definirse: la relación fiel y ordenada de los acontecimientos verdaderos y notables que han influido en los destinos de nuestro país.

Así como la patria debe ser objeto de nuestro tierno afecto, su historia tiene que serlo de nuestros primeros estudios, porque ella nos ofrece altas lecciones morales y cívicas y fortifica en nuestros corazones el sentimiento del bien y el amor al deber.

Fuentes de la Historia—Como los sucesos que se refieren en la historia han de ser verdaderos, de lo contrario ésta no sería sino una novela ó cuento, es menester saber cuáles son los medios de que nos servimos para transmitir la noticia de los acontecimientos. Esos medios se llaman *Fuentes ó Testimonios*, y son: 1.º, la *narración* ó testimonio escrito, que es la relación de los hechos por medio de la escritura; 2.º, la *tradición*, es decir, la noticia de un acontecimiento, que se va transmitiendo de boca en boca de una generación á otra; y 3.º, los *monumentos*, verdaderos testimonios mudos, que son todas las obras (edificios, estatuas, armas, monedas, medallas, trajes, etc.,) destinados á perpetuar el recuerdo de un hombre ilustre ó el de un hecho importante. Así, las relaciones de los

primeros cronistas que dieron á conocer los sucesos ocurridos durante el tiempo de la Conquista en nuestra patria, constituyen una *fente ó testimonio* escrito; las narraciones que tales cronistas recogieron de los labios de los mismos conquistadores para formar sus crónicas, no fueron otra cosa que la *tradición*, otro testimonio histórico; y por último, la estatua del Libertador Bolívar que se admira en la plaza principal de Bogotá, las armas y monedas antiguas que se conservan en el Museo Nacional, son *monumentos* que constituyen la tercera fuente de la historia.

Ciencias auxiliares—Hay dos ciencias, especialmente, que sirven de auxilio poderoso á la historia y que con razón se llaman los ojos de ésta: la *Cronología* y la *Geografía*. La Cronología estudia los modos de contar el tiempo y nos sirve para saber *en qué fecha* se verificó un acontecimiento; la Geografía, que describe el territorio, nos enseña *en qué lugar* sucedió el hecho.

Divisiones de la Historia—La Historia de Colombia puede dividirse en *Épocas*.

Se llama *época* un intervalo de tiempo más ó menos largo; v. gr., un siglo, que son cien años, comprendido entre dos acontecimientos importantes, de los cuales uno sirve de punto de partida, y otro, de término.

Sin contar los tiempos *prehistóricos*, se encuentran en nuestra Historia cuatro épocas, á saber:

Época de la conquista española (del año 1499 á 1550).

Época de la Colonia (año 1550 á 1810).

Época de la Independencia (año 1810 á 1819).

Época de la República (año 1819 hasta nuestros días.)

Antes de hablar de la época de la Conquista, es necesario dar una idea del Descubrimiento de América y del Origen de los Americanos.

©Biblioteca Nacional de Colombia

Figura 11. Definições de História de Henao e Arrubla.

Como consta na figura Nº13, Henao e Arrubla (1911) definem sua visão da História. Os elementos apresentados às crianças de primária são múltiplos. Em princípio, estabelecem a história como uma “relação fiel e ordenada de fatos verdadeiros e notáveis”. Uma estrutura analítica e expositiva que associam a dois critérios, “verdade” e “fidelidade”.

Uma vez estabelecido esse critério analítico, definem a justificativa moral e propedêutica desse tipo de estudo, atrelando o estudo e conhecimento a uma causa moral absoluta, associada à Pátria. Se “deve” estudar a disciplina porque há um fim maior, a Pátria, e se “devem” desenvolver sentimentos para com ela. A técnica propedêutica é clara, pois, em segundo lugar, se “deve” ler e estudar a história procurando encontrar e seguir os seus exemplos que, seguindo o critério anterior, são verdadeiros e fiéis aos acontecimentos.

*“... Como los sucesos que se refieren en la Historia han de ser verdaderos, pues de lo contrario **ésta no sería sino una novela o un cuento**, es menester saber cuáles son los medios de que nos servimos para transmitir la noticia de los acontecimientos. Estos medios se llaman fuentes o testimonios, y son: 1º la narración, o testimonio escrito, que es la relación de los hechos por medio de la escritura; 2º, la tradición, es decir, la noticia de un acontecimiento que se va comunicando de boca en boca, de una generación a otra; y 3º, **los monumentos, verdaderos testimonios mudos, que son todas las obras, (edificios, estatuas, armas, monedas, medallas, trajes, etc.), destinadas a perpetuar el recuerdo de un hombre ilustre o el de un hecho importante**”.*²⁵²

Continuando com as fontes da história, lugar onde o que é “verdadeiro” e ou que não é, apresentando às crianças novos elementos de reflexão, logo de ter já estabelecida a finalidade moral do estudo da disciplina. Distinguem claramente que o verdadeiro distingue-se daquilo que está presente nos romances

²⁵² *Como os acontecimentos registrados pela História têm de ser verdadeiros, pois, no caso contrário, ela não seria mais do que um conto ou um romance, precisa-se saber quais são os meios que possuímos para transmitir a notícia e os acontecimentos. Esses meios chamam-se fontes ou testemunhas e são: 1. A narração o testemunha escrita, que é a relação dos fatos por meio da escrita; 2.a tradição, ou seja, a notícia de um acontecimento que vai sendo comunicado de boca em boca, de uma geração para outra; 3. Os monumentos, verdadeiras testemunhas mudas que são todas obras (prédios, estatuas, armas, moedas, medalhas, figurinos, etc.) destinadas a perpetuar a lembrança de um homem ilustre ou de um fato importante.*

e contos. Isto é, a “verdade” não é ficção. (É importante ressaltar essa definição porque mais tarde voltaremos ao universo antropológico básico onde eles cimentam sua história pátria e lá usam esse critério de verdade para seus propósitos). Diferente dessa ficção, a História se constrói a partir da “narração”, da “tradição” e dos “monumentos”: Testemunhas mudas destinadas *a perpetuar a memória* de um homem ilustre ou de um fato importante. Introduzem assim o elemento cultural e arqueológico na sua história, e atribuem a ele de forma gratuita o valor de “verdadeiro” ao mesmo tempo em que atribuem seu valor a importância “histórica”.

Passam logo a definir as ciências auxiliares (a arqueologia é parte da História, enfatizamos de novo, não ciência auxiliar): de “cronologia”, que determina a forma de contar o tempo e de “geografia” que ensina o lugar “onde aconteceu o fato”. Estabelecido esse patamar, passam a determinar como se deve compreender a estrutura da História. A História se divide em “épocas” que são períodos de tempo “mais ou menos longos” que envolvem dois eventos que marcam o princípio e o fim. Dividem o tempo em pré-história e história (sem explicar o porquê) e passam logo a descrever as épocas da História de Colômbia.

(Sobra anotar que esse critério marca não só o estudo da história escolar, mas profissional e a visão de mundo de muitas pessoas que, por exemplo, continuam a identificar “história” com “calendário” e com a sucessão ordenada de “épocas” e a História. A identidade histórica, nesse sentido, um país é personificada pela sua representação cronológica e, em cada caixinha, por personagens e histórias que seguem um arco dramático clássico, com princípio, médio e fim. Personifica-se a História por meio desse mapa ordenado de eventos que se sucedem como se personifica um país por meio da silueta, o croqui, do mapa da nação).

Henao e Arrubla oferecem as técnicas de estudo como a justificativa moral da História. É a chave de leitura que oferecem ao seu público e,

efetivamente, apoiaram-se em diversos conhecimentos modernos para pensar esse esquema. Mas, como vemos, é sua visão de mundo a representada nesse esquema. Apropriaram-se de conhecimentos e os amalgamaram e produziram suas próprias “propedêuticas” e “hermenêuticas” adequadas e coerentes, como veremos, com uma história que vai mais além do simples “relato fiel e verdadeiro”. Assim, passamos ao *quid* do assunto.

O texto de História, o compêndio e o extenso, começam com o descobrimento de América, a biografia de Colón e a relação das suas quatro viagens. Uma diferença notável é o parágrafo destinado à pré-história, que some do Compêndio:

“Los antiguos sospecharon la existencia de nuevas y vastas tierras habitables y habitadas. La tradición de Platón sobre la Atlántida no se considera al presente como una mera fábula. Cuenta el filósofo griego que más allá de las columnas de Hércules (Gibraltar) existió una grande y hermosa isla, donde abundaban el oro y los metales más preciados, y en sus valles y montañas, que excedían en belleza á todo lo conocido, vagaban los más raros animales. La corrupción penetró entre los habitantes de la privilegiada isla, y Jupiter Olímpico, en castigo de los crímenes y excesos cometidos, la hizo desaparecer en una noche, devorada por las aguas furiosas del océano, en medio del más espantoso cataclismo. Platón no solamente revela la existencia de la Atlántida sino que la describe, en parte, en sus diálogos Timeo y Crisias y habla de las leyes y costumbres de aquélla. En el diálogo refiere Crisias á Sócrates la narración que le hizo á Salón, en Egipto, un antiguo sacerdote, de esta manera: “Entre la multitud de hazañas que honran á nuestra ciudad (Atenas), las cuales están consignadas en nuestros libros, y admiramos, hay una mayor que todas las otras. Nuestros libros cuentan cómo Atenas destruyó un poderoso ejército que salido del Océano Atlántico, invadió insolentemente la Europa y el Asia, porque entonces se podía atravesar este Océano. Se encontraba en él, en efecto, una isla situada frente al estrecho que llamáis en vuestra lengua las columnas de Hércules. Esta isla era más grande que la Libia y el Asia (Menor) reunidas: los navegantes pasaban de allí á otras islas y de éstas al continente que rodea ese mar, verdaderamente digno de tal nombre.” La ciencia moderna parece confirmar esta bella tradición: navegantes ingleses hablan del hallazgo de fucus (algas marinas) entre el África occidental y el golfo de México, en tan gran cantidad que dificultan la marcha de los buques; si á este dato que indica la cercanía de rocas, se añade la existencia de islas que están escalonadas en el océano (las Antillas), ya la prueba adquiere mayor fuerza, porque se conjetura que dichas islas no son otra cosa que vestigios de la vasta tierra hundida entre las ondas. Estrabón, siguiendo á Erathóstenes, afirma en vanos pasajes que desde la Iberia, navegando el Atlántico, se puede ir á la India; y Humboldt dice que esta es una profecía de la América, más

razonada que la de Séneca. Es digno de recordar el verso del coro de la Medea, acto II, en que el filósofo poeta, Séneca, maestro de Nerón, dice: "Vendrán pronto siglos; se acercan los tiempos en que el océano romperá los lazos con que encadena á la tierra, y en que ésta quede abierta á toda comunicación; el mar descubrirá nuevos mundos y no será ya Thule el último lugar conocido de esta tierra." Además, un poeta latino del siglo de Augusto, Manilio, de manera clara y terminante habla de los antípodas" (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 15-17)²⁵³.

Esse relato de Henao e Arrubla, eliminado da tradução ao inglês, marcam assim uma etapa de um périplo, um êxodo que culmina na América. Logo dessa introdução, passam a Espanha Medieval, da Reconquista, estabelecem o cenário para a aparição de Colón e do descobrimento de América. Sobre Colón e seu mundo fornecem de ampla bibliografia e um perfil do almirante desde pequeno até sua morte e reconhecimento póstumo. Essa biografia está inserida no quadro monográfico da situação de Espanha para o século XV. Trata-se de um pequeno romance histórico sobre Colón. O almirante recebe seu próprio arco dramático dentro do roteiro histórico. Inclue-se, ademais, comentário erudito sobre fontes,

²⁵³ *Os antigos suspeitavam da existência de novas e extensas terras habitáveis e habitadas. A tradição de Platão sobre a Atlântida não se considera, hoje em dia, como mera fábula. Narra o filósofo que mais além das colunas de Hércules (Gibraltar) existiu uma grande e bela ilha onde abundava o ouro, os metais preciosos e nos seus vales e montanhas, as mais belas de todas as conhecidas, moravam os mais estranhos animais. A corrupção atingiu os habitantes da ilha e Júpiter Olímpico, como punição para os crimes e excessos cometidos, fê-la sumir uma noite: foi devorada pelas águas furiosas do oceano, durante o mais terrível cataclismo. Platão não só revela a existência de Atlântida, mas a descreve, em parte, nos diálogos Timeu e Critias, e fala das leis e costumes de lá. No diálogo, Critias conta para Sócrates a estória que Salao, um antigo sacerdote, contou para ele: "Entre la multitud de hazañas que honran á nuestra ciudad (Atenas), las cuales están consignadas en nuestros libros, y admiramos, hay una mayor que todas las otras. Nuestros libros cuentan cómo Atenas destruyó un poderoso ejército que, salido del Océano Atlántico, invadió insolentemente la Europa y el Asia, porque entonces se podía atravesar este Océano. Se encontraba en él, en efecto, una isla situada frente al estrecho que llamáis en vuestra lengua las columnas de Hércules. Esta isla era más grande que la Libia y el Asia (Menor) reunidas: los navegantes pasaban de allí á otras islas y de éstas al continente que rodea ese mar, verdaderamente digno de tal nombre." A ciência moderna parece confirmar essa bela tradição: navegantes ingleses registraram o achado de fucus (algas marinhas) entre África Ocidental e o golfo de México, em quantidade tão grande que elas dificultavam a navegação. Se sumamos a esse dado a existência de rocas nas proximidades, a prova ganha mais força, porque conjectura-se que tais ilhas não são outra coisa que vestígios da vasta terra afundada entre as ondas. Estrabo, que seguia Erastóstenes, afirma que em vários trechos que vão desde Ibéria, navegando pelo Atlântico, pode-se ir até a Índia. E Humboldt diz que essa afirmação é uma profecia das Américas melhor construída do que a de Séneca. Pode-se mencionar o verso do coro de Medea, Ato II, no qual o filósofo poeta Séneca, mestre de Nero, disse "Vendrán pronto siglos; se acercan los tiempos en que el océano romperá los lazos con que encadena á la tierra, y en que ésta quede abierta á toda comunicación; el mar descubrirá nuevos mundos y no será ya Thule el último lugar conocido de esta tierra". Além disso, um poeta latino do século de Augusto Manilio, de forma clara e definitiva, fala das Antípodas.*

sobre as vozes do tempo, sobre seu gênio e virtude e com um final que va do triste trágico ao reconhecimento, glorioso e póstumo.

Porém, ao inserir esse drama com a pré-história e as histórias e pensamentos de “autoridades” do Mundo Clássico, Henao e Arrubla, pensamos, operam sobre o passado com um intuito claramente diverso do pedagógico. Estão estabelecendo uma etapa da genealogia cultural que, aliás, começa muito antes, mas que está relacionada de forma material e imaterial com América. Como Ribeiro também fará no seu texto, os colombianos dão por verídico o relato sobre a Atlântida e o inserem na sua história pátria. Nos vemos desde a distancia a três autores que seguramente estavam informados, pela imprensa e pelos livros, das façanhas dos arqueólogos nas terras do Mundo Mediterrâneo e ouvimos ecos das aventuras de Schliemann, entre outros, na forma em que operam –interpretam– sobre o “relato” de Platão e o relacionam com “América”.

Mais em frente, entre os capítulos do Descobrimento e da Conquista, Henao e Arrubla publicam o ensaio dedicado às “origens dos Americanos”. Começam com o seguinte parágrafo, que aparece tanto na “História da Colômbia” (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 24-25), como, de forma abreviada, no “Compendio de Historia de Colômbia” (Jesus M. Henao y Arrubla 1911, 15), respectivamente²⁵⁴:

*“Primitivos habitantes: La sagrada Biblia en su primer libro, el Génesis, nos enseña que Dios creó á Adán y á Eva y que de ellos proceden todos los hombres que pueblan el mundo. **Esta es la verdad que se llama***

²⁵⁴ Esta parte, y em geral, os trechos que vamos a revisar, foram subtraídos da versão em inglês feita por Rippy, quem também teria resumida outros trechos do livro extenso; isto que causa que as críticas feitas a tradução apontem a essa falta. Por outro lado, a crítica nota como a narrativa de Henao e Arrubla, mesmo que ajuda a compreender o devir da Colômbia como nação, tem falhas e tendências conservadoras e católicas. Um ponto interessante é como a crítica nota que foi escrita sem pensar em um público estrangeiro, mas a crítica em geral, só reforça aquilo que Rippy já tinha anotado na introdução do texto (Munro 1939). Rippy (em Jesus Maria Henao e Arrubla 1938), por seu lado, é diplomático ao notar que essa parte do texto não precisava ser publicada devido a extensão do mesmo. Cita outros textos de escritores colombianos, mas considera que esse era o mais acadêmico. Ele e a crítica coincidem na qualidade do texto como introdução ao estudo da História da Colômbia. Seria por meio de essa subtração que nos tomamos consciência da importância dela no projeto de Henao e Arrubla, pois lá, nessa terra mítica, é que eles enraizaram a sua teoria antropológica. Sem ela, seu texto era como outros de história (destinados ao ensino, como qualquer texto de história em geral). Com ela, o texto de Henao e Arrubla toma outra dimensão.

unidad de la especie humana, confirmada por los estudios de los más eminentes sabios. Si sabemos con certeza que procedemos de nuestros primeros padres que habitaron el paraíso terrenal hasta que desobedecieron el mandato divino, no tenemos la misma seguridad sobre la cuestión importante de saber por dónde vinieron a la América los primitivos habitantes, antecesores de los que se encontraron establecidos en la época del descubrimiento. Parece lo más acertado decir que tales habitantes vinieron del antiguo al nuevo mundo atravesando El estrecho de Behring, que separa el Asia de la América; esa travesía es fácil, porque el estrecho, en su parte más angosta, sólo tiene diez millas, y en la época del invierno sus aguas se hielan. Los americanos, pues, tienen probablemente origen asiático". (Jesús M. Henao y Arrubla 1920)²⁵⁵.

O universo a partir do qual a História colombiana toma forma, começa, se deriva e substancializa, está nesse parágrafo. Sua noção de natureza claramente se desprende de um olhar subjetivado do universo, hierarquizado e atrelado na cosmologia cristã onde, por outro lado, existe a possibilidade de desenvolver conhecimentos científicos. Seu critério de “verdade” e, em geral, de moral, está imbricado em um projeto moral, absoluto, necessário. Sua visão sobre as ações do homem na história estão sendo julgadas por um critério absoluto e assim os veremos, agindo de forma exemplar ou não. Sua antropologia e teoria antropogenética é coerente com esse esquema. Não teorizarão o que é a cultura, mas a descreverão de forma abundante, tanto para o caso dos indígenas como dos espanhóis e “criollos”, os americanos brancos. O papel dos missionários será vital e amplamente usado ao longo do relato. Podemos elaborar essas afirmações com exemplos:

²⁵⁵ *Primitivos Habitantes: a sagrada Bíblia, no seu primeiro livro, Gênese, ensina que Deus criou Adão e Eva e que deles procedem todos os homens que habitam o mundo. Essa é a verdade denominada unidade de espécie humana, confirmada pelos estudos dos mais eminentes sábios. Assim como temos a certeza que procedemos dos nossos primeiros pais que moraram no paraíso terrestre, até que desobedeceram ao mandato divino, não temos certeza sobre a importante questão de saber por que caminho vieram para América os habitantes primitivos; os antecessores daqueles que estavam estabelecidos no continente em tempos do descobrimento. O mais acertado para dizer é que eles vieram do antigo ao novo mundo atravessando o estreito de Bering, que separa Ásia de América. Esse périplo é fácil, porque sua parte mais estreita, só mede dez milhas e no inverno as suas águas congelam. Os americanos têm, portanto, provavelmente, origem asiática.*

- Em princípio, vemos como utilizam o critério de verdade unido ao critério de ciência para justificar um parágrafo bíblico. Esse critério, porém, é aplicado por eles de forma seletiva. No texto como em outros artigos, eles tratam as crenças próprias como científicas enquanto as crenças dos indígenas são analisadas e reduzidas a formas primitivas e bárbaras (Jesús M. Henao y Arrubla 1920; Compare-se com Arrubla 1909 e com; Jesús M. Henao 1909). Arrubla anotava, por exemplo:

“El fenómeno que tanta admiración causo a los naturales [indios] y que parece admitir el cronista [Pedro Simón], tiene una explicación bien sencilla: en el metal de la campana herida por los golpes de hacha tuvieron que producirse manchas de orín o mofo color rojizo, las cuales para los ignorantes y supersticiosos aborígenes se convirtieron en gotas de sangre” (Arrubla 1909, 488-489)²⁵⁶.

- Atrelam a História colombiana e a teoria antropológica da unidade das espécies à origem bíblica. O Homem como “o colombiano” partilham uma única natureza através do tempo e espaço. Há dois sexos claramente definidos. A partir desse ato de criação teremos, eventualmente, um povo nascido da peregrinação desses filhos de Deus. Por um lado, o êxodo dos indígenas que povoaram América; do outro, dos espanhóis que descobriram e conquistaram o continente, pelo outro, são produto da peregrinação humana²⁵⁷ pela história universal e das civilizações, do seu encontro em terras pátrias e, eventualmente, das guerras de

²⁵⁶ *O fenômeno que gerou tanta admiração aos naturais e que parece admitir o cronista tem uma explicação bem simples: no metal do sino, ferido pelos golpes do machado, deve ter se produzido manchas de urina ou mofo avermelhado, que para os ignorantes e supersticiosos indígenas eram gotas de sangue.*

²⁵⁷ Ibarra-García apresenta uma estrutura comparável no análise da história asteca de descobrimento, conquista e fundação de Tenochtitlan. Diz a autora “*Así como toda acción tiene su origen en la subjetividad, en la conceptualización del periodo nómada en que esta lógica encuentra aplicación, la tribu se pone en marcha por una determinación del dios tribal, cuya existencia se encuentra más allá del mundo material. Así también, como en el comportamiento en el inicio existen el momento de la intención y en ella el objetivo, así los aztecas, al escribir su historia, ven que la tribu abandona Aztlán con el claro conocimiento sobre el sentido y la meta de su empresa. Y así como una acción es dirigida permanentemente por una subjetividad, la migración es conducida todo el tiempo por el espíritu, por el invisible pero siempre presente dios tribal*”. (Ibarra García 1997)

Independência. Mais tarde chegarão os “escravos negros africanos”, junto com os espanhóis; do cruze dos três tipos nascem as outras raças como os “mestiços”. O substrato “latino/ espanhol/católico” é o substrato dominante que, aliás, salvará aos indígenas do seu barbarismo como serão a origem dos “criollos”, brancos injustiçados de origem americana que são o motor mesmo da autonomia. Quando definem aos espanhóis pela sua “alma” estabelecem - retomando palavras de Miguel Antonio Caro entre outros- que:

“La lucha llamada de la Reconquista llena casi por completo la historia medioeval de España: ocho siglos de batallar incesante contra los musulmanes, hasta arrojarlos de Granada su último baluarte en la Península, hicieron de cada español un guerrero entusiasta y tenaz, y marcaron huella profunda en las costumbres y carácter del pueblo... La Conquista ofrece los más variados contrastes: "virtudes heroicas al lado de crímenes atroces; el soldado vestido de acero, que da y recibe la muerte con igual facilidad, y el misionero de paz que armado sólo con la insignia del martirio domestica los hijos de las selvas y muchas veces rinde la vida por Cristo; el indio que azorado y errante vaga con los hijos puestos al seno, ó que gime esclavizado por el duro encomendero; la codicia intrépida que desafiando la naturaleza bravía corre por todas partes ansiosa de encontrar el dorado vellocino, y la fe, la generosidad y el patriotismo que fundan ciudades, erigen templos, establecen casas de educación y beneficencia y alzan monumentos que hoy todavía son ornamento y gala de nuestro suelo." La Conquista presenta una raza vencida que no desaparece del todo y que se mezcla con otra superior y victoriosa, y á pesar de su inmenso escenario de devastación, "no tenemos, dice el ilustre D. Andrés Bello, la menor inclinación á vituperarla. Atroz o no, á ella debemos el origen de nuestros derechos y de nuestra existencia, y mediante ella vino á nuestro suelo aquella parte de la civilización europea que pudo pasar por el tamiz de las preocupaciones." ²⁵⁸

²⁵⁸ A luta conhecida como a Reconquista domina por completo a história medieval da Espanha: oito séculos de guerra constante contra os muçulmanos, até vencê-los em Granada, seu último baluarte, tornaram cada espanhol em um guerreiro entusiasta e tenaz. Marcaram também os costumes e caráter desse povo. A Conquista oferece os mais variados contrastes: "virtudes heroicas al lado de crímenes atroces; el soldado vestido de acero, que da y recibe la muerte con igual facilidad, y el misionero de paz que armado sólo con la insignia del martirio domestica los hijos de las selvas y muchas veces rinde la vida por Cristo; el indio que azorado y errante vaga con los hijos puestos al seno, ó que gime esclavizado por el duro encomendero; la codicia intrépida que desafiando la naturaleza bravía corre por todas partes ansiosa de encontrar el dorado vellocino, y la fe, la generosidad y el patriotismo que fundan ciudades, erigen templos, establecen casas de educación y beneficencia y alzan monumentos que hoy todavía son ornamento y gala de nuestro suelo.". A Conquista apresenta uma raça vencida que não some totalmente e que se mistura com outra superior e

Mais em frente, quando tratam da sociedade em tempos coloniais referiram características culturais dos espanhóis que estavam causando problemas com seus descendentes. Debatem, por exemplo, a ideia de que os espanhóis trouxeram a América costumes que já iriam os diferenciando dos “americanos”:

“... *“Una de las mayores aberraciones sociales de la colonia era, pues, el concepto errado en que nuestros mayores tenían el trabajo y la profesión de un arte ó industria manual. El artesano era reputado como plebeyo, por el mero hecho de ser artesano: el trabajo, **sí, el trabajo moralizador, era considerado como vil por nuestros mayores en tiempo de la colonia. Los nobles no podían aprender un arte, sin empañar los blasones de su nobleza**; las familias nobles temblaban de miedo de que alguno de sus hijos contrajera matrimonio con la hija de un artesano. El noble gozaba de fueros, el noble era miembro perpetuo de los Ayuntamientos; para el noble, los cargos honoríficos, las preeminencias sociales. ¿Habría sido fácil que el artesano se resignara á vivir siempre obscuro y tenido en menos?” Aunque es cierto que los empleos de importancia se daban á los españoles europeos, en desagravio se dispensaba a los indios, ó sea á los hijos de españoles nacidos en la colonia, el favor de algunos, como el de Regidor de Cabildo, ó Alférez real para tener el estandarte de la ciudad bajo su cuidado y sacarlo á relucir en las funciones solemnes*” (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 441-442)²⁵⁹.

- Atrelam também a ciência do “homem”, do “direito”, a “natureza” no reino e cosmologia da Fe católica. Com efeito, além de estabelecer a genealogia

vitória. A pesar do cenário da devastação “no tenemos, dice el ilustre D. Andrés Bello, la menor inclinación á vituperarla. Atroz o no, á ella debemos el origen de nuestros derechos y de nuestra existencia, y mediante ella vino á nuestro suelo aquella parte de la civilización europea que pudo pasar por el tamiz de las preocupaciones.”

²⁵⁹ Uma das maiores aberrações sociais da colônia foi, a noção errada que os nossos antecessores tinham do trabalho e a profissão de uma arte ou indústria manual. O artesão era tido como plebeu pelo fato de ser artesão. O trabalho, sim, o trabalho moralizante era considerado vil pelos nossos ancestrais nos tempos da colônia. Os nobres não podiam aprender uma arte sem causar embaraço para os seus brasões de nobreza. As famílias nobres tremiam de medo que algum dos seus filhos cassasse com a filha de um artesão. O nobre tinha foros, o nobre era membro perpetuo do Ayuntamiento: para o nobre os cargos honoríficos, os privilégios sociais. Teria sido mais fácil que o artesão se resignasse a viver sempre na escuridão e sendo desapreciado? Contudo, mesmo quando os empregos importantes eram outorgados aos espanhóis europeus, como desagravo dispensava-se os índios; ou seja, aos filhos de espanhóis nascidos na colônia, o favor de alguns, como o Regidor de Cabildo, ou o Alférez Real, para mantere cuidar o estandarte da cidade e leva-lo durante as funções solenes.

do “colombiano”, eles marcam uma hierarquia evidente, que envolve não só a moral, pois é claro que suas noções de moral, de natureza e de “verdade” estão relacionadas de forma íntima com esse universo hierarquizado. Submetem a esse mesmo esquema o conhecimento do universo, do homem e da sua história ao esquema subjetivado de Natureza, onde o Criador é o Motor e Causa primeira. Por meio desse esquema também geram uma “humanidade” absoluta e única, apenas variável no exterior e submetida ao esquema evolucionista da cultura que estabelece outras hierarquias. Mas, essencialmente, através da História, o sujeito histórico é um, único, e sua moral, que depende do grau de civilização, como o regime de verdade, é analisado segundo um único conjunto de regras. Só há uma moral e uma verdade que derivam da ordem sagrada do universo. Os exemplos dados no tempo, por esse motivo, são apresentados como bons ou ruins, civilizados ou bárbaros, positivos ou negativos. Por outro lado, apoiam-se de novo, em ciências como a antropologia física e a arqueologia, seguindo a Soler, para validar com a ciência o que a religião e outros religiosos já tinham dito sobre os povos americanos (que suspeitavam, eram alguma tribo perdida).

- Com respeito da arqueologia, Henao e Arrubla passam a descrever a vida e costumes de várias nações indígenas baseados em fontes de arquivo e cronistas. Importante papel cumpre, de novo, a arqueologia:

“Monumentos indígenas- Aún cuando de inferior merito artístico á los que se conocen en otras naciones americanas, como Méjico y el Perú, existen en nuestra patria varios monumentos construidos por los primitivos indígenas, que deben llamar la atención porque dan idea de pueblos ya desaparecidos... Sin duda alguna, los más importantes entre esos monumentos son los de San Agustín, en la pequeña aldea de ese nombre, situada cerca al río Magdalena y distante de Bogotá 52 miriámetros, en el Departamento del Huila. Allí se han encontrado ruinas de templos y estatuas labradas en piedra, que revelan haber vivido allí un

pueblo poderoso en tiempos remotos. En San Agustín existen muchos monumentos de piedra, y parece que sus desconocidos escultores se esmeraron en poblar aquel valle de estatuas para perpetuar su historia y sus costumbres” (cf. Henao y Arrubla 1920, 27–31)²⁶⁰.

- Os povos indígenas mencionados apareceram episódica e etnologicamente descritos, a partir de diversas fontes, com respeito de eventos pontuais da conquista e colonização das diversas regiões do Novo Reino de Granada. Coincidem, não por acaso, acreditamos, com as culturas indígenas mais populares no tempo presente dos colombianos. São aquelas culturas relacionadas com, primeiro, a fundação de Bogotá e com a fundação de outras cidades colombianas. Com efeito, a mais famosa de todas: os “chibchas” (ou “muiscas”). Esse nome resulta da forma genérica usada pelos espanhóis para denominar as diversas populações que habitaram a “Sabana [planalto] de Bogotá”, nos Andes Orientais. Associada a busca do famoso “*El Dorado*”, a fundação de Bogotá conta com uma ampla cobertura no livro. Os autores concentram sua energia na descrição dos antigos habitantes do lugar, reproduzindo imagens de diversos aspectos da cultura material deles. Em segundo lugar, com cultura material representativa, como os “*quimbayas*” que fizeram verdadeiras obras de arte em ouro ou os habitantes da já mencionada “cidade perdida” na Serra Nevada de Santa Marta. Oferecem diversas imagens da sua cultura material, e menos deles. Por exemplo,

²⁶⁰ *Monumentos indígenas. De inferior mérito artístico daqueles achados em outras nações americanas como México ou Peru, existem na nossa Pátria vários monumentos construídos pelos primitivos indígenas. Eles devem chamar a nossa atenção porque nos fornecem de uma ideia de como era os povos já desaparecidos. Sem dúvida, os mais importantes dentre eles são os de San Agustín, na pequena aldeia do mesmo nome situada perto do rio Magdalena, no departamento do Huila e distante de Bogotá 52 miriâmetros. Lá se encontram ruínas de templos e estatuas feitas em pedra, que revelam a existência de um poderoso povo em tempos remotos. Em San Agustín existem muitos monumentos de pedra e parece que seus anônimos escultores esmeraram-se em povoar aquele vale com estatuas para peprpetuar sua história e costumes.*

En el Pacífico moraban muchas y muy valerosas tribus: las muiscas y los ciltaras en casi todo el litoral. Acosta en su obra citada observa, con acierto, que los aborígenes que vivían en las costas de ambos mares opusieron a los conquistadores más resistencia que la mayor parte de las tribus más numerosas y civilizadas que vivían en las vastas planicies de Anahuac (México), Cuzco (Perú) y Bogotá.



Correría caribes.

os de longitud en el sentido de este a oeste; en su mayor parte, mide cerca de seis metros. La plataforma, y del costado sur se levanta un segundo cuerpo celular, en el cual están grabados cuadros, rectángulos, círculos y una rana.

Los más pequeños, con ligeros rasgos pintados a las rojas o

res respetabilidades que no tuvieron la escritura, simbólica no admiten: los que si dios representados los cacerías y

Los que se apoya la histórica, de los cristianos, Castellanos, frese y Fray primero de los músicos: as y caracterizan las hie: que solían ones». Rovierra que los «no caracteres con qué poderse entender». Además, los que



Pictografías de la piedra de Anacá.

Además, los que

pendiosa de trabajo como extraña, pues y modo de gruta. Dos pilares cilíndricos de y 4 decímetros de diámetro, salvo los relieves canótides, se hallaban a uno y otro lado



Escultura de San Agustín, descrita en el texto.

1. Esta escultura es una de las dos que están hoy

techo, que ha sobre d piedra, de que media base y 5 turas ni n serviría de la pedica de piedra largo y 15 da en una ginosas cor das las es que hubier de instrum eran de la sición verti brada; es estuviere correspon edificio y a a la mitad

Figura 12. Narrativa e Imagens de Cultura Material Indígena.

- Os religiosos cumprem o maior papel civilizador de todos, pois trarão a religião verdadeira, protegeram a indígenas e negros e serão os verdadeiros heróis a imitar.

“No se va, pues, á hablar de conquistadores de la tierra, ni de explotadores del codiciado oro, sino de los apóstoles de las ideas salvadoras de la humanidad, de los enviados por el hijo de Dios á evangelizar á las gentes. Y para reducir á los salvajes á la civilización ¿de qué otro medio podría valerse España que no fueran los misioneros que venían en solicitud de rebaños dispersos, pobres voluntarios, ricos en la mansedumbre que se sienta al lado del desnudo y desvalido con la

fe por guía y sólo la caridad por fuerza? "Jamás nación alguna, dice De Maistre, fue civilizada de otro modo que por la religión. No se conoce ningún otro instrumento que sirva para reducir al hombre salvaje. Sin recurrir á la antigüedad, que es decisiva en este punto, tenemos de ello una prueba palpable en América... ¿Ha habido algún filósofo alguna vez que haya pensado en dejar su patria y sus comodidades para ir a las selvas de América á reducir á los salvajes, separarlos de sus vicios y barbarie, y darles una moral?... Los misioneros han obrado maravillas que están muy por encima de las fuerzas y aun de la voluntad del hombre. Sólo ellos recorrieron de un extremo á otro el continente americano para crear allí hombres... El espíritu del siglo XVIII, y otro espíritu, su cómplice, han tenido fuerza para ahogar en parte la voz de la justicia y la de la admiración hacia aquellos pacíficos conquistadores á quienes la antigüedad habría divinizado." (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 266)²⁶¹.



Figura 13. Imagem de religioso e Índio.

²⁶¹ Na vamos falar, porém, de conquistadores da terra, nem de exploradores do cobiçado ouro, mas dos apóstolos das ideias salvadoras da humanidade, dos enviados pelo filho de Deus para evangelizar aos povos. E para reduzir os selvagens à civilização. De que outro meio diferente dos missionários poderia se valer Espanha quando eles vieram para bem dos rebanhos dispersos; voluntários pobres, ricos em mansidão que se sentavam do lado do desvalido e do nu tendo a Fé como guia e a caridade por força? Disse De Maistre "Jamás nación alguna fue civilizada de otro modo que por la religión. No se conoce ningún otro instrumento que sirva para reducir al hombre salvaje. Sin recurrir á la antigüedad, que es decisiva en este punto, tenemos de ello una prueba palpable en América... ¿Ha habido algún filósofo alguna vez que haya pensado en dejar su patria y sus comodidades para ir a las selvas de América á reducir á los salvajes, separarlos de sus vicios y barbarie, y darles una moral?... Los misioneros han obrado maravillas que están muy por encima de las fuerzas y aun de la voluntad del hombre. Sólo ellos recorrieron de un extremo á otro el continente americano para crear allí hombres.... El espíritu del siglo XVIII, y otro espíritu, su cómplice, han tenido fuerza para ahogar en parte la voz de la justicia y la de la admiración hacia aquellos pacíficos conquistadores á quienes la antigüedad habría divinizado"

- Curiosamente, as referências aos escravos africanos aparecerão espalhadas pelos relatos da história colonial e republicana, pois não podiam passar por alto a existência da escravidão na Colômbia, pero não dedicam um estudo nem uma defesa tão apaixonada como fará Ribeiro. De fato, defenderam mais aos missionários que defenderam eles dos abusos e maus tratos. Referem-se a eles do seguinte modo (sem oferecer uma pintura ou retrato):

“Un elemento nuevo llevaban ya los colonos en 1630: los negros esclavos africanos se habían introducido al territorio en pequeño número, aunque es cierto que desde los tiempos de la conquista acompañaron á los aventureros en las diversas expediciones; pero ese número de esclavos fue aumentando en el transcurso de los años, á tal punto que en el siglo XVIII la cifra era de alguna consideración” (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 378)²⁶².

Ou assim:

“Parece, pues, que la lepra fue introducida al Nuevo Reino de Granada por los conquistadores europeos, particularmente por los andaluces, y el mal tomó incremento cuando vinieron los esclavos negros africanos, raza muy infectada procedente por lo general de Guinea, Congo, Berbería, etc. La trata de negros iniciada á principios del siglo XVI tuvo rápido desarrollo con el establecimiento en Cartagena de una compañía que vendía los esclavos al mejor postor. Aquel tráfico produjo á los negociantes considerables ganancias, pues compraban los negros á cuatro ó cinco pesos en el país de su residencia y los vendían en Cartagena por doscientos y hasta por trescientos duros. Contábanse por centenares de millares las víctimas infelices de aquel degradante tráfico, que anualmente aportaban á Cartagena; el Apóstol de los negros, Pedro Claver, juzgaba que en cuarenta años había bautizado cerca de trescientos mil esclavos de donde es fácil colegir el número de elefanciacos que vendrían entre aquellos, siendo entonces la ciudad de Heredia el puerto de más tráfico de la América del Sur”. (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 383)²⁶³.

²⁶² Os colonos trouxeram consigo um elemento novo em 1630: os negros escravos africanos que tinham sido introduzidos no território em números pequenos, mesmo que seja verdade que desde os tempos da conquista já acompanhavam os aventureiros nas diferentes expedições. Mas esse número foi aumentando no percurso dos anos até o ponto em que, no século XVIII, a cifra era considerável.

²⁶³ Parece que a lepra foi introduzida no Novo Reino de Granada pelos conquistadores europeus, particularmente pelos andaluzes e o dano incrementou-se quando chegaram os escravos negros africanos, raça muito infectada procedente, geralmente, da Guiné, Congo, Berberia, etc. O comercio de escravos iniciada no começo do século XVI se desenvolveu rapidamente com o estabelecimento de uma companhia que os vendia a quem fizesse o maior lance, na cidade de Cartagena. Aquele tráfico gerou ganâncias consideráveis para os negociantes, pois compravam os escravos a quatro ou cinco pesos no país de origem e

- Por outro lado, não trabalham diretamente a própria definição de “unidade da espécie humana” no sentido de analisar a mestiçagem, mas sabem que de tempos dos espanhóis já estavam sendo construídas as categorias para diferenciar cada mistura, entre branco, índio e negro. Essa mistura, porém, não afeta a ordem hierárquica estabelecida pelo esquema evolutivo usado por eles. Contudo, de novo, como já vimos antes, e como fará também Ribeiro, eles já começam a distinguir grupos com interesses diferentes e cujas denominações representarão uma bandeira no devir da República:

*“Las gentes de la colonia eran de muy diversa condición: españoles peninsulares venidos al país; los hijos de ellos; indígenas; mestizos hijos de español y de india; y las procedentes de las razas africana é indígena. Los mestizos constituían una clase social muy numerosa en las poblaciones, y los hombres de color nacidos de africanos é indios formaban la plebe, es decir, lo más bajo y humilde en la escala social. **Los españoles de las distintas provincias de la Península tenían la rivalidad ó emulación ingénita que trasplantaron á América, creyéndose siempre de una raza superior. Los criollos aparentemente querían á los españoles, y en su apocamiento ante ellos pasaban con facilidad de la adulación al vilipendio**”* (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 442)²⁶⁴.

O êxodo que Henao e Arrubla descrevem entre a origem do Homem, sua chegada a América por um lado, seu passo pela civilização, combate aos muçulmanos, viagens atlânticas, descobrimentos, conquistas e colônias transformar-se-ão posteriormente. Os capítulos dedicados ao processo

os vendiam em Cartagena por duzentos e até trezentos duros. Contava-se por milhares as vítimas infelizes daquele degradante comércio que anualmente desembarcavam em Cartagena. O apóstolo dos negros, São Pedro Claver, calculava que em 40 anos batizara quase trezentos mil escravos, a partir do qual é fácil deduzir o número de elefanciosos que vinham entre aqueles, sendo essa cidade fundada por Heredia o porto de maior tráfico da América do Sul.

²⁶⁴ *As pessoas da colônia eram de condição diversa: espanhóis peninsulares vindos ao país. Seus filhos. Indígenas, mestiços que eram filho de espanhol e de índia; e as de origem das raças africana e indígena. Os mestiços constituíam uma classe social numerosa nas vilas e os homens de cor nascidos de africanos e índios formavam a plebe, ou seja, o mais baixo e humilde da escala social. Os espanhóis das diversas províncias da Península conservavam a rivalidade ou emulação ingênita que transplantaram para América, acreditando ser sempre uma raça superior. Os criollos aparentemente gostavam dos espanhóis e na sua humilhação perante eles, passavam facilmente da adulção ao vilipendio.*

independentista estarão dedicados menos à especulação antropológica e sua influência no processo de independência – como fará Ribeiro-, e mais nos desencontros e dramas que desembocarão, depois das guerras, na fundação da Pátria, último objetivo do relato. Uma vez fundada, aparecerão os homens e algumas mulheres notáveis, associadas à política, arte e literatura.

Os indígenas, mestiços e a sorte dos escravos torna-se episódica, ligada ao devir da Colônia, da Guerra e da República, mas seus aportes são mínimos e inexplorados. Deles não acostumam fazer retratos individualizados e em geral os descrevem como grupos. Só em casos específicos elaboram retratos de um o outro cujas ações resultam importantes para a história que relatam, ou para pontuar sobre alguma característica cultural ou moral deles. Os quadros de costumes, a literatura, filosofia, ciência e política corresponderão aos produzidos por “*criollos*”, espanhóis e religiosos. Só nos capítulos onde aparece um grupo indígena importante, como no caso chibcha, eles dedicam um espaço para descrever sua cultura e costumes.

Acostumam, por outro lado, a estabelecer, com frequência a descrição física e moral do personagem. Por exemplo, descrevendo a Francisco José de Caldas, naturalista e prócer da independência, Henao e Arrubla dizem que “*era de complexión robusta, de estatura mediana, de color moreno, rostro alargado, frente espaciosa, ojos negros y melancólicos y pelo negro y lacio que caía sobre la frente. Vestía por lo regular una levita de paño oscuro que abrochaba y desabrochaba sin cesar, cambiando de solapa, de manera que duraban muy poco los botones; y no dejaba de la mano un bastoncillo flexible, ni de la boca un pedacito de tabaco fino torcido*” (Jesús M. Henao y Arrubla 1920, 235) . O relato vai acompanhado dessa imagem:



Figura 14. “Sábio Caldas”. Retrato.

Outro retrato importante, exemplar, é o da única mulher notável da História da Colômbia, Policarpa Salavarrieta, cuja vida é mesmo, uma nota a rodapé. Dizem nessa nota que *“Policarpa Salavarrieta nasceu na cidade de Guaduas em 1795; ainda muito jovem, ela veio a Santa Fé de Bogotá, em 1813, e levou na Capital uma vida honesta e escura, mantendo-se com trabalhos manuais, especialmente costuras que lhe eram encomendadas pelas famílias ricas . Desde o princípio da revolução, amou a liberdade da pátria com delírio, e a sua memória foi honrada pelo Congresso. Por motivo do centenário da Heroína, a Lei do Congresso número 15, de 1894, dispôs a edificação de um monumento em Guaduas, e a Ordenanza número 31 do mesmo ano, do departamento de Cundinamarca, coadjuvou a disposição legislativa. Em 26 de janeiro de 1895, dia do centenário, erigiu-se na praça municipal de Guaduas uma coluna de pedra com inscrições alusivas. O Conselho Municipal de Bogotá deu o nome da mártir à pequena praça das Águas, na Capital. É digna lembrança aquele admirável anagrama “Yace por salvar la patria”, que formou a partir do nome de Policarpa Salavarrieta o poeta bogotano, contemporâneo dela, Joaquín Monsalve. Em 1910, erigiu-se uma estátua na praça batizada com seu nome e, no ano seguinte, erigiu-*

se uma em Guaduas” (Henao e Arrubla, apud. Alarcón-Jiménez 2008, 130). O retrato vai acompanhado da reprodução da estatua dela:



Figura 15. *Estátuas de Policarpa (A da cidade de Guaduas e a de Bogotá à direita).*

A Policarpa outorgam-lhe rosto²⁶⁵ e vestimentas, mas lhe colocam roupas femininas e uma atitude que, em contraste aos covardes que a fuzilariam, ou a deixaram fuzilar, era particularmente “*masculino*”, porém, reservando para ela modais propriamente femininos, para realçar sua feminilidade. Henao e Arrubla dão voz a ela e, de novo, utilizam um recurso dramático, semelhante ao martírio de Joan D’Arc como a de um santo, que, aliás, já estava nos livros de texto que eles usaram na Escola (Cf. Borda (1872), apud. Alarcón-Jiménez 2008, 126):

²⁶⁵ O rosto de Policarpa encontra-se associado a uma tradição de pintura histórica colombiana que a apresenta na cela ou sendo fuzilada. Porém, não sabemos se esse rosto é o dela, pois não há registros gráficos do dia do fuzilamento e a maior parte dos quadros foi elaborada anos depois de consolidada a independência colombiana (B. González 1996).

“O evento que faz mais odiada a memória de Sámano é o sacrifício de uma jovem mulher, muito entusiasmada pela causa da independência, chamada Policarpa Salavarrieta e conhecida popularmente como La Pola. A heroína, de caráter altivo, e com uma boa inteligência, conspirava em Santa Fé contra o regime espanhol. Mantinha correspondência com os patriotas dos Llanos; dava auxílio aos indivíduos que desejavam engrossar as filas republicanas; por meio dela, os independentistas conseguiam as notícias que se transmitiam, e se procuravam os materiais de guerra que iam para os acampamentos. Na Capital havia-se tecido uma conspiração que foi frustrada; La Pola, para salvar os amigos comprometidos, entre os quais se encontrava seu futuro esposo, facilitou-lhes a fuga a Casanare, enviando com eles informes e dados sobre o estado da força militar dos realistas. Sabaraín e seus companheiros foram apreendidos pelo caminho e, pelas cartas e papéis que eles carregavam, souberam da intervenção de Policarpa nos assuntos revolucionários. Presa La Pola e reduzida a uma cela no Colegio del Rosario, o Conselho de Guerra a condenou à morte junto com Sabaraín e mais seis compatriotas. “Apresentou-se perante aquele em meio aos outros prisioneiros, narra o cronista Caballero, vestida com camisola de saraça azul e chapéu cubano; **era despercudida, arrogante, boa moça e de boas prendas**”. A energia do ânimo da heroína na capela foi admirável; segundo uma testemunha ocular, a jovem mártir, possuída por uma grande excitação, nos momentos em que ela teria de colocar a sua consciência em paz, lançava essas palavras contra o seu carrasco: “Generoso Sámano, e compassivo, que erro! Vocês acreditam que eu desejo conservar a vida em troca de implorar clemência? Não, senhores, nunca pretenderei uma coisa semelhante, nem desejo ser perdoada, porque a prisão é ainda pior do que a morte!” No dia seguinte (14 de novembro de 1817), marchou serena ao cadafalso erigido na praça maior da Capital, junto com os outros sentenciados; as tropas, formadas em quadrado, estavam guardando a distância das cadeiras colocadas em frente da casa do antigo Cabildo; falou perante a multidão com arrogância, assim: “Povo indolente; quão diferente seria vossa sorte se conhecêsseis o preço da liberdade. Vede que, ainda que mulher e jovem, sobra-me coragem para sofrer uma e mais mil mortes!, e não se esqueçam desse exemplo”. Ao lado do banco, falou mais uma vez e protestou que perto dela estavam os vingadores da sua morte; um oficial ofereceu-lhe um copo de vinho, “não vou tomá-lo, disse ela, das mãos de um tirano”. Ordenaram que a vítima montasse sobre a tábua do banco para lhe dar morte pelas costas; ela se impôs, **manifestando que essa posição era imprópria para uma mulher**, e “em seguida, meio que se ajoelhando sobre o banco, e expondo a maior parte das suas costas, foi vendada e segurada com cordas; nessa posição, em meio ao redobre geral das caixas de guerra que apagaram sua voz, seis tiros arrancaram a vida e eternizaram a memória de Policarpa Salavarrieta.” (Henao e Arrubla, apud. Alarcón-Jiménez 2008, 128-130)

Fica claro que ao mesmo tempo em que concentraram sua atenção em elaborar cada sujeito histórico importante, por um lado, é importante devido ao cenário e devido a relação dele com os acontecimentos. Ele é um veículo que encarna o “episódio”: nesse sentido, ele não só incorpora alguma virtude humana e cristã. Às vezes os apresentam como *personas* com dilemas e decisões difíceis. Mas sempre representam algum papel social e político determinado. Em segundo lugar, salvo Policarpa, a maior parte desses personagens com rosto, são homens e são “criollos” (Policarpa estava associada a um namorado “criollo”).

São desenhados por meio de um retrato que consistia de uma descrição física e moral que é logo colocado, como ator, em médio de um drama em três atos, ou de crônica jornalística (Samper Pizano reconhece certo estilo jornalístico na escrita dos autores), sempre com principio, desenvolvimento e fim. Cada retrato ou descrição de um grupo, ademais, vai sempre acompanhado ou de um quadro de costumes, de um quadro de pintura histórica, de um retrato ou da reprodução de algum objeto da cultura material, elemento que dá um rosto extra e ajuda enfatizar a importância de cada história. Cada drama, crônica e descrição dá passo a outro. Cada período parece ter assim uma lógica narrativa bem estruturada. Ordenados cronologicamente, cada período do passo ao seguinte até chegar finalmente à consecução da autonomia nacional. Logo, eles resumem de forma breve o devir da Pátria, apontando a sucessão de governos, regimes e presidentes das diversas ordens sociopolíticas que desembocarão finalmente na República da Colômbia. Concluimos esse apartado com Policarpa para, a continuação, passar ao caso brasileiro.

3. A Etnologia Brasília.

a) Kultur-Geschichte e a Völker-psychologie.

Nas biografias e estudos sobre João Ribeiro concorda-se sobre sua preferência pela cultura e língua germânicas²⁶⁶; a causa disso radicaria na importância das suas viagens pela Europa²⁶⁷ no fim do século XIX, da influência de autores como Tobias Barreto e Silvio Romero e, nesse sentido, da sua relação com a escola teuto-sergipana.

Essa associação deve-se ao análise que seu filho Joaquim inseriu na reedição de 1957 da História do seu pai, e se materializa na ideia de que Ribeiro deve seu olhar à História Cultural alemã (Joaquim Ribeiro em João Ribeiro 1957). Por exemplo, de forma parecida as observações de Norbert Elias acima, em um artigo intitulado “*Impressões da Allemanha [sic] (Democrácia e Socialismo)*”, escrito a partir das suas experiências nesse país, Ribeiro (João Ribeiro 1898, 354) reflete sobre o Brasil. Não sabemos se com sarcasmo ou, como aconteceu no caso dos viajantes colombianos na Europa, Ribeiro reflete sobre a condição de ser americano:

“Seria preferível adoptar a palavra cultura para indicar o desenvolvimento moral e material dos povos. A palavra civilização induz-nos a erros graves, quando não seja a uma fatuidade ridícula. Nós, por exemplo, não temos civilização. É talvez antipático dizê-lo, mas estou certo de que é verdade. Não há civilização fora da Europa.”

²⁶⁶ Sobre o povo e a cultura alemã citamos Elias: “... Por el contrario, el concepto alemán de cultura pone especialmente de manifiesto las diferencias nacionales y las peculiaridades de los grupos. Y gracias a esta función que cumple, ha conseguido una gran significación, por ejemplo, en el campo de investigación de la etnología y de la antropología, muy por encima del ámbito germano-hablante y de su situación de origen. Su situación de origen es la de un pueblo que, en comparación con los otros pueblos occidentales alcanzó tardíamente una unidad y consolidación políticas y en cuyas fronteras desde hace siglos, y hasta ahora mismo, ha habido comarcas que se han estado separando o amenazando con separarse. En lugar de cumplir la función del concepto de civilización, que es la de expresar una tendencia continua a la expansión de grupos y naciones colonizadoras, en el concepto de cultura se refleja la conciencia de sí misma que tiene una nación que ha de preguntarse siempre: « ¿En qué consiste en realidad nuestra peculiaridad? », y que siempre hubo de buscar de nuevo en todas partes sus fronteras en sentido político y espiritual, con la necesidad de mantenerlas, además. Este proceso histórico se corresponde con la orientación del concepto alemán de cultura, con la tendencia a la delimitación así como a poner de manifiesto y elaborar las diferencias de grupo. Las preguntas de « ¿Qué es lo francés?, ¿Qué es lo inglés? » hace mucho tiempo que desaparecieron del ámbito de discusión de la conciencia propia de los franceses y de los ingleses. La pregunta de « ¿Qué es lo alemán? » no ha dejado de plantearse desde hace siglos. En un momento determinado, el concepto de « cultura » proporciona una de las varias respuestas posibles a esta pregunta” (N. Elias 1993:59).

²⁶⁷ Viagem feita em missão oficial, e cujas impressões foram impressas em vários artigos publicados na Revista Brasileira da Academia Brasileira de Letras entre 1897-98.

Ribeiro reflete sobre esse problema e acrescenta um pensamento (que ecoa um antigo poema satírico espanhol quinhentista chamado “*Poderoso caballero es Don Dinero*”), pois afirma que não se adquire a civilização como se adquire dinheiro. Ideia que ele usa e aplica quando descreve seus sentimentos sobre a existência da República, na sua história do Brasil²⁶⁸.

Como Elias, Ribeiro parece elucidar que existe um elemento de tradição (que mencionamos antes como uma das regras constitutivas), que simplesmente não pode ser adquirido, nem mesmo pela educação. Deferindo dos engenhosos recursos retóricos do colombiano M. A. Caro, que estabeleceu por via de Virgílio um elo histórico-genealógico entre a Colômbia e o Mundo Antigo e Civilizado, Ribeiro coincide nesse ponto com o mentor de Henao e Arrubla no sentido de partilhar a ideia de que essa tradição vai das mãos com a “raça”. De fato, Ribeiro argumenta que a República funciona só em países com tradição germânica original, isto é, com população originária de lá que leva a “cultura” nas suas veias e, portanto, pode organizar um tipo de Estado específico e comportar-se adequadamente. Ribeiro, usando uma metáfora botânica, amplia a continuação desse argumento:

“Si mesmo já delicado o transportar-se uma planta de um a outro clima, quanto não será incomparavelmente difícil transportar-se toda a história universal de um ponto a outro do planeta?”

Diferente do que Elias propôs anos mais tarde, Ribeiro, porém, com os seus recursos intelectuais, acreditava menos no processo civilizatório como

²⁶⁸ Retomamos parte da citação já usada no capítulo III: “*As raças miscigeneas no seu todo, porém, quês nol-as representa a América Latina não possue a capacidade do self-government. Embalde adaptam as ideias da civilização a seu organismo; falta-lhes o sentimento que aquellas ideias presuppõem e s virtudes e qualidades moraes que, ao contrário das theorias, só a educação secular da história consegue a custo verter no espírito humano*”. (João Ribeiro 1957, idem)

fenômeno que no peso real da História e da tradição no sangue. Onde Elias encontra o processo histórico, particular ao contexto, mas como parte do processo de constituição de si, Ribeiro o concebia como herança biológica, um elemento atrelado no sangue particular a cada raça/povo/cultura humano. Curiosamente, Ribeiro como Elias, partilharam uma bibliografia comum e, talvez sofrendo da ironia das suas próprias observações, ele interpretaria essa cultura alemã a partir dessa visão de mundo “brasileira” que tanto adorava, estudou e definiu, mas que tanto –aparentemente- lhe pesava²⁶⁹.

Também acreditamos que há, na sua vida de adulto, um desenvolvimento da sua ideia de história relacionada com essas “viagens”, tanto as físicas como as intelectuais. Com efeito, na sua “História Universal” (1919), Ribeiro reedita um ensaio de 1894, publicado como parte do outro manual dele, o de “História Antiga. (Oriente e Grécia)”. Escrito sob critérios especificamente escolares, pois é um resumo que se adéqua aos critérios do Colégio Dom Pedro II – diz ele na introdução-, diferencia-se portanto da sua História do Brasil, que está baseada em outros livros (de texto) ingleses e alemães.

No fim do livro, que contem mapas, figuras, reproduções da cultura material do antigo mundo, quadros sinópticos, tabelas, cronologias, Ribeiro passa a definir o que é a História como disciplina. Diferente do que afirmam seus biógrafos, Ribeiro apresenta o estudo de uma disciplina complexa, composto de diversos aspectos que não correspondem à leitura e interpretação de fontes documentais nem à história de reis e governantes; é uma disciplina que estuda culturas, geografias, territórios, os avanços culturais e tecnológicos relacionados com o contexto, a biologia, as teorias do cambio (progresso) e até estuda a psicologia e moral dos povos. Não menciona os autores que pensamos, porém, pois viaja de Políbio a Haeckel, passa por Vico e por Voltaire, por Wallace e Darwin e Spencer. Um exemplo do tipo de argumento que ele usa, está no seu

²⁶⁹ Ribeiro venderia sua afamada biblioteca na década de 1910 para se mudar da casa, com toda a família, de Rio de Janeiro para Europa. A empresa fracassaria com a eclosão da Primeira Guerra Mundial e teria de voltar para o Brasil, (Joaquim Ribeiro 1934).

juízo sobre Jesus, figura que disse ele, estudava e sobre o qual coletava bibliografia (Joaquim Ribeiro 1934)

“O christianismo não surgiu todo elle de Christo nem mesmo dos seus apóstolos; formou-se da collaboracao de todos os ideais philosophicos do tempo, do pensamento hellenico e egypcio, e das proprias ruinas do polytheismo que se dissolvia no Ocidente...”. (João Ribeiro 1919, 352-353)

Analisando as influencias teóricas da obra de João Ribeiro, Hansen aponta à obra de Burkhardt e de Freytag como referencia do Ribeiro que, porém, só dedica umas páginas ao autor (João Ribeiro 1910, 91-99; cf. Hansen 2000; 2012). Freytag foi um autor de obras que popularizaram a História Cultural mas que, pelo contrário, pouco aportou para o desenvolvimento da teoria como da sua prática como forma de historiografia. Sua obra era historicista e histórica e principalmente literária. Porém, o pequeno ensaio sobre ele nem o trata como historiador, nem aparece nos ensaios dele reunidos por Múcio Leão (João Ribeiro 1961b) no volume “Historiadores”. Freytag aparece no “*Fabordão*” (João Ribeiro 1910), coletânea de artigos de matérias diversas, porém, orientadas a temas filológicos e literários. Seu filho Joaquim também o menciona no ensaio sobre seu pai, mas nunca especifica que parte da obra do autor teria usado (Joaquim Ribeiro em João Ribeiro 1969, 18).

Ribeiro estuda a Freytag a partir de um esboço biográfico, relacionando sua vida e obra e a política e economia do país, mas, sobre tudo, estabelecendo seu elo com a obra filológica de Jakob Grimm. Com efeito, Ribeiro representa a Freytag como um estudioso, um romântico e folclorista, um literato cuja atenção estava focalizada, nesse sentido, da “alma do povo”, constante que estava imbricada na psicologia “individual” do povo, motor do sentimento estético entre leitor e a obra. Tal “alma” –diz Ribeiro, citando as palavras do Freytag- é constante, aliás, no tempo e não é civilizável, (João Ribeiro 1910, 5-6).

Por outro lado, com efeito, Ribeiro viajou nos anos de 1895-96 pela Europa; além de ter feito aulas de pintura, entrou em contato direto com o sistema educativo alemão, pois esse era o objetivo da missão oficial encomendada a ele pelo Governo. Nessa viagem, afirma seu filho (em João Ribeiro 1957, V), ele teria, então, entrado em contato com autores como o Freytag, mas também com Karl Lamprecht, Riehl ou Jakob Burkhardt (e com Wundt e Bastian). Um problema para confirmar essa afirmação, é que João Ribeiro, diferente de Henao e Arrubla não usou o recurso da bibliografia nos seus textos de história brasileira deixou de nos facilitar a tarefa de identificar que obras concretas teria usado o autor sergipano, ou lido, para manufaturar seus livros didáticos. Ele menciona alguns autores na breve resenha que publica no seu texto como método:

“Em algumas coisas segui o pouco conhecido mas excelente livro de Handelman (Geschichte Von Brasilien) que me parece ser a melhor história do Brasil depois da de Southey: a de Vernhagen que a mais exata e erudita não tem os atrativos da verdadeira história, e seu autor é alheio a toda emoção que não seja puramente crítica, a de verificar datas, notar e descobrir os desacertos ou falhas dos que lhe desagradam. Seguimos à letra as indicações de Martius sobre a legislação a respeito dos índios (Reise im Brasilien, III, S.925-935) e do tráfico de escravos (Ibidem II, S. 664-570), e os admiráveis conselhos da sua dissertação: Como se deve escrever a história do Brasil (na Ver. Trim. Do Instituto, t.6)”

Menciona no parágrafo alguns autores “alemães” específicos, além do Von Martius, de Von Steinen e do Heinrich Handelman (que só foi traduzido ao português em 1931), e quem também recebe grata menção no volume de Historiadores, e de quem diz ter tomado várias das suas ideias para a escrita do compendio de história brasileira (João Ribeiro e Leão 1961, VI: 25–26).

Contudo, esses autores parecem ser mais referencias bibliográficas secundárias, o material para preencher o texto do que os autores que o inspiraram o modelo usado. São autores cujas obras são mais problemas a serem resolvidos na escrita do que referencias teóricas. Com efeito, por exemplo, sobre Von

Martius, no parágrafo de acima disse ter seguido, mas no prefácio da obra diz algo bem mais ambíguo, pois o problematiza mais pelo método que, por exemplo, pela sua condição de botânico, pelo tipo de “historiador” que foi, por exemplo. Anota que *“do sentido em que se deve tratar a história interna, Von Martius deu apenas indicações vagas e inexatas, mas caracterizou a multiplicidade de origens e de pontos de iniciação no vasto território”* (João Ribeiro 1901).

Ribeiro não é inovador tanto pelo que diz sobre a História do Brasil, mas pelo “como” o diz e a forma em que procede. A história que ele decide escrever possui um método que está estruturado na base que a prática historiográfica toma de diversos enfoques antropológicos e psicológicos de origem “alemã”. Outro autor citado por ele, mas já em 1915 e de forma rápida, no seu discurso de ingresso no IHGB cita a Mommsen. É importante ressaltar esse fato já confirmado pelos estudos feitos sobre ele, porque sua História do povo brasileiro estaria construída em estreita relação com o esquema explicativo dessa escola.

Seu filho Joaquim (em João Ribeiro 1957) o explica em direta oposição à escola positivista de Leopold Von Ranke. (Chickering 1993a):

“Mais significativo foi a discussão surgida com o aparecimento da “História Alema”, de Lamprecht. Aí a Kulturgeschichte alcançou a sua máxima expansão doutrinária. O historiador político, como Ranke, obedece a um propósito puramente narrativo. – Como sucedeu? (wie ist eigentlich gewesen?) - é o que ele indaga. Para Lamprecht e os adeptos da Kulturgeschichte, a indagação é algo diferente: Como veio a suceder (wie ist es eigentlich geworden?). Ai na distinção entre gewesen (sido) e geworden (“devenido”, se possamos criar o verbo devenir ou devir para traduzir o verbo alemão “werden” tão útil a linguagem filosófica), aí nessa distinção, repito, está fixado o antagonismo entre a historiografia tradicional e a historiografia moderna. A Kulturgeschichte, focalizando a cultura, permitiu a identificação dos fatores que concorrem, em sua multiplicidade, para o evento histórico”. (Joaquim Ribeiro em João Ribeiro 1957, IV-V)

Por outro lado, Joaquim também menciona Jakob Burckhardt, figura pioneira da historiografia e da história da arte que viaja do religioso ao secular nos seus textos como o faria na sua vida. Com efeito, como diz Howard (2009), ele como a maior parte de historiadores do século XIX na atual Alemanha, se formou em um lar protestante, estudou teologia e foi pastor, mas após uma crise de Fé tornou-se historiador. Estudou com Droysen e Ranke, entre outros, e tornar-se-ia um dos mais visíveis autores da “História Cultural” (Thomas A Howard 2000, 5-6). O historiador, na sua escrita, mantém uma posição romântica, comparável à de Freytag. Diz Burckhardt (1818-1897) sobre o ofício do historiador:

“What is absolutely necessary here is a discussion of the great general task of the historian, of what we really have to do. Since mind, like matter, is mutable, and the changes of time bear away ceaselessly the forms which are the vesture of material as spiritual life, the task of history as a whole is to show its twin aspects, distinct yet identical, proceeding from the fact that, firstly, the spiritual, in whatever domain it is perceived, has a historical aspect under which it appears as a change, as the contingent, as a passing moment which forms part of a vast whole beyond our power to divine, and that, secondly, every event has a spiritual aspect by which it partakes of immortality. For the spirit knows change, but not mortality. And beside the mutable there appears the multitudinous, the mosaic of peoples and civilizations, which we see mainly as mutual contrast or complements”. (Burckhardt 1979, 18-19)²⁷⁰

Poderia ter a História de Ribeiro um elemento tomado desse autor, ou ter aplicado essa visão de mundo na sua escrita da história brasileira? É difícil saber, pois ele não acostumava citar segundo nosso formato acadêmico atual. Mas imaginamos que suas noções de civilização e do espírito, das mutações dele na história, da relação do fenômeno da individuação com o caráter social e grupal

²⁷⁰ *O que se torna absolutamente necessário aqui é a discussão sobre o principal trabalho geral do historiador, daquilo que devemos fazer verdadeiramente. Dado que a mente como a matéria é mutável, e as mudanças do tempo transportam incessantemente as formas que são as vestimentas do material enquanto vida espiritual, o objetivo da História como um todo é mostrar os aspectos gêmeos: diferentes, mas idênticos; procederíamos do fato que, em primeiro lugar, o espiritual, em qualquer domínio que seja percebido, possui um aspecto histórico a partir do qual se apresenta como mudança, como o contingente. Como um momento que passa e que forma parte de um todo vasto mais além do nosso poder ao Divino e que, em segundo lugar, cada evento tem um aspecto espiritual por meio do qual participa da imortalidade. Porque o espírito conhece o cambio, mas não a mortalidade. E junto do mutável aparece o multitudinário, o mosaico de povos e civilizações que vemos principalmente como contraste mútuo ou complementos.*

da cultura, e no espaço-tempo podem ter sido uma elaboração de Ribeiro das ideias de Burkhardt. Mas, outro autor citado por Joaquim Ribeiro, que poderia estar sendo referenciado na obra do pai, mencionado no ensaio sobre a orientação doutrinária do seu pai é Karl Lamprecht (Joaquim Ribeiro em, João Ribeiro 1957).

Lamprecht seria, *a posteriori*, um dos mais famosos exemplares dessa escola, influenciando diversas áreas da pesquisa historiográfica. Porém, durante sua vida se veria mais eclipsado e marginalizado pela disputa que tornado famoso. Porém, sua influencia passaria a fronteira, não só das disciplinas, mas pelas suas viagens a América; não só porque Ribeiro o teria lido e usado na sua obra, mas porque um grupo de influentes autores franceses (por exemplo, Marc Bloch), antes da Primeira Guerra, entraria em contacto com seu olhar e o adaptaria (Breisach 1983)²⁷¹. Lamprecht, por exemplo, formulava uma teoria dos usos do passado de tom bastante contemporâneo:

“The English, French, Italian, and, in particular, the German poet of the Golden Age of Mediaevalism who worked over the materials of classic antiquity transferred them unconsciously to the conditions of his own age. Eneas became a knight, and Dido a fair chatelaine. It was only the beginning of modern times, the closing centuries of dying medievalism, that brought the dawn of a comprehension of the differences of various cultural conditions, and therefore in our opinion a quickened sense of the historical difference of the periods of civilization in general”. (Lamprecht 1905)²⁷².

²⁷¹ Essa obra de Lamprecht foi publicada logo da sua viagem pelos Estados Unidos. Por outro lado, teria grande influencia na consolidação do campo da história da arte, na literatura e em outras áreas da vida intelectual (principalmente germânica, mas também norte e sul-americana), (Brush 1993; Pyenson 2002; Spreizer 2001; Weiler 2010; cf. Chickering 1993a; Iggers 1968; W. D. Smith 1991).

²⁷² *O inglês, o francês, o italiano, e particularmente o poeta alemão da Idade de Ouro do Medievalismo que trabalhou com os materiais da Antiguidade os transferiu de forma inconsciente para as condições da sua própria época. Enéas transformou-se em um cavaleiro e Dido em uma bela castelã. Seria no princípio dos tempos modernos, os séculos finais do medievalismo moribundo, que trouxeram o começo da compreensão da diferença das diversas condições culturais e, portanto, na nossa opinião, um sentido acelerado da diferencia histórica geral entre os períodos da civilização.*

Nesse mesmo parágrafo de Lamprecht, expõe tanto sua adaptação da teoria *comtiana* como seu histórico-culturalismo, e que podemos comparar com a escrita de Ribeiro pode ser esse:

“In a word it is the course of events which begins with the heroic poem and ends with the history of civilization. If we paint the panorama of this historiographic development rather more vividly and minutely, it will be seen that the individuals of the lower stages of civilization have as little consciousness of the conditions that are characteristic of them, as of the difference between these conditions and those of other stages of civilization”. (Lamprecht 1905)²⁷³.

Podemos comparar as ideias de Lamprecht com as de Ribeiro. Porém, Ribeiro faz evidente sua visão de mundo ao compor seu modelo interpretativo, nesse caso sobre o folclore (João Ribeiro 1969; cf. João Ribeiro 1901), claramente a partir da sua visão do universo cultural brasileiro:

“Todos os povos, desde os mais incapazes, têm ciência, arte e literatura, como têm direito ou religião. São coisas e funções humanas, em qualquer grau. Os rústicos, os campônios, os elementos humanos de qualquer gregário, tribo ou sociedade possuem em comum certas idéias e doutrinas elementares acerca das coisas. Selvagens, bárbaros ou civilizados, homens enfim, possuem uma alma coletiva onde repousam as próprias superstições, crendices, as suas formas d'arte ou de ciência elementares que lhes dão a intuição do mundo, anterior, preliminar e precedente às criações pessoais mais tardias da ciência abstrata ou da arte culta. Quem do povo inculto não é médico com as suas mezinhas? Jurista com o seu bom senso leigo, engenheiro com a sua mecânica rudimentar, calculista com as mãos e os dedos? Astrólogo, pajé, adivinho ou teólogo? [sic]”. (João Ribeiro 1969, 25)

²⁷³ *De forma sucinta, é o percurso dos eventos que começa com o poema heroico e conclui com a história da civilização. Se pintarmos o panorama desse desenvolvimento historiográfico de forma mais vívida e minuciosa, se poderá conferir que os indivíduos dos estágios mais baixos da civilização tem uma pequena consciência das condições que lhes são características, como das diferenças entre essas condições e as de outros estágios de civilização*

O parágrafo, aliás, responde a forma em como Ribeiro, não só critica os estudos folclóricos feitos na moda do século XX (na Alemanha, não no Brasil), mas desenvolve uma forma de estudar a cultura “brasileira”. Esses estudos, lidos junto com a sua História, formaram parte da referencia bibliográfica de autores chaves do pensamento brasileiro do século XX, como aponta seu filho Joaquim (Cf. Hansen 2000; Joaquim Ribeiro 1934).

O olhar de Ribeiro sobre o passado contido nessa obra específica sobre o folclore, reeditada curiosamente em 1969 como parte de uma coletânea de estudos sobre folclore brasileiro, recolhe uma série de conferencias dada em 1913, e publicada nos Anais da Biblioteca Nacional, (João Ribeiro 1969, 223). Esse seu olhar inclui outras dimensões do passado, pois Ribeiro não se concentra especificamente na História Cultural, nem na crítica aos estudos do folclore, mas no debate de escolas etnológicas alemãs em particular.

Com efeito, outra disciplina e escola importante, citada nos primeiros capítulos do volume sobre folclore (João Ribeiro 1969), seria a de “*Völkerpsychologie*”, representada segundo Ribeiro, por “Lazarus e Steintahl”, mas, sobretudo, por Adolf Bastian. A obra do etnólogo (1826-1905), que foi referência de autores como Carl Jung e Franz Boas (Kopping 2005) e até Aby Warburg (McEwan 2006), seria a base do método que Ribeiro tentaria usar, em uma chave teórico-metodológica comparável à história cultural da época, para analisar a cultura material e imaterial do Brasil.

Bastian, viajante incansável, coletor de materiais para o museu de Berlim, correspondente do Karl der Von Steinen, aporta três noções importantes, interligadas (recolhidas por Ribeiro no estudo sobre folclore, mas não na sua História): a de “unidade da raça humana”, a de “psicologia do povo”, que envolve em si uma metodologia de trabalho como a sua teoria das “ideias elementares”. Brevemente, Bastian parecia apontar a existência de uma espécie humana cujas diferencias eram culturais, mas que, no fundo, partilhavam uma ordem estrutural

ou fundamental ou comparável, (João Ribeiro 1969; 1910; cf. Keane 1905; Kopping 2005; W. D. Smith 1991).

Sobre ele diz Ribeiro:

“Adolph Bastian queria que em vez de – eu penso- se dissesse – pensam em mim- para indicar a alma étnica que nos domina e governa todos nossos pensamentos. Era uma excelente ilustração à fórmula cartesiana. A multidão de ideias externas que constitui o mundo da consciência. E nem a fórmula era de A. Bastian, mas uma expressão feliz de Lichtenberg acariciada e repetida pelos racionalistas. Daí a pesquisa do elementargedanke, das ideias matrizes e elementares que explicam por desdobramento todas as outras... Os trabalhos de A. Bastian, o famoso etnólogo, sem embargo do estilo e exposição tão erigada de uma quase ridícula pantosofia de péssimo mau gosto, encerram pensamentos profundos e observações de grande alcance... Assim, por investigações etnográficas processava ele, em suas inúmeras viagens os pensamentos primevos e mais originais das tribos e das raças incultas, convencido de que a riqueza mental de cada uma delas era por si só um cabedal superior ao das mais altas individualidades humanas”. (João Ribeiro 1969, 28-29)

A noção de povo, como em “povo brasileiro”, pode, nesse sentido, e no contexto da obra de Ribeiro, ter a sua origem nesses autores como Bastian. A escolha de Ribeiro de “povo” é um fato que vai junto com a preferência pela noção de “cultura” que acreditava, como já vimos, em uma relação histórica e geográfica de causalidade entre raça e civilização que dificilmente poderia estar entre os habitantes do Brasil por se tratar de um povo onde coabitavam mestiços, portugueses, índios e africanos e não povos germânicos ou franceses²⁷⁴ (João

²⁷⁴ Ribeiro, como o Miguel Antonio Caro, também atribui o caráter revolucionário dos “nativos” do Brasil, dos mestiços, a esse fato histórico cultural e geográfico que é a criação da nova raça brasileira, e aponta a eles como um fator de instabilidade e, ao mesmo tempo, de mudança e inovação, (João Ribeiro 1957). Tendo escrito sobre o Mundo Antigo, e mesmo sendo um estudioso das línguas, Ribeiro parece estar pouco atraído pelo uso da língua ou de uma identidade latina; situação diferente do caso colombiano e até do projeto imperial que abriu no Brasil um espaço ao estudo e coleção de cultura material “romana” em Rio de Janeiro (P. P. A. Funari y Garraffoni 2012). Ironizando sobre a confederação luso-brasileira em outro texto, Ribeiro disse: *“Como somos latinos e em especial por fino gosto, franceses, tudo acabará em canção, até mesmo para falar com a prata da casa”* (João Ribeiro 1960, 78). De fato, o enfoque de Ribeiro parece menos querer procurar as raízes do Brasil no Mundo Antigo europeu – talvez porque suas próprias convicções o afastaram da ideia de um brasileiro ser “latino”-, como no processo de situar sua história em termos de processos de mutação. Diferindo de novo do caso colombiano, e mesmo havendo um componente europeu, o movimento migratório e as misturas raciais teriam dado passo a uma nova realidade, diversa da do mundo antigo. Nesse sentido, seu projeto estava se afastando do projeto das elites de Rio de Janeiro (Lúcio Menezes Ferreira

Ribeiro 1898, 93). Isto é, Ribeiro, como Hobsbawm anos mais tarde (1983), parece relacionar o estado nacional republicano com “tradições inventadas”. Eis o centro e foco dos seus estudos sobre folclore e de história. Outra afirmação típica nesse sentido é:

“O homem médio e comum vale apenas por esse perspírito que o rodeia e que lhe dá a sua energia pessoal. Daí a impossibilidade há muito exemplificada de nascer um Beethoven ou Darwin numa tribo selvagem. O gênio é uma virtualidade da cultura respectiva do seu povo e depende de nível comum que ela alcançou pela alma coletiva” [sic]. (João Ribeiro 1969, 27)

Para Ribeiro, Brasil, como outras nações americanas, é um Estado que possui uma história particular, uma economia autônoma (que define sua organização social – elemento que ele também incorpora nesse esquema-), portanto, uma existência nova e diferente. Ademais, derivado dessa ordem socioeconômica e política, histórica e linguística, tem desenvolvido uma cultura específica. O Brasil é, nesse sentido, o resultado dos processos de mistura como propostos fundamentalmente por Von Martius, e não é já mais uma extensão da Europa em território americano.

O elemento marcante no processo, e o centro da sua teoria histórico-culturalista se encontram no domínio da filologia e da linguística. Ribeiro, seguindo seu olhar germânico, encontra a cultura e as estruturas do pensamento dos povos na sua língua e, mais importante, encontra a independência e autonomia.

Curiosamente, parece que é o olhar germânico de Ribeiro o que faz da língua portuguesa brasileira o elemento mais importante da sua História, sua identidade e base cultural. Na coletânea de artigos intitulada “Frases Feitas”, seu filho Joaquim volta a afirmar a influencia marcante das escolas germânicas da filologia, da literatura, da biologia e da “*cultur-história*” na obra do seu pai. Aponta

2010b; P. P. A. Funari y Garraffoni 2012), que olhava pela lente do neoclassicismo, e encontrava - como aponta sua obra e os parágrafos que citamos acima-, no presente de um novo Brasil.

como seu pai transitou da “*Junggrammatiker*”, pelo “naturalismo”, pelo “culturalismo”, pela “geografia linguística” até incorporar as influências da história cultural, percursos inspirados em autores de origem francesa, mas, sobretudo germânica (Joaquim Ribeiro em João Ribeiro 1960, 10 et. al.). Anotava João Ribeiro²⁷⁵, nesse sentido, mas em outro lado, e contrastando os usos da língua portuguesa e espanhola nas Américas e na Península, (João Ribeiro 1960, 126-127; Cf. R. C. da Silva 2008):

“A língua nacional’ escrevi é essencialmente a língua portuguesa, mas enriquecida, independente e livre em seus movimentos’... Os grandes escritores do México, da Argentina e do Perú não compreendem essa inundação asfixiante de vernaculidade europeia na América... Os espanhóis não suportam a dicção americana e ainda menos os regionalismos do Novo Mundo. ‘A língua é nossa’, dizem eles, ‘você não tem língua’.”

Ribeiro realça nesse mesmo artigo (intitulado “A língua Nacional”²⁷⁶), os aspectos revolucionários e o poder da autonomia de usar a linguagem própria, da sua materialização em uma literatura própria e em uma cultura nacional. É também pela linguagem e o folclore que, voltando ao tema do gênero já abordado

²⁷⁵ Sem ele levar em conta nem compreender muito bem o sucesso político e cultural dessas elites e da revolução conservadora nos países hispano-americanos, como a relação deles com a Espanha e dela com suas ex-colônias, assim como não trabalha as consequências da guerra entre Estados Unidos e a Espanha.

²⁷⁶ Há outro volume de escritos de Ribeiro intitulado “A Língua Nacional” (João Ribeiro 1933), além de encontrar seus livros de texto sobre Gramática (João Ribeiro 1889), seus inúmeros artigos sobre brasileirismos, filologia e literatura, categoria do mais famoso o redigiu a quatro mãos com Silvio Romero, (1906). Nessa última obra ligam, de novo, a história da literatura do Brasil com um universo racial/cultural que, de forma mais explícita do que nas obras assinadas só por Ribeiro, o viés racial da sua noção de “cultura” se torna ainda mais exacerbado. A história de Brasil é resumida pelos processos e pela relação entre médio geográfico específico do país, as raças e, conseqüentemente, produção cultural torna-se um elemento chave na leitura que os autores fazem do universo das letras brasileiras. Ribeiro por seu lado resulta mais diplomático e matiza mais suas opiniões. Mas fica claro que para ele a língua expressa à cultura no Brasil mais do que a cultura material, por exemplo, incluso caracteriza a interpretação dela, define seus sentidos e usos por meio da intervenção da narrativa histórico-cultural que caracteriza uma cultura como, por exemplo, trata no seu volume de estudos sobre “*o elemento negro*”, (João Ribeiro 1939). Por outro lado, encontramos um exemplo de como ele vê a língua como uma entidade mutante, submetida às mudanças históricas marcadas pelo encontro, interação e mistura de culturas. Com efeito, no artigo intitulado “Antiguidade dos Brasileirismos” (João Ribeiro 1933, 23; Cf. João Ribeiro 1969) escreve “*Desde os primeiros tempos da colonização do Brasil, nos documentos literários, nas cartas dos jesuítas e nas crônicas dos antigos historiadores, aparecem os primeiros vocábulos de origem americana*”.

no capítulo anterior, que Ribeiro, em um pequeno artigo, dedica sua atenção às mulheres e seus aportes à linguagem portuguesa. Ribeiro nos fornece de uma imagem cultural delas, no seu tempo pelo exame da língua e seus usos e, lugares e tempos específicos, por parte de grupos concretos; isto é, pelo seu esquema de trabalho sobre o folclore. Com efeito, Ribeiro examina diversas instâncias (poucas na verdade) e lugares onde as “mulheres” desenvolviam modismos particulares do gênero, ou controlavam os usos da fala, por exemplo. Sua reflexão começava assim (João Ribeiro 1927, 53-56):

“Seria interessante fazer o que ainda não se fez, o estudo da mulher na linguagem brasileira e portuguesa. A linguagem da mulher em toda parte confunde-se com a das crianças pela delicadeza da expressão e pela doçura da prosódia. A mulher na sociedade, foi e tem sido a causa de quase todos os euphemismos. A ella ou pelo menos ao seu influxo se deve a tendência para evitar as expressões cruas, grosseiras ou obscenas. A ella, mãe ou irmã, deve-se a criação dos diminutivos hypocorísticos, como chamavam os gregos ou os noms da cresse, como dizem os franceses .”

Ribeiro passa a dar exemplos tomados da França e da Inglaterra para ilustrar os elementos culturais de interesse, assim como os filológicos ou fonéticos associados a cada expressão cultural, mas não aprofunda no caso brasileiro. Também, vemos que seu olhar lhe permitiu reduzir os usos da linguagem feminina em um nível comparativo onde aparecem como equivalentes às crianças. Curiosamente ele não vê o elo cultural que nós poderíamos ver nessa descuidada afirmação, ao relacionar o importante papel da mulher na formação da criança, nesse caso, do discurso, dos modismos e outros elementos relacionados com as competências linguísticas. De fato, seriam elas, pelas dinâmicas socioculturais da época, e, como já vimos antes, as encarregadas não só de educar linguisticamente aos menores, mas seriam as primeiras professoras que os treinariam em ler e escrever e, como na Colômbia, na História nacional. Contudo, e de volta para a História de Brasil, elas – as mulheres- pouco ou nada terão a ver com sua História. A História de Brasil é a história de um “povo”.

b) *Sujeito histórico na História de J. Ribeiro: a “etnologia brasílica”.*

Antes de começar. Em 1894, Ribeiro publicaria sua “História Antiga. Oriente e Grécia”, que depois reeditaria sob o título de “História Universal”. Nesse texto, escrito antes das suas viagens pela Europa, pouco depois de ter assumido a cadeira de História no Colégio Dom Pedro II, Ribeiro introduz suas ideias sobre a escrita da História como um exercício que deveria ir mais além de guerras e governantes; Ribeiro criticando os livros didáticos escreve que a história “*gerou esse velho paradoxo immoral de que os povos felizes não tem história, consequência lógica do princípio extravagante que só concede historicidade aos povos que fazem ou sofrem a guerra*”²⁷⁷. Nessa mesma publicação também apresenta a versão originária do documento que analisamos no apartado anterior, publicado na sua “História Universal”.

Apresentava já para essa época os rudimentos da sua teoria antropológica, isto é sua versão da relação corpo/mente e geografia, clima e cultura (João Ribeiro 1894, 15):

“O calor precipita a puberdade, expandindo cedo as paixões. Isso se da no indivíduo e parece ter-se dado na espécie. Passada a phase primitiva, os climas quentes são nocivos à civilização e engendram sociedades indolentes e homens sem energia fisiológica, pela ação enervante da temperatura. N’essas regiões há uma superabundância de vitalidade da natureza diante da qual o homem succumbe”.

²⁷⁷ Sua história do Brasil apresenta outra versão da mesma afirmação, mas, de fato, Ribeiro dedica um trecho importante da sua narrativa a guerras e conflitos, pois por meio deles que os portugueses conseguiriam manter o domínio territorial perante piratas e forças militares de outras potências europeias, e foram essas guerras as que lhe permitem afirmar também que, no Brasil, nada ficou daquelas “culturas”.

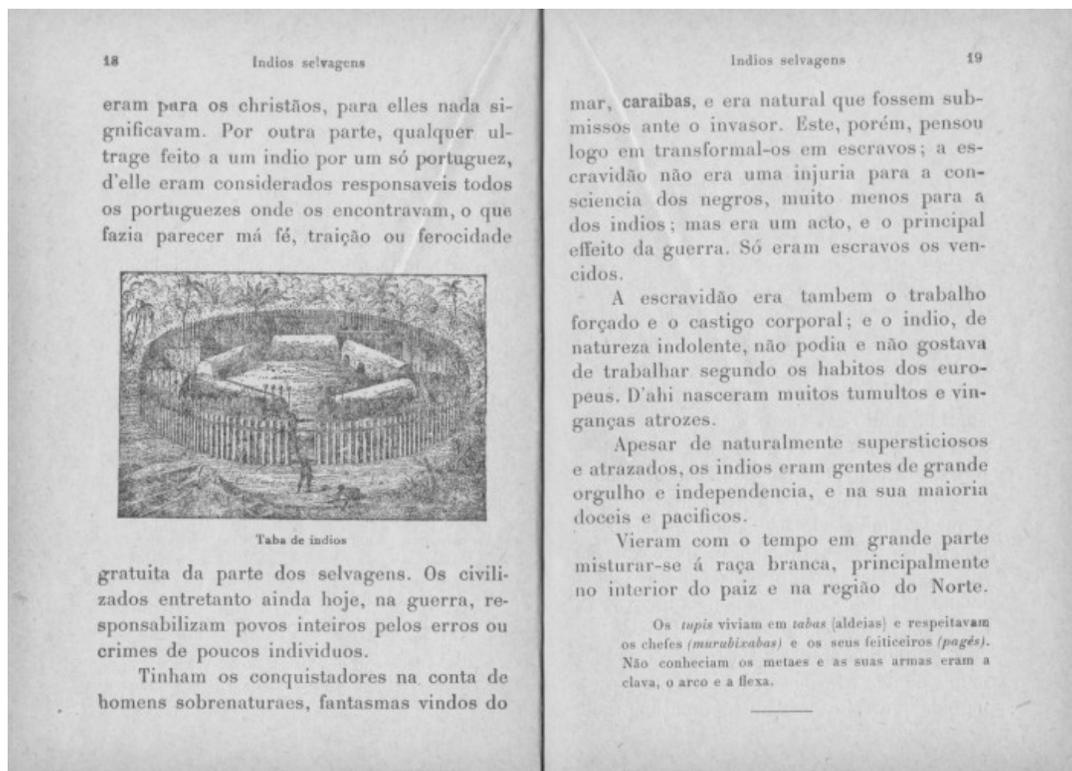


Figura 16. *Narrativa e cultura material indígena.*

Viajaria a Europa entre 1896 a 1888 em missão oficial. Por esse motivo não esteve presente na fundação da Academia Brasileira de Letras. Seria, como já foi dito, com motivo do Quarto Centenário do Descobrimento que aproveitaria para publicar sua história do Brasil.

Ribeiro publicou, como Henao e Arrubla, uma obra extensa sobre a História do Brasil e, do lado, um compendio, um resumo do texto maior, para as crianças, e cada livro sofreu várias reedições ao longo dos anos. A diferença de conteúdo está dada pela extensão como pela presença ou não, de imagens que acompanham o texto. Antes de passar ao livro extenso faremos um breve comentário do que ele forneceu para as crianças mais jovens. Deve se levar em conta, ademais, uma advertência que Hansen faz sobre o ensino de História do Brasil no começo do século XX: a cátedra de História de Brasil se junto à de

História Universal e de fato, foi uma disciplina que se tornou secundária no currículo escolar no Brasil até uma reforma posterior, (Hansen 2000; cf. Gasparello 2004a e Reis, Viana, e Viana 1953).

Também deve ser levado em conta que, além desse fato, havia um alto nível de analfabetismo no Brasil e que a escola não era um serviço que cobrisse todo o território brasileiro nem a toda população desse país de forma homogênea. (Os estudos sobre a história do ensino de história focalizam-se sempre na população escolarizada e urbana dos estados brasileiros, isto é, de uma ínfima parte do público-alvo). Contudo, como o consignou o Almanaque Garnier de 1914, dirigido por João Ribeiro (cf. Dutra 2005), havia uma série de festividades públicas, religiosas e seculares, marcadas no calendário oficial. Com efeito, para o ano de 1914 o Almanaque apontava festas nacionais como a “Promulgação da Constituição Federal” (24 de fevereiro), “Tiradentes” (21 de abril), “Descobrimento do Brasil” (Maio 3), a “Extinção da Escravatura [sic]” (13 de Maio), entre outras, incluindo a “Independência do Brasil” o 7 de setembro e “*Proclamação da República*” o 15 de Novembro. Curiosamente, o 12 de outubro celebrava-se o “Descobrimento de América”, mas a senhora de Aparecida só se apropriaria do festivo três a visita em 1982 do Papa João Paulo II.

A importância da constituição racial-cultural do povo brasileiro no passado na obra de Ribeiro, dos substratos culturais atrelados a um modo de produção, pois ele liga a “*organização social ao modo de produção*”, está dado pela constituição do Brasil republicano. O Brasil adulto está definido pela sua infância, sua alma adulta e republicana depende dessa *arkhé* racial-cultural concebida no descobrimento e na colonização do Brasil. Contudo, diferente do caso de Henao e Arrubla, Ribeiro concebe o espírito como substância, mas uma substância que muta. A unidade que ele dá à raça humana é biológica, mas não cultural. O espírito está no sangue e na terra onde esse sangue foi feita. Mas já voltaremos a esse ponto.

Como Henao e Arrubla, Ribeiro começa com uma afirmação que não leva em conta que a Historiografia era uma rama da Diplomacia e do Direito Internacional, que era dada aos encarregados da administração do estado, em tempos que, ademais, a educação não era nem pública nem massiva, mas um privilégio de poucos. E, assim, como Henao e Arrubla, Ribeiro escreve seu livro de história pátria sob o pretexto de que os anteriores dedicavam-se a dar “*excessiva importância à ação dos governadores e à administração, puros agentes (e sempre deficientíssimos) da nossa defesa externa*”. E acrescenta um pouco depois, também ecoando o projeto de Henao e Arrubla que “*pelo exclusivo conhecimento das guerras nunca poderemos conhecer os povos, como nunca lograremos conhecer as vítimas pelo algoz*” (João Ribeiro 1957, 22).

Diferente de Henao e Arrubla, não fornece aos leitores de uma ampla bibliografia, nem de definições sobre que é a História, nem de um motivo preciso para seu estudo. Como nota Hansen (2000), ele parece dirigir sua narrativa mais aos docentes do que aos alunos, pois ele começa sem maiores introduções, e evitando filosofar sobre o tema; de fato, sua introdução apenas descreve seu plano de trabalho e enumera algumas ideias. Tanto no livro para primária como para secundária fornece de quadros e de tabelas com dados, cronologias ou genealogias e aí para sua alma de pedagogo.

Diferente de Henao e Arrubla, que não parecem ter um motivo concreto que explique seu projeto historiográfico, mais além de dar conta da história nacional como solicitado pelo concurso ou da necessidade de seguir o exemplo dos outros países que já tinham histórias próprias, Ribeiro é claramente mais ambicioso. Além de saber do seu sucesso no mercado dos livros, de ter um público assegurado dentro do Ginásio/Colégio Dom Pedro II, e de contar com uma maior bagagem cultural, liga sua história aos ciclos de navegadores e ao comércio livre que levaria o “jugo” de outras nações ao Brasil, ou seja, invasões de holandeses, espanhóis e ingleses. O motor, de novo é o comércio livre e as culturas e povos se encontram, se desencontram, lutam e brigam devido a essa

força. Essa força é externa, mas tem um movimento interno, regional e desconjuntado devido à política portuguesa. Com efeito, ele explica a fragmentação interna do país devido a forma de posse da terra como as práticas de monopólio que ao invés de integrar as regiões entre si, as integraram com a metrópole. Assim marca os motores internos da História do Brasil.

Cada um dos quatro motores funciona, portanto, de forma quase independente do outro e apresenta, associados a eles, fenômenos particulares. Por exemplo, associa ao núcleo de Bahia com a “*religião e a tradição*”; o núcleo de Pernambuco o associa ao “*radicalismo republicano e as revoluções*”; Ribeiro, diferente de Henao e Arrubla, não atrela sua História à Bíblia e, diferente deles, não era nem católico nem antidarwinista. Já vimos que suas fontes são bem diversas das deles, assim como seu método e leitura de fontes e referências teóricas. Ele coloca um motor na origem, (um para o ciclo externo, quatro para cada ciclo interno, que ao mesmo tempo são econômico-políticos como raciais/culturais).

Diferente de Henao e Arrubla, esses motores não condicionam, dirigem e predispõem os resultados, mas estabelecem, em uma operação certa de Ribeiro, as condições a partir das quais se dá um estágio seguinte que, por sua vez, não estava determinado. Isso é importante, Brasil não estava determinado por uma força maior, mas “deveio”, para usar o neologismo de Joaquim Ribeiro (em João Ribeiro 1957). Ribeiro – o pai- encontra e define – seguindo o esquema de Von Martius -, contudo, um espaço seminal, um eterno presente onde três tipos de cultura, como as culturas miscigenadas resultantes agem, se encontram e desencontram e, em muitos os casos, se misturam de novo. Há uma continuidade substancial, como já vimos, entre a reprodução humana e a reprodução cultural que consegue apontar, mas não tematizar nem criticar. Ele dá um “rosto” ao Brasil:

“Ao contrário, nas suas feições e fisionomia própria, o Brasil, o que ele é, deriva do colono, do jesuíta e do mameluco, da ação dos índios e dos escravos negros”.

A História de Brasil de Ribeiro é um espaço definido por culturas/raças (línguas), em movimento; não se trata de um “êxodo” de povos como no caso de Henao e Arrubla. O processo de construção da base cultural é semelhante do caso colombiano no fato de Ribeiro seguir os passos de Martius e dar uma importância relativa as culturas indígenas como parte do “passado”, da História antiga do Brasil. Contudo, e seguindo ao naturalista, por não encontrar arte monumental como o mexicano, ou o peruano, limita essa história antiga ao momento de “encontro” das “culturas”. Com efeito, os nativos aparecem definindo o único mapa (geográfico, pois fornece um mapa do tempo na forma de cronologia que ele chama de *isocronismos*) fornecido por Ribeiro no seu livro de História do Brasil, um mapa cultural de povos indígenas que, definidos pela sua língua e não pela cultura material, deslocam-se e distribuem-se pelo “atual” território do país²⁷⁸:

²⁷⁸ Na edição de 1957, entre outros apêndices acrescentados pelo editor, aparece publicada a seguinte nota: *“Nas primeiras edições, neste lugar, [o fim do livro, no apartado sobre limites e fronteiras], João Ribeiro deu a palavra ao historiador e diplomata Oliveira Lima [a quem está dedicada esse livro de texto] que fez uma exposição excelente das nossas questões de limites. Posteriormente coube a palavra ao senhor F. Raja Gabaglia... Nesse ponto convém lembrar que João Ribeiro publicou, em 1930, o livro As Nossas Fronteiras...”*. (em João Ribeiro 1957, 426). Além disso, o mapa, como o relato de Ribeiro, apresenta-se, propositalmente, como seguindo múltiplos focos de ação. Não há um centro como no caso colombiano, mas cada região e cada história tem um próprio eixo.

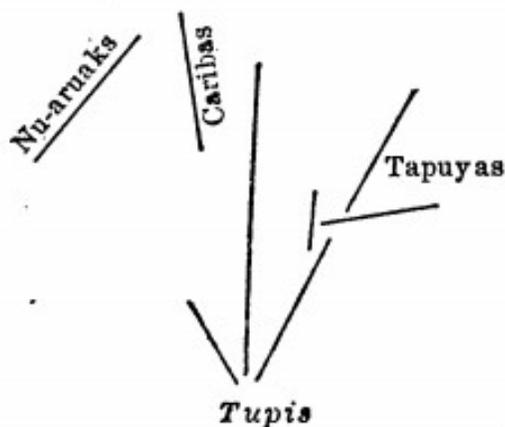


Figura 17. Mapa do Brasil (etnológico).

A “etnologia brasílica” vem no capítulo sobre o “Descobrimento” (João Ribeiro 1957, 50-61). Contudo, o apartado com esse nome o usamos como título do amplo ensaio sobre raças, culturas e línguas que está espalhado pelo texto e cuja origem e motor se encontram no período que vai do descobrimento e da colonização, da mesma forma que no livro de Henao e Arrubla: o processo de composição antropológica que vai dar as características às dinâmicas futuras, a causalidade e ao processo de desenvolvimento sociocultural que desencadeara, finalmente, a existência da nação brasileira autônoma e republicana.

- I. O “Brasil Esquecido” trata dos périplos portugueses, das suas consequências históricas e das tradições literárias, derivadas das primeiras explorações na *terra brasilis*, como, por exemplo, a de *Caramuru*, o poema épico *Paraguaçu* de Santa Rita Durão, a lenda de João Ramalho (que ele apresenta como possível primeiro descobridor de América), ou do ouro português que seria cantado, brevemente, por Shakespeare no seu “Otelo” quando menciona a moeda, os “cruzados”

portugueses. Em relação aos europeus, Ribeiro manterá ao longo da obra a associação entre nacionalidade, raça e cultura, atribuindo a cada país uma identidade cultural específica, particular a eles e a mais ninguém. Assim, apareceram os *holandezes* e os *francezes* e *espanhóis* agindo como seu nome o exprime. Cada cultura nomeada, cada língua imprime uma identidade, uns costumes e um papel determinado, onde as variações individuais, os talentos e os defeitos resultam, como prediz a teoria histórico-cultural, precisamente da incorporação da sustância cultural de forma particular de ser de cada indivíduo. Por tal motivo, um americano miscigenado não pode passar por europeu, ou um indígena não poderia aspirar a ser um músico clássico.

- II. Na “Terra e os Habitantes”, Ribeiro descreve as características geográficas do país, nos termos contemporâneos dele, ou seja, como se o mapa da época dele correspondesse ao mapa da época do descobrimento. Contudo, passa a descrever a aparência dos indígenas, usando palavras de Cabral – cuja figura e obra são retratadas no livro como a de Colón no de Henao e Arrubla-, junto às próprias: isto é, pelo aspecto físico e cor da pele. Os descreve como possuindo uma grande variedade de línguas, dentre elas a Tupi, mas ao mesmo tempo como bárbaros e incultos, as vezes cruéis. Menciona a intervenção dos missionários e de como os Jesuítas, pela necessidade de catequizar, não só aprenderam a língua, como a aperfeiçoaram e melhoraram. Com efeito, afirma Ribeiro (João Ribeiro 1957, 49): “... *mas a língua delas era, com poucas diferenças, a mesma, donde se lhe chamou mercidamente mais tarde a “língua geral”. É certo que os padres jesuítas, ao depois, e por necessidades da catequese, enriqueceram e aperfeiçoaram a língua dos tupis e guaranis, e neste sentido não fizeram mais que os poetas e escritores, que fixam em tôda a parte, a supremacia de um dialeto que eles próprios enobrecem sobre todos os*

demais". Passa a continuação, a explicar os desencontros gerados pela diferencia cultural, a questionar seus hábitos derivados das suas noções de propriedade coletiva e privada e as consequências violentas desses desencontros. Assim, passa a explicar o sentido da escravidão, começando pelas credices dos indígenas: "*Tinham os conquistadores na conta de homens sobrenaturais, fantasmas vindos do mar, caraíbas, e era natural que fôssem submissos ante o invasor. Êsse, porém, pensou logo em transformá-lo em escravos; a escravidão não era uma injúria para a consciência dos negros, muito menos para a dos índios, mas era um ato e o principal efeito da guerra. A escravidão era também o trabalho, o castigo corporal, a vida sedentária; e o índio, quase nômade, da natureza, ao nosso parecer, indolente, não podia e não gostava de trabalhar. Daí nasceram muitos tumultos e vinganças atrozes*". (João Ribeiro 1957, 50). Conclui Ribeiro sua tese destacando o papel dos Jesuítas na proteção do índio, que passa a estudar na etnologia brasílica. Sobre o tema voltará mais em frente, quando trata o tema a profundidade, depois de analisar as "Bandeiras" e onde estuda a origem dos escravos africanos, seus costumes e apresenta um tipo de justificativa dentro do panorama histórico que está montando.

- III. A "etnologia brasílica". O apartado concreto trata de um breve resumo do avanço dos estudos etnológicos no Brasil até começos do século XX, feito a partir dos materiais de Martius, principalmente e do Karl Von Steinen que é aplicado só aos povos indígenas, no sentido de ser um tipo de estudo "científico" de costumes e línguas. (Só anos mais tarde ampliaria esse olhar a sua visão do português e do brasileiro e só de forma tal que a cultura era observada em relação às expressões idiomáticas, a literatura, os ditados, lendas, cantos, gírias e outras formas culturais especificamente relacionadas com línguas e

discursos). Ribeiro apresenta de forma explícita os preconceitos e ideias que se tinham sobre os indígenas no Brasil, recolhidas e, forma anedótica e pelo filtro racial/cultural. Logo debate as ideias e tenta matizar um pouco as asseverações e observações feitas pelas fontes que ele está usando como referencia. Contrastam-se, curiosamente, vieses com informações etnográficas narradas de forma naturalista, isto é o discurso de tom objetivo e descritivo do etnógrafo ou do naturalista – que nesse caso são a mesma coisa-, e não usa o filtro racial próprio. Descreve os vários grupos, suas migrações pelo território brasileiro; porém, não pela sua cultura material. Já dissemos que ele segue o critério de Martius de pensar cultura material importante em relação à *monumentalidade* e não com os objetos que ele descreve e associa a cada grupo descrito! E não porque ele não soubesse elementos básicos de arqueologia²⁷⁹. Para ele esse presente etnográfico marca o ponto de emergência e a cultura humana e material é feita de palavras, línguas, modismos, músicas, lendas, literatura ou, em fim, os múltiplos elementos, formas, expressões e usos da linguagem. Por meio dessa operação, a pré-história do Brasil, diferente da colombiana, é um eterno presente que, curiosamente, projeta-se no futuro e muta. Brasil não

²⁷⁹ Tanto na “*História Antiga*” - mesmo que de forma limitadíssima nesse texto-, como na sua “*História Universal*”, Ribeiro inclui e associa imagens de elementos da cultura material monumental das diversas civilizações ao relato. No discurso de ingresso ao IHGB anotava “*Os archeologos e historiadores que, como os geólogos sabem descobrir os horizontes antigos e sabem delles se orientar, podem desmentir todas as syntheses inhabeis dos que são apenas simples curiosos como sou eu*” [Sic]. (Ribeiro em Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro 1915, 617)”. Anos mais tarde, porém, daria maior importância ao elemento que negligencia – menciona mas não considera como cultura material arqueológica, só “etnográfica”- no próprio texto de “*História do Brasil*”, isto é, a cultura material do cotidiano. Com efeito, em outro artigo publicado na coletânea sobre a cultura afro-brasileira disse: “*Não seria uma apoteose ao passado, infame, mas uma satisfação às reivindicações sociais obtidas... A arqueologia negro-africana do Brasil constitue uma tarefa científica digna de ser fomentada... Todos os que estudam o nosso passado e procuram realizar pesquisas eruditas sobre as coisas antigas do Brasil, não devem deixar de estudar as nossas “antiguidades” negras com a atenção que tais relíquias oferecem... Acima dos preconceitos injustificáveis e tolos, deve pairar o amor à sua gente, o que é, talvez, a maneira mais humana de amar... A Inglaterra, tão ciosa de seu arianismo loiro, pussue, há mais de cem anos, a sua “African Association”, de afamada repercussão. E o Brasil?”* (Ribeiro 1922).

possui, nesse sentido, uma história antiga na América que explique e de sustância a sua História, como na Colômbia. Também não está na Europa, propriamente, pois os elementos europeus mutariam por causa do contato à sua chegada ao Novo Mundo. A historicidade desse presente, Ribeiro o debate brevemente e da apenas para ele um século de história, ou seja, de existência. Isto é, ele acredita que só descreve o presente etnográfico e alguns anos prévios, mas não a “pré-história” com a profundidade que, por exemplo, Henao e Arrubla deram ao seu relato.

- IV. As Capitanias: Ribeiro, contudo, continuará sua história com a visão oficial do universo indígena, pois sabe que a visão de mundo derivada da erudita observação etnográfica não seria a que a História do Brasil toma. Pelo contrário, seria a visão tendenciosa e racista a que perduraria a través dos anos, contrastada, no relato, com a assimilação de costumes locais por parte dos colonizadores. Com efeito, no capítulo sobre as capitanias observa como a Coroa Portuguesa não estabeleceu um protetorado como na Índia devido a que considerava aos indígenas incivilizados demais (João Ribeiro 1957, 64). Porém, os colonos que vieram e se estabeleceram “... *longe da civilização, adaptando-se à vida selvagem e aceitando muitos dos usos dos índios. Em pouco tempo trocaram os alimentos tradicionais pelos da terra, e, em vez de pão, a farinha de mandioca. Aprenderam por vezes a manejar o arco e a flecha, a governar as igaras pelos rios, a dormir em redes, a fazer coivara; para essa assimilação contribuía, na falta de mulheres brancas, as uniões com as índias, com as quais constituía famílias. Também facilitava essa barbarização de costumes a presença do negro africano, logo cedo importado, mais dócil e submisso ao branco, em cujo serviço trabalhava... A fusão das raças brancas, negra e vermelha traduz-se em vários tipos de cruzamento (mameluco, mulato, cafuso), branco-índio, branco-negro, índio-negro, e tanto*

nas raças como nos costumes e na linguagem que se apropriou de vocábulos africanos e indígenas. Os colonos, porém, dentro de pouco conheceram o perigo de tanta confusão. A sociedade mesclada, incapaz de unir-se, logo se enfraquece e se corrompe ” (João Ribeiro 1957, 69).

- V. *“As três raças. A sociedade”*: Portugueses e Índios. Ribeiro dedica bastante espaço a questão cultural-racial na primeira parte do livro. Sua visão histórico-culturalista que dá a base a sua história, e que a movimenta, parece se focalizar nos problemas que o Brasil contemporâneo herdou dessa interação original entre grupos de pessoas, do clima e da geografia. Leitura que ele faz sempre com o critério de explicar aquilo que é novo, aquilo que resulta das mesclas, como possuindo um grau de degeneração, como algo incontrolável, difícil de educar e um elemento de contínua instabilidade e violência no seu proceder que se projetará nos anos seguintes. Começa – em um apartado que trata de tempos quando Brasil era território português nas Américas, dizendo que *“logo cedo no Brasil, na sua capital, como nas demais povoações, a obra de civilização foi deturpada pelo conflito das raças, disfarçado em democracia, fruto antes da luxúria que da piedade dos peninsulares. Desde o primeiro momento, o branco, o índio e o negro se confundem. O contacto das raças inferiores com as que são cultas, quase sempre desmoraliza e deprava a umas e outras. Principalmente, porém, deprava as inferiores pela opressão que sofrem, sem que este seja o pior dos contágios que vêm suportar. É claro que negros e índios não poderiam senão a ocasião do desdém e de ódios que gera o escárnio dos superiores. A mulher de raça inferior não consegue ser dignificada nem mesmo depois de formada a raça mestiça... A prole assombrosa pelo número dos Ramalhos e Caramurus atesta o egoísmo e a sensualidade dos primeiros colonos. Como poderia fundar-se a ordem civil sem a possibilidade de fundar-se a família?”* (João Ribeiro 1957, 93-94). Passa logo a descrever de forma mais aprofundada o caráter moral-racial de cada povo. Os Portugueses que ele descreve são “fidalgos ou ínfimos plebeus”,

poucos eram da classe média e poucos os senhores. Acrescenta que *“todos entretanto refletiam o estado de alma de Portugal do tempo da Inquisição, do país de Europa onde era mais cara a vida e onde o monopólio das especiarias, das sedas e das preciosidades de Oriente tinha desenvolvido o luxo, a corrupção e a profunda miséria”* (João Ribeiro 1957, 95-96). Os bons –diz ele– estavam sendo dizimados pelo mundo nas empresas portuguesas na Ásia e na África. Nesse sentido, Ribeiro procede de forma semelhante, senão igual, a Henao e Arrubla, estabelecendo um equivalente entre raça, língua, alma e agora, virtudes humanas. Sobre os indígenas não acrescenta novidade nenhuma; diz que *“esse elemento étnico pouco contribuiu e contribui ainda ao desenvolvimento econômico e moral do país – mas com toda a sua mesquinhez de ação é todavia simbólico e característico, e tem sido utilizado falsa ou verdadeiramente como fator aristocrático na história da luta entre colonos e jesuítas e quatro séculos mais tarde entre os revolucionários da independência”*.

- VI. *“As três raças. A sociedade” Os negros e “O elemento Moral: os Jesuítas”*. Um parágrafo antes de explicar o papel dos indígenas, Ribeiro já tinha caracterizado os “negros”. Esse elemento é importante porque ele vai a atrelar a História e Cultura do povo brasileiro, como do projeto político republicano nesse conjunto de pessoas; representa a forma em que materializa de fato, um fenômeno que, no mundo externo, exprime às disputas geopolíticas que tornaram uma bandeira a luta contra o comércio e tráfico humano que colocou a Brasil até nas Encíclicas de Leão XIII e, no mundo interno, seria parte do discurso republicano, de crítica ao Império e aos Portugueses. Tornou-se de fato, um discurso dominante, que marca as interações no Brasil – dizemos isso pelo nosso olhar de estrangeiro- que perdura até o dia de hoje. Assim como os indígenas ainda são tratados como convidados na própria casa, e são esquecidos e desconhecidos pelos brasileiros desde a infância, existe uma

população negra que é quem marca o ritmo e a pauta das relações raciais, econômicas, políticas, policiais e educativas brasileiras, ainda representam um espaço de confronto permanente com um Brasil onde o fenômeno racial mudou, mas não sumiu, nem perdeu força; aliás, e derivado da renúncia ao comércio e uso de escravos de origem africana ou afro-brasileira, criou-se no século XX, outra categoria racial-cultural, a dos “imigrantes”, para explicar o devir do povo brasileiro. Ribeiro, por seu lado, diz: *“O negro, o fruto da escravidão africana, foi o verdadeiro elemento criador do país e quase o único. Sem êle, a colonização seria impossível, ao menos ao dissipar-se a ilusão do ouro e das pedras preciosas que alevantavam, em grande parte e a principio, os primeiros colonos. A adaptação dos homens brancos ao novo clima, como a de certas plantas, exigia esse arrimo donde lhes vinha a vida. Também por outro lado foi o negro o máximo agente diferenciador da raça mista que no fim de dois séculos já afirmaria a sua autonomia e originalidade nacional. Os primeiros negros são da Guiné, mas dentro de pouco o tráfico atinge Angola e a contracosta em Moçambique, e de lá chegam levadas nas esquadras negreiras, todo o ano”* (João Ribeiro 1957, 96). Assim, pois, Ribeiro caracteriza ao “povo” brasileiro e determina a degeneração da raça, ao mesmo tempo em que a elogia, como um motor criador de costumes nacionais, *“donde vai sair a nacionalidade futura”*. De fato, Ribeiro afirma a existência de, já para o século XVI; de uma “alma brasileira”, com característica e costumes próprios, (João Ribeiro 1957, 97). Passa logo, como fizeram Henao e Arrubla, a mencionar um fato, comum em ambas as histórias também: o papel moralizante da História das comunidades religiosas, sobre todo dos jesuítas, comunidade que administrava e organizava o colégio onde estudaram os colombianos; no caso de Ribeiro, por sua vez, eles são os garantes da sociedade colonial que ele liga como um grupo de pessoas imorais que só teriam vivido da pior forma, baixo a lei das mais baixas e bárbaras paixões, senão fosse –claro está- pelos religiosos. Destaca a figura do padre Anchieta.

VII. Na parte II Ribeiro retrata também, como logo na parte III, no contexto da história da defesa do território e da “luta pelo comércio livre contra o monopólio”, o papel de espanhóis, franceses e holandeses, dos quais, ele já tinha mencionado na introdução do texto que pouco ou nada deixaram ao Brasil entanto “povo” (mesmo que sim aportaram diversos elementos que ele mesmo ressalta. Que não tenham perdurado – em aparência- é outra história). Os franceses são retratados pela figura de Villegagnon e da história da França Antártica. Faz um retrato da personalidade do marinho francês, um retrato moral que discute ao redor dos problemas religiosos com os calvinistas e cujo perfil ético e político, Ribeiro destaca em contraste com as dificuldades tanto no seu país como as que enfrentariam em Rio de Janeiro. A França, como nação, é retratada, porém, com os seguintes termos: “*Verdade mais geral é que toda França hesitava: o protestantismo era uma questão germânica e exercia seu influxo sobre a França, onde o elemento germânico tem a sua parte; mas a França no fundo é latina, e a solução da fé para ela veio afinal ser o que devia ser, o catholicismo*” (João Ribeiro 1957, 115). O domínio espanhol marca mudanças na administração e vida da colônia –agora, e brevemente, espanhola- mas não é debatida nos termos de o que era ser “espanhol”, sobretudo porque a administração continuou nas mãos de portugueses. Os “holandeses” ganham sim, um rosto, e intitula a presença dos holandeses pela expressão “*Verzuind Braziel*”, o Brasil desamparado. Não escatima em elogios para administração holandesa e a sua empresa liberal, seu governo humanista, a língua que se falava até nos campos, seus aportes à arquitetura e infraestrutura de Olinda e parece até lamentar a ruína da colônia que queria ser uma pátria livre no Brasil, devido ao comércio e à política e à falta de “império”.

VIII. Na Parte IV, intitulada a formação do Brasil, “História Comum”, e no contexto da discussão das Bandeiras²⁸⁰, ao qual destina abundantes elogios e um menor número de críticas (ligadas a minúcias políticas e morais), Ribeiro entra no tema da escravidão como do desenvolvimento das raças/culturas regionais, nesse caso, a “paulista”: *“só a formação de uma raça inteiramente aclimada ao sol e ao céu do Brasil, como era a dos paulistas, poderia preparar tamanhos resultados”*. Sua conformação até parece descrita como uma mini-república funcional, móvel: *“Nessas bandeiras vemos figurar tôda a gente, homens de todas as qualificações, índios de todas as tribos, mulheres, padres e crianças, e grande número de animais domésticos...”*. Porém, e logo de constatar que a missão ademais envolvia um alto nível de religiosidade, acrescenta que *“de caminho, as crueldades que praticam são inauditas, os sacrifícios que exigem são terribilíssimos; os índios perdidos na floresta se lhes agregavam para não sucumbir ante a caudal que passa e todo subverte. Como sempre sucede, nessas congruências fictícias que a ambição diabólica reúne e argamassa, esta mesma as desune pela imaginação e a realização de crimes monstruosos”* (João Ribeiro 1957, 190-191-192). Não passa a relatar que tipo

²⁸⁰ Ribeiro reserva os melhores cumprimentos para a empresa das bandeiras, citando amplos trechos de documentos históricos e crônicas. A escravidão “vermelha” e “negra” nesse contexto, como no caso da obra, adquire uma explicação (que de certa forma é uma justificativa, pensamos), que segue o esquema – usado por ele de forma bastante criativa- de relacionar os fenômenos culturais e a organização social com o modo de produção. Assim, a escravidão é um fenômeno que, mesmo sendo condenável, é inevitável. É o combustível o motor da história cultural do povo brasileiro. As bandeiras, assim tomam uma dimensão particularmente positiva, pois, Ribeiro opera sobre eles como Henao e Arrubla operam sobre os conquistadores e colonos: sem negar os méritos utilizados por eles, limpa o sangue derramado ao justificar a inevitabilidade da empresa e os benefícios – e também problemas, mas esses são tratados como “já foram”- que trouxeram os colonos. O mito bandeirante é assim construído para instrução do enorme público-alvo brasileiro (P. P. Funari 1995), primeiro o “carioca e fluminense”, o “paulista” evidentemente e, eventualmente, do resto da população da confederação que usava como guia os currículos e materiais produzidos pelo colégio Dom Pedro II. Funari (2008) estabelece o processo que se daria ao redor desse personagem, demonstrando como – no passo do regime imperial ao republicano- iria de um colono de origem regional e cultura particular para a imagem do “desbravador” atual. Estabelece, de fato, uma operação semelhante – bem diferente, porém, na sua especificidade- à que M. A. Caro fez com os conquistadores espanhóis. Isto é, diferente do caso colombiano, onde o espanhol como colombiano herdavam o “sangue e cultura latina”, os bandeirantes foram “romanizados”. Suspeitando, ademais da existência de antigas rivalidades de origem dos tempos ibéricos e coloniais, e, ainda mais, durante as duras épocas ditatoriais brasileiras, os bandeirantes foram – sugere Funari-, revestidos de uma “alma” guerreira, de um reforço discursivo da sua virilidade e a sua imagem de povo desbravador perante uma imagem dos vizinhos construída em base ao estereotipo dos antigos gregos como “afeminados”.

de crimes nem os povos atingidos, mas da a palavra aos cronistas que narram uma épica no estilo da lenda andina de “*El Dorado*”. Ou seja, Ribeiro como os cronistas portugueses coincidem com o estilo em que Henao e Arrubla, e os cronistas espanhóis, relataram as aventuras ibéricas nas Américas. Ribeiro, porém, reconhece que a conquista e colonização se deram, que envolveram eventos terríveis, mas não tenta justificar, como as suas fontes, a aventura bandeirante como Henao, por exemplo, justificava de forma religiosa e moral o encontro entre civilizados e bárbaros e o triunfo da missão dos primeiros sobre os segundos devido à uma vontade divina.

- IX. “*A escravidão, vermelha e negra*”. Ribeiro aprofunda na questão da escravidão ao dedicar dois ensaios densos a essa questão, tentando condenar sua inumanidade ao mesmo tempo em que explicar ela a partir das diferenças raciais/culturais. Se situando no Maranhão, em 1615, Ribeiro afirma que os exploradores se encontraram com povos indígenas que pareciam “favoráveis o desenvolvimento da colonização”. De novo, da forma em que um naturalista oitocentista explicaria uma nova variedade de framboesa, Ribeiro relata que o cruze entre índias e portugueses/brancos deu origem aos “*mamelucos*”, como os chamavam os ibéricos, e que eram chamados pelas indígenas – um tipo genérico de índio- de “*curibocas*”, vocábulo que não lhe parece servir como dado ao seu cérebro histórico-culturalista. Contudo, as mesclas são perigosas para Ribeiro e passa a explicar como os maiores escravistas e perseguidores da região seriam os *mamelucos*. Sua narração passa a contrastar a realidade cruel com a realidade política na qual, reis e sacerdotes (jesuítas) tentavam controlar a barbárie dos colonos, pessoas de moral pobre e ambiciosas. Remata esse trecho do ensaio atribuindo a Pombal, seu ódio pelos jesuítas, o estado “atual” dos povos indígenas no Brasil. Passa logo ao assunto dos “africanos” e afro-brasileiros. Mencionando de novo aos índios (por quem só demonstra um conjunto de sentimentos ambíguos), seu preço, sua facilidade

de aquisição e de morte, os qualifica como maus agricultores e menciona como eram melhores para outros labores – como “canoeiros, soldados e agentes da indústria extrativa”. Por tal motivo, diz Ribeiro, sempre foram caçados. Logo, asseverará Ribeiro, os africanos chegaram as Américas com os portugueses. Menciona a escravidão como prática comercial portuguesa e menciona como eram as dinâmicas envolvidas na captura; menciona suas variedades e origem geográfica e para que tipo de labores era usado cada tipo. Isto ele chama as fontes da escravatura. Menciona logo como, na “África”, a escravidão era a “*pena de quase todos os delitos*”, mas que funcionava de forma regulamentada no continente. Diz que dessa prática “bárbara”, porém, seria aproveitada pelos portugueses (e fazemos ênfase em como ele já distingue aos portugueses ibéricos dos brasileiros no seu discurso porque, ademais, uma vez concluída sua dissertação sobre a escravidão, Ribeiro passará a analisar as “rebeldias” dentro do Brasil, rebeldias propriamente “brasileiras” como a “Inconfidência Mineira”). Em um dos apartados, Ribeiro anota que “*força é confessar que toda essa jornada de horrores a escravidão no Brasil é o epílogo desejado para os escravos. Daqui em diante a vida dos negros regulariza-se, a saúde refaz-se e com ela a alegria da vida e a gratidão pelos novos senhores que melhores eram do que os da África e os do mar. Sem dúvida alguma, ainda muitos dos horrores e crimes resurgem no cativeiro novo, e aqui e ali, não falham entre senhores cruéis, rigores monstruosos. A escravidão, porém, era sempre corrigida **entre nós** pela humanidade e pela filantropia*” (João Ribeiro 1957, 208).

Todas essas descrições de raças e culturas no Brasil estão contidas e organizadas, ao mesmo tempo cronológica, analítica como argumentativamente, pois o intuito é preparar o terreno para explicar a formação do “espírito de autonomia” autonomia. Ribeiro da conta da formação de um povo original e originário dessa interação entre raças que constituirá “o brasileiro” (diferente do

Português que chegará a qualificar, politicamente, como despótico, ligando-o, como já vimos, ao comércio, ao monopólio, aos abusos, a indiferença com as colônias, e também com a escravidão), tanto nas suas características gerais como “brasileiro” como nas particulares que darão conta das variações regionais.

Ribeiro, nesse sentido, não se concentra na épica de um grupo de personagens como na épica nacional, procedendo de forma coerente com seu background histórico-culturalista alemão. Seus indivíduos são expressões concretas, encarnações desse espírito e esse espírito, porém, é originariamente “puro”, ligado ao território e à cultura que nele habita. Procede, como procede Martius, nesse sentido, como um “naturalista”.

Diferente de Martius como diferente do caso de Henao e Arrubla, Ribeiro é agnóstico e tem lido a Darwin e Wallace, mesmo que sua especialidade está claramente no campo das Humanidades e menos do que nas ciências biológicas. Dessa forma, sua leitura das teorias evolucionistas, teorias que vê de forma positiva, é semelhante às feitas na época, imaginando com Haeckel e Comte que o indivíduo e organismo social partilham uma mesma natureza e portanto podem ser explicados com uma teoria só.

As mesclas, por outro lado, claramente lhe produzem um sentimento ambíguo e atribui a elas ao mesmo tempo, tanto a novidade como os mais perversos horrores das paixões humanas. Sua leitura tende a desviar-se das próprias tendências naturalistas e revelam talvez um universo pessoal mais próximo do pensamento de um agnóstico do que um ateu, como ele mesmo se declarava. Sua visão da natureza e dos humanos tende ao naturalismo, mas rejeita continuamente o materialismo, porque parece considera-lo impuro. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que considera o espírito como uma substância que muda com a mescla, concebe aparentemente a existência de uma moral absoluta universal – que lhe permite julgar a História e caráter do humano segundo critério

de bom ou ruim- e uma moral relativa humana, aquela relacionada com as paixões, a raça e a cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

“Los líderes y los héroes son vacíos, locos, prepotentes, odiosos y maléficos. Mienten cuando se dicen intérpretes del pueblo y pretenden hablar en su nombre, pues la bandera que empuñan es la de la muerte; para subsistir necesitan de la opresión y la violencia. En cualquier posición que asuman, en cualquier sistema de gobierno o tipo de sociedad, el líder y el héroe exigirán obediencia y culto. No pueden soportar la libertad, la invención y el sueño, tienen horror al individuo, se colocan por encima del pueblo, el mundo que construyen es feo y triste. Así lo ha sido siempre. ¿Quién puede distinguir entre el héroe y el asesino, entre el líder y el tirano? El humanismo nace de aquellos que no tienen carisma ni poseen la mínima parcela de poder. Si pensamos en Pasteur y Chaplin, ¿como podemos admirar y estimar a Napoleón?” (Amado 1996)

Os livros de história de Henao e Arrubla, com o de João Ribeiro se tornaram verdadeiras tecnologias (de si). Por diversos eventos, esses objetos passariam a se tornar tecnologias de si, pois foram favorecidos no seu tempo de manufatura, para serem consumidos de forma massiva e incorporados pelos usuários. Nesse esquema, ademais, envolve-se a ideia de que os fabricantes também eram usuários e que por meio deles também entraram em contato com a História, com as formas de usa-la e de concebê-la, assim como de manufaturá-la. Por outro lado significa que, enquanto tecnologia de si, e como vimos, eles a incorporaram e ela passou a ser parte da sua visão de mundo.

Tentamos descrever esse processo de incorporação, a forma que ele modifica a corporalidade e concepção de mundo, as novas perspectivas que são desenvolvidas ao redor dela, como a sua relação com os nossos hábitos e visão de mundo, como “memória protética”. Isto é, não só passamos a incorporar a história, como elaboramos as experiências manufaturadas pelos autores, em forma de escrita materializada no formato de livro de texto. Incorporamos e interiorizamos universos de experiências alheias como concebidas por outras pessoas, materializadas em escrita. Essas narrativas, que vão acompanhadas de imagens e outros elementos de estúdio, passam a fazer parte da nossa memória, a modificam, (modifica-nos), e geram “linhas de perspectiva” “moral” e “analítica”.

Cada tipo de perspectiva, nesse sentido, nos permite elaborar o nosso próprio comportamento, agir e operar sobre o mundo material e imaterial. Nesse plano de pensamento abstrato apreendemos a refletir a partir dessa extensão “artificial” da nossa memória. No projetado pelos autores, por exemplo, no caso de Henao e Arrubla, a História fornece de exemplos morais para que o leitor desenvolva “amor pela pátria”. Cada exemplo permite não só ser um melhor cidadão como compreender - como eles queriam- os grandes esforços e custos humanos que significa que Colômbia se tornasse uma república autônoma. Em menor medida, eles esperavam gerar interesse legítimo pelo estudo da disciplina. No caso de Ribeiro, como forma mais abstrata e menos clara, seja dita a verdade,

de compreender o projeto republicano e compreender o nascimento, novidade, particularidades e natureza cultural que tornam “brasileira” essa república.

Os autores constroem a noção de “verdade” como um derivado do esquema moral e causal que constitui a própria definição e visão de “natureza”. Por outro lado, a perspectiva analítica deveria nos permitir compreender a tarefa do historiador, da forma de procurar respostas nos livros, de ler os textos, de interpretá-los como de saber o processo de ordená-los de forma adequada, respeitando regras e esquemas de causalidade, com ajuda de outras ciências e recursos do pensamento. Porém, como acontece no caso colombiano, pretendem sujeitar esse tipo de pensamento ao pensamento e finalidade moral. Isto é, submeter o elemento de análise e dúvida racional, o próprio regime de verdade, às questões e necessidades morais que os autores concebem como absolutas e necessárias.

Henao e Arrubla pensam dessa forma e assim constroem seu relato. Para eles, o pensamento analítico está sujeito ao juízo moral, e parte de um conjunto de valores e de uma visão de mundo substancializada, derivada da sua crença em uma natureza subjetivada. Julgar a história por meio das ciências auxiliares, o uso de fontes, a narrativa mesma, são forma de operar sobre o passado que tem um fim claro no contexto da obra: amar e conhecer e defender a Pátria, devir um cidadão de bem, todo concebido dentro de um esquema onde essa Pátria e esse cidadão estão ligados de forma maternal entre si, e onde cada elemento, por outro lado, está ligado, desde a semente mesma, desde a origem do tempo, a Deus. É por Deus que existe uma unidade da espécie humana. É a Deus e seu ato, instituições e crenças relacionadas, que eles concebem o universo material e humano. E por ter só um Deus que eles concebem só uma moral e uma natureza humana. Assim, cada relato que eles descrevem como fiel e ordenado seguindo parâmetros de verdade, envolve episódios, personagens e culturas interagindo que devem ser consideradas como evidentemente verdadeiras. Eles não fornecem um espaço para duvidar do juízo

deles, mas sim para duvidar do juízo dos seus personagens ou não, com respeito da moral deles como dos resultados do projeto que é a procura do bem e da Pátria. Por outro lado, esse esquema lhes permite julgar que crenças são verdadeiras e científicas e quais não, se apropriando, ademais, de um esquema evolutivo que envolve graus diversos de civilização. Esse esquema coloca, como no caso de Ribeiro, as raças/culturas ordenadas por cores e origens e onde as misturas sempre são apresentadas, de certa forma, segundo critérios de degeneração e barbárie, ou de pureza/civilização (associado a uma ideia de cor branca, língua castelhana, latinidade e cristianismo). Noções que estão associadas ademais, ao clima/espço geográfico como ao esquema moral que determina desde a origem dos tempos e da raça humana, os verdadeiros e únicos valores absolutos de verdade e do que é bom.

Ribeiro, por seu lado, não opera dessa forma, ligando a verdade e os procedimentos analíticos a uma causa primeira ou a uma razão absoluta que todo o controla e que justifica a existência da República autônoma. Pelo contrário, ele dificulta a tarefa e oferece elementos de análise diversos que deveriam ser levados em conta pelo leitor para poder compreender como o Brasil resulta da amalgama de culturas. Já essa visão de cultura dele está sim substancializada e atrelada a uma noção de natureza humana que está mais longe da religião católica, e mais perto da sociologia moderna. Nesse universo, que não é materialista ainda, mas tende ao materialismo, ser humano é uma expressão individualizada, orgânica de uma formação cultural. A cultura se expressa tanto no sangue, como na cor da pele, como na origem geográfica como na linguagem. Existe uma unidade da espécie, como no caso de Henao e Arrubla. Mas a substância sociocultural entra no corpo e a define e pode ser herdada. Essa natureza da cultura ligada à raça limita, como ele diz, ao indivíduo, pois se misturada e transplantada a outro clima, como no caso de Brasil, corrompe-se em parte. Portanto, quando tenta imitar outras culturas puras e suas instituições, falha, pois nem ele, nem sua cultura nem essas instituições são naturais, mais meros

artifícios que resultaram do ato sexual, o qual parece no fundo, repele-lhe quando implica, de novo, mistura de cores/culturas. Seu esquema, aquele a partir do qual constrói o “povo brasileiro”, é diferente de outros da época. Parte do ensaio de um naturalista que sim é cristão e crente, e que escreve anos antes de Darwin e Marx. Para esse naturalista, que opera sobre a antropologia como os antiquários operavam sobre os objetos arqueológicos, determina que os homens, como as plantas, ou como os objetos da cultura material, são raças/culturas que se diferenciam umas de outras pelos rasgos externos como pelos hábitos e que estão definidos pelo nicho, adaptados e desenvolvidos em relação à ele. Cada cor é uma cultura. Por outro lado, Ribeiro determina seu esquema antropológico, e antro-po-genético que explica a origem do povo brasileiro, a partir de um olhar de origem positivista francesa, no que tem a ver com o esquema evolutivo, mas que está desenvolvido a partir de pelo menos duas escolas germânicas de historiografia, filologia e etnologia.

Concebemos, ademais, autores e obras, como objetos arqueológicos, como tecnologias de si, com o intuito de poder relacionar, não só seus conteúdos como o universo material onde seus fabricantes existiram, mas para ver como eles contem uma visão de mundo, uma escrita de si, que é particular antes aos autores do que ao universo de leitores e usuários que posteriormente os utilizaram. Com efeito, a manufatura da História no formato de livro de texto, está pensada pelos fabricantes, como pelos membros da sua sociedade, como uma necessidade educativa, como uma disciplina que permite controlar as paixões dos humanos. O que Foucault denomina “*episteme*” no seu plano arqueológico é aquele substrato a partir do qual, e com respeito do qual, esses autores pensam e concebem história e livros, educação e cidadania, nação e futuro. O como se relaciona o mundo material e sociocultural que gera, ou onde existe essa “*episteme*”, com os fabricantes, com a sua formação e com a incorporação dela até o ponto de ela se tornar memória protética, isto é, tecnologia de si é um procedimento que só podemos representar de forma geral, hipotética e por meio

de correlatos. Esses correlatos se dão como resultado de pensar em que “usar o passado” e o processo de “se constituir” está relacionado e onde essa relação se concebe como construída organicamente, no nível individual.

O processo se denomina “enculturação”. Esse indivíduo existe em um contexto sociocultural, humano e material Nunca se dá de forma isolada. Com o intuito de desenvolver esse processo que se dá em princípio, no nível orgânico individual, mas passa, pelo desenvolvimento da linguagem, do convívio e interação com outros humanos, em social, propomos o uso da “arqueologia do sujeito histórico”. Ela tem sido a proposta que, desenvolvendo uma noção de Foucault a partir de uma leitura histórico-genética da cultura, apresentamos como forma de nos aproximar a essa escrita de si para revelar, ademais, um elemento constitutivo deles, que revela de forma clara a forma em que os autores operaram sobre o passado: “o sujeito histórico”. A leitura histórico-genética significou nesse contexto, poder pensar os autores e seus universos não como elementos fixos e invariáveis, mas como humanos: organismos mutantes com a capacidade de se construir a si mesmos e seu próprio universo ao longo de um processo que começa desde zero. Nesse sentido, o sujeito histórico é resultado de diversas operações e experiências que o sujeito empírico, isto é, Henao, Arrubla e Ribeiro, desenvolveram ao longo da sua formação e que, devido a sua biografia, conseguiram materializar, pelas aptidões cognitivas, linguísticas, emocionais e categoriais, desenvolvidas por eles, pelo tipo de educação, pelo contexto e por muitíssimos outros fatores que tentamos enumerar e descrever, na forma de “personagens” ou “culturas” ou “povos”, tanto por meio da escrita como pelo uso de imagens e da cultura material.

Agora, em termos de cadeia operatória, a escrita e manufatura da História nesse sentido, torna-se menos clara do que comumente se concebe. Vemos que cada autor entra em contato com livros e histórias em um médio determinado, mas são eventos fortuitos que os levam a serem escritores de livros de texto e ainda mais, eventos fortuitos que dão a eles o espaço e público

necessário para se tornarem autores lidos. Por outro lado, o tipo de história que eles concebem, mesmo respondendo a uma suposta necessidade social e política, mesmo supondo-os como tecnologias de poder e ideologias, tornar-se tecnologia de si só aplica ao caso do autor porque vemos que eles, nos seus textos, assim o exprimem. Já no caso dos milhares de usuários, o que vemos em geral é um cenário que é construído de forma generalizante, onde esses livros são usados em conjunto com outras técnicas educativas dentro das escolas, mas também nos lares.

Esse processo vai acompanhado ademais de visitas a Museus, encenações nos feriados pátrios, do batismo de ruas e praças, do cinema, dos sermões da Igreja, entre outros muitos espaços onde os discursos e usos do passado se dão e afetam às pessoas e ao mundo material. Em fim, de um universo onde ao contrário do universo planejado por um campo de poder cujos membros têm a capacidade de controlar o universo material e humano pelo discurso, como de construí-lo racionalmente e de forma antecipada, vemos um universo instável e mutante, uma rede vasta de indivíduos interagindo, de diversas idades e credos. Vemos indivíduos que, quando jovens, nem são iguais entre si, nem se desenvolvem da mesma forma. Ademais, não tem as mesmas capacidades, interesses e experiências que os outros. Já no social, mesmo havendo ordens para cada gênero, para cada idade, para cada raça, para cada classe social, é evidente que nem as regras, nem as leis funcionam de forma mecânica e como era esperado. Os Estados não só não podem controlar a ordem social por meio de escolas e livros e ideias, mas tem de apreender a adaptar e usar os discursos desses grupos que pretende controlar. Os Estados nem podem controlar o próprio campo de poder, que esta em formação. Cada momento aparece um novo grupo com um discurso e um exército, interrompendo a vida dos outros e eliminando-a, primeiro de forma física e, concomitantemente, ou depois de finalizada a obliteração dos elementos perigosos ou perturbadores, discursivamente. As políticas estão em constante choque com a realidade e

sempre em continua reforma e adaptação. Nem sequer o discurso eclesiástico está livre disso, e vemos intentos diversos por adaptar-se aos tempos ou de adaptar os tempos ao discurso. O estado tem de usar constantemente recursos físicos, como punições ou organismos policiais e militares para controlar indivíduos, comunidades e populações, tanto dentro do seu território como fora dele. As guerras e conflitos são tão comuns que vemos o aparecimento de pacifistas criticando a História por fomentar a Guerra e ao estado fomentando discursos pacifistas para controlar o animo das pessoas desde crianças.

Pensa-se que uma escolha política ou cultural, como uma origem racial ou geográfica, determinam o sucesso ou fracasso de uma empresa. Se acaba a escravidão mas se importam chineses ou japoneses, judeus europeus, italianos ou alemães para substituir a mão de obra, de melhorar a indústria e o nível cultural. Ou se reforma o sistema educativo porque não houve ninguém que quisesse migrar e trabalhar e para melhorar a raça e tirar o barbarismo inato do povo, se moderniza o sistema educativo. Henao e Arrubla, por exemplo, chegam a um mesmo ponto por diversos caminhos, mas desenvolvem interesses semelhantes e logo, ambos resultam favorecidos sobre outros autores, talvez mais competentes, por seguir um formato. Não eram nem historiadores nem pedagogos, mas comungavam uma visão de mundo. Contudo, se apropriam de uma bibliografia diversa e a usam e interpretam de forma particular, não só conseguindo seguir o formato pedido, mas atrelando-a a um universo particularmente pessoal, materializado na sua escrita e manufatura. Ribeiro se forma junto com outros da mesma classe e origem geográfica e viaja para a mesma cidade onde eles o recebem. Porém, a escrita da História de Brasil se vê favorecida menos por esses eventos que por sua posição em uma escola onde entrou por concurso e onde se beneficiou de uma reforma educativa, como do fim do Império, pelas suas viagens pela Europa e pela decisão pessoal de aplicar autores específicos para escrever um texto concreto. Coincidem os três autores na necessidade de explicar e fundamentar a História dos seus respectivos países em uma base antropológica.

A leitura de documentos - sejam fontes primárias, ou secundárias, monumentos ou imagens, documentos judiciais, poemas ou jornais- implica nesse sentido, levar em conta um autor. Não se trata - como temos discutido-, de uma leitura direta. Eles não falam diretamente. Há um universo de por meio, uma visão de mundo, Cada escrito comporta, ademais, um momento de produção e a intervenção direta de um manufaturador que, se encontrando em uma etapa da vida, imprime nela sua visão de mundo, concorde com a sua biografia. Biografia que não se resume em uma narrativa ou formato historiográfico ou literário, mas na concepção do autor como um humano onde há um processo de constituição de si que permite de forma particular, agir e pensar e representar cada universo humano, sociocultural e material, em uma época determinada e lugar específico. Essa visão de mundo não traduz, portanto, de forma direta, a visão de mundo de todos os demais membros do seu grupo, comunidade, nação ou do mundo. Traduz a visão particular do manufaturador e será na cadeia operatória, nos usos e abusos dessa escrita que outros humanos (mutantes como ele) construirão novos universos narrativos. A leitura da cultura material, nesse sentido, vai mediada pelo uso das imagens construídas por meio de diversas tecnologias e vão concomitantes ao texto.

O universo externo ao indivíduo, e que já existe sempre e em cada caso que escolhemos, também muda e mudam as relações e ordens materiais, como mudam a organização social e cultural construída pelas ações de grupos de indivíduos. Tais mudanças, aliás, só podem ser pensadas, representadas, refletidas e tematizadas *a posteriori*. “Capturar” o momentum, “o passado”, implica uma operação historiográfica, uma escrita da história e uma pessoa que conta com um arsenal cognitivo, operativo e categorial constituído dentro, ou a partir do leque das possibilidades que seu contexto lhe tem oferecido. Nunca o determina, mas sim o limita. E mesmo estando limitado, cada autor sempre pode apreender a operar sobre esses limites. Pode aceitar eles como barreira ou operar sobre eles e modifica-los, adapta-los para si. Contudo, como ser social, terá de coordenar sua

vida com a dos outros. Como no caso de Henao e Arrubla e Ribeiro, vemos que-
sim-, conseguem aderir a um grupo de pessoas e interagir com elas (ou entre si,
como no caso colombiano), mas sempre encontramos uma instancia onde são
eles, não o grupo, quem opera sobre a escrita da História e, dentro das regras do
jogo, por exemplo, mantendo o formato adequado, ou o tom do discurso,
conseguem que sua obra seja privilegiada por sobre a dos outros. O esquema de
Melo (2008) apresentado no começo, representa de forma inadequada um produto
final, um processo em constante andamento e mudança. Não há só estruturas de
poder e estruturas socioculturais e econômicas externas aos agentes, constituindo
a realidade. Há muitíssimos sujeitos interagindo. Há um universo instável e
mutante. Uma realidade que só podemos capturar de forma parcial e fragmentária
por meio das nossas ferramentas cognitivas e tecnológicas e, mesmo assim, em
diversos graus de competência. O olhar *externalista* é incompleto, pois não so
nega à subjetividade, a visão de mundo, a manufatura da História; as
esquematisa, as torna emanações e as deriva das instituições; e ao mesmo tempo
a explica como produto delas e explica aos autores como meros receptáculos,
máquinas sem volição ou como agentes que só funcionam como engrenagens da
maquinaria do poder ou do estado. Sugere ademais, uma mesma natureza para
os usuários e leitores. São elementos passivos que podem ser educados em
massa, de forma homogênea e com intuítos homogeneizantes. Toda interação
social, todo processo de constituição de si, o desenvolvimento de uma identidade
é reduzido a uma forma mágica, uma experiência religiosa ou mística de
“substancialização”, de incorporação e interiorização de discursos deformadores.
Tende-se a generalizar o efeito dos livros sobre esses leitores e determina-se que
eles são mecanismos importantes na produção massiva e controle populacional.

Nesse sentido, as noções de “tecnologia de si”, de “memória protética”
e de “cadeia operatória”, a concepção do processo de constituição de si
complementado com o olhar da teoria histórico-genética da cultura permite sugerir
um quadro mais completo com respeito dos processos e práticas que

denominamos “usos do passado”. Usar o passado torna-se parte de uma cadeia operatória da manufatura e escrita da História, em uma perspectiva arqueológica, e não só o resultado da ação do Poder sobre o indivíduo. A noção de “tecnologia de si” constitui um marco apropriado para compreender, por exemplo, o fenômeno comum aos três autores, e comum entre nós, que concebem a história como algo necessário, uma disciplina liberadora ou formadora de caráter. Um campo de estudos que permite ao leitor (individual, nunca grupal) desenvolver a própria moralidade e competências socioculturais. Não desenha diretamente um “colombiano” ou um “brasileiro”, mas determina, como já determinaram outros autores, um modelo de como ser um ser humano adequado. Permite ver também como a história, entanto tecnologia de si inclui o desenvolvimento -em relação ao passado- de uma forma de conceber, representar e por em movimento aos “sujeitos históricos”. Cada um dos autores se apropria de diversas ferramentas e concebem, descrevem e colocam aos personagens a se movimentar dentro da narrativa, em médio de eventos e situações cuja “realidade” é pouco menos do que inquestionável. O colocam a mercê das forças socioculturais como Ribeiro, ou dos misteriosos caminhos divinos, como fazem Henao e Arrubla. Os substancializam e definem a partir de esquemas de verdade e moral, absolutos, construídos em relação à uma origem racial-cultural e até religiosa. Os constroem segundo interpretações particulares e muito pessoais de outras leituras. São – somos- efetivamente, semelhantes à *Menocchio* e aos Inquisidores.

Por outro lado, a noção de “memória protética” nos permite conceber a manufatura “História”, não só como tecnologia de si, mas como uma extensão das nossas próprias faculdades, construída artificialmente a partir dos livros principalmente, mas também de outros elementos e manufaturas da cultura material, cotidiana e ritual. Permite conceber os discursos e outros elementos relacionados com a língua e a linguística, como fenômenos relacionados com o desenvolvimento do organismo e não só como entidades externas e imutáveis que substancializam a realidade, criam-na e a explicam-na. A linguagem constituída a

partir do estudo desses livros, incorporada e desenvolvida como parte da memória protética é sim, um médio de conceber a “realidade”, mas se trata de um médio, pois as categorias são estruturas com as quais capturamos a realidade. Mas entanto estruturas, são desenvolvidas e estão sujeitas ao nosso corpo como a interação que, por meio delas, temos com o mundo externo e humano durante o longo processo de crescimento. É importante entanto discurso manufaturado, pois a linguagem materializada nos livros a tornou padrão: dotou-nos de um vocabulário específico, como de um conjunto imagético, por meio do qual podemos nos relacionar com essa realidade externa, humana e material, por meio da qual podemos eventualmente coordenar as nossas ações com as de outros, definir aos outros, interagir com os outros – porém, de forma limitada, acreditamos. São como já afirmamos, nesse sentido, experiências alheias materializadas em narrativa por autores, alheios a nós, que incorporamos como se fossem nossas. Estendem a nossa memória pessoal e modificam nesse sentido, a nossa relação com o mundo externo e interno. São “verídicos”, portanto “reais”, porque somos instruídos em esse sentido, porque esse regime de verdade coincide com o regime de verdade social e, portanto, nos permite ser mais competentes em relação às práticas sociais regidas por esse critério; com efeito, e por meio de diversos mecanismos retóricos, de “pressão social”, por um lado, e como técnica de si, pelo outro, essa história incorporada torna-se real pelas nossas ações, pois a usamos para transformar a realidade. Si queremos saber se coincide ou não com aquilo que aconteceu no passado (no sentido de verdade que se trabalha no âmbito acadêmico), teremos de estudar vários anos de Faculdade, aprender novas competências e teorias e ideias para poder desarmar esse brinquedo e compreender sua natureza.

Por outro lado, vemos que essa “verdade”, seja “fictícia”, manipulada, arbitrariamente construída e institucionalizada, ou não, é importante, pois coincide com o regime político e sociocultural de verdade do lugar onde moramos. Sua arbitrariedade é por outro lado, um elemento de importante reflexão, pois

relativizar sua natureza filosófica implica remexer com estruturas institucionais que determinam um tipo de ordem social. A tradição – como usada e operada em uma sociedade- não constitui um mero capricho humano. Não é um verme que sai dos queijos. Há um sério componente ético que tanto os historiadores como Henao, Arrubla e Ribeiro parecem reconhecer como o reconhecem os historiadores e arqueólogos o sabem. O problema é que desde crianças somos treinados, por meio desses livros de texto, entre outros médios, a incorporar essa noção como única e absoluta, e parar de pensar criticamente, Imbrica-se em médio de um universo totalizante e absoluto onde a finalidade e necessidade moral da verdade são constitutivas da ordem social e questionar essa natureza implica questionar a ordem social mesma. Determinar a natureza histórica e arbitrária da realidade em que nascemos; denominar como invenções ou ficções as manufaturas culturais, por outro lado, é um dever e um direito do intelectual, mas é evidente que, a considerar, nesse sentido, a subjetividade em relação à corporalidade e essa última com a teoria da evolução humana permite compreender de forma um pouco mais clara, não mais fácil, o fato que representa a dificuldade aparente de “desprogramar”, de “reeducar” a mente, de tentar liberá-la da sua prisão de sombras, para citar aquele filme de ficção científica.

Finalmente, ligar a infância à vida do adulto é importante porque permite refletir sobre a natureza mutante de cada um de nós e tornar um pouco menos esquemático o processo de constituição de si. As crianças e jovens, ou seja, nós quando crianças e jovens construímos as bases da nossa vida cognitiva adulta. Elas não somem, mas se reordenam. Conservam-se de diversas formas porque nem sempre teremos tempo, ou lugar ou acesso a formas de refletir sobre muitos aspectos da nossa mente/corpo e comportamento. Por outro lado, implica aceitar que antes de ser adulto, cada um de nós, entanto crianças ou jovens éramos diferentes. Fomos desenvolvendo-nos, sim; mas na infância, da qual conservamos poucas e misturadas memórias, não agíamos nem pensávamos como adultos.

Os autores que escrevem para crianças sabem da dificuldade de gerar empatia com as mentes infantis e nem sempre sabem o “*porquê*”. No nosso campo é um tema subsidiário da formação. Um subtema de um subcampo. Ser criança é uma categoria que nada tem a ver com os adultos que produzem as instituições, sistemas de pensamento e filosofias. São outros seres mal compreendidos e subestimados, como acostumavam ser as mulheres, os indígenas, os velhos, os estrangeiros e outro tipo de humanos diversos dos “adultos” implícitos na prática e teoria das ciências sociais e Humanas. Fica claro que a infância tornou-se importante só um par de séculos atrás. Não por isso temos de continuar a reproduzir esse esquema. O que aporta a psicologia infantil como a epistemologia genética é uma ponte e um campo de estudos sobre o que significa devir adulto, sobre o processo de conhecimento como também sobre o que significa ler e interpretar um documento, pois implica levar em consideração um manufaturador que também era humano.

Considerar esse esquema de “*persona*” implica reconhecer o processualismo da construção de si e do mundo, da sociedade e da cultura. Permite refletir sobre o que estão fazendo, ou sobre o que estávamos fazendo, nesse período de tempo com o passado, o sobre como nos atingiu, nos modificou ou não. Permite pensar em por que o continuamos a dar como importante e a estudar quando adultos, a questioná-lo e atribuir-lhe tantas maravilhas e defeitos. Permite construir uma ideia mais clara de como ou com que elementos se identifica uma criança quando lhe apresentamos discursos sobre pessoas, culturas e lugares do passado. Permite não atribuir poderes mágicos aos livros, mas considerar cenários de interação entre um tipo de pessoa, em uma etapa da vida, dentro de um espaço específico com respeito de um discurso manufaturado dentro de um livro, por pessoas cuja realidade e vidas nos são tão alheias como dos personagens ali contidos. Permite pensar em porque continuaram a serem usados ao longo do tempo, porque no os modificaram, porque os adoram ou odeiam. Permite pensar se nós no presente não somos tão ingênuos e

manipuladores como eram aqueles educadores do passado, por exemplo. Mudaram os discursos, a política e a sociedade, mas nos insistimos ainda na importância de usar o passado para formar humanos, mas pensamos que nossas ideias são menos ideológicas e políticas, ou dito de outra forma, mais adequadas ideológica e politicamente daqueles que há cem anos deviam pensar exatamente igual do que nós. Porque vemos no caso dos três autores esse espírito tão contemporâneo de tentar pacificar a mente e educá-la, de dar modelos de humano e de moral que lhes eram válidos a eles como as nossas ideias e ideais são para nós hoje em dia.

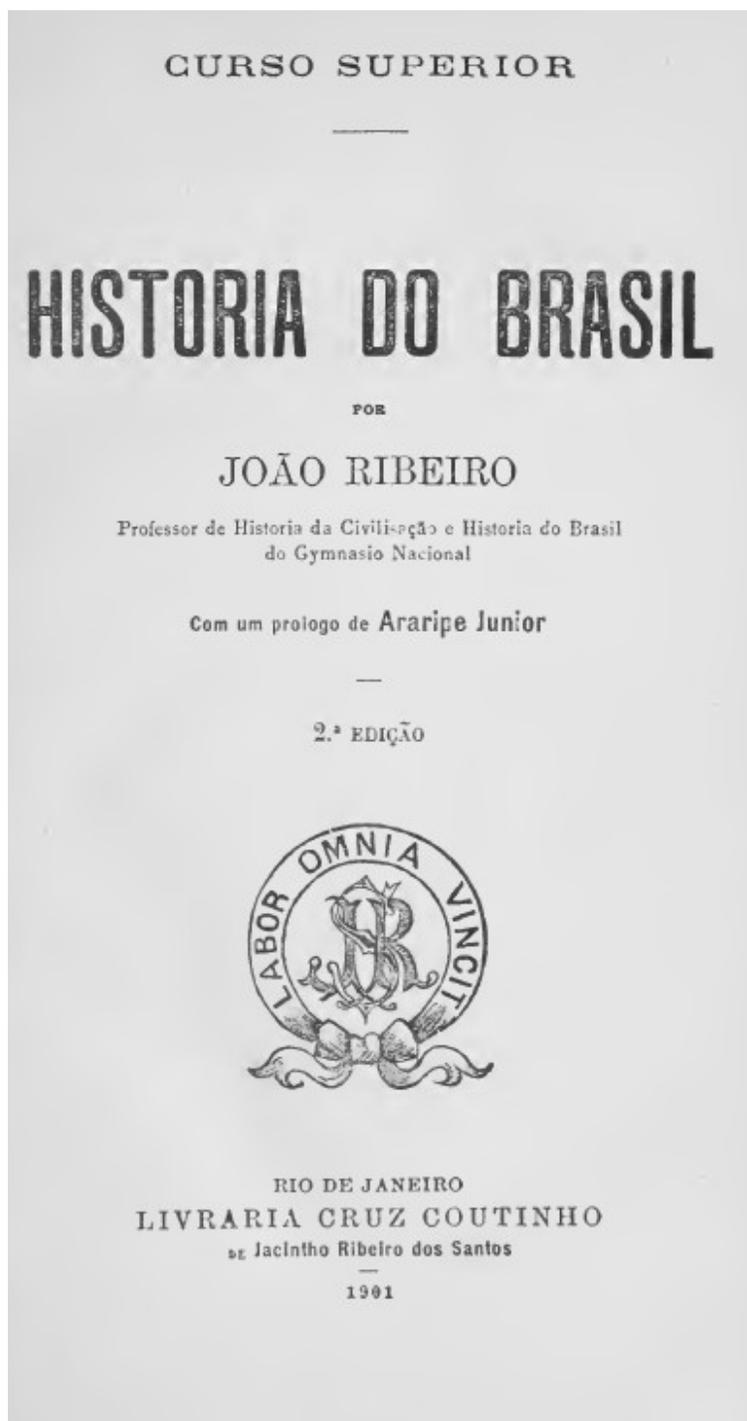
Ficam muitos temas para debater e amarrar, mas pensamos que já está bem concluir nesse ponto. Esperamos ter aportado mais um elemento ao debate e esperamos que a leitura tenha sido prazerosa de algum modo. Nosso intuito mais do que convencer ao leitor de que temos certeza da eficácia das ideias, era levantar novas questões a temas já debatidos amplamente, exaustivamente e que ainda continuam a repetir-se todos os anos. Esperamos ter aportado pelo menos alguma ideia nova.

ANEXOS.

a) **Anexo N°1.** “*Esquema básico das etapas da História. Comparação*”.

HISTÓRIA DA COLÔMBIA	HISTÓRIA DO BRASIL
Descobrimento	Descobrimento
	Tentativa Unitarista e Organização da Defesa.
	Lucta pelo commercio livre contra o Monopólio [sic].
	A Formação do Brasil. (A) História Comum
Orígenes Americanos	A Formação do Brasil. (B) História Local
Conquista	O espírito de Autonomia.
Regime Colonial	O Absolutismo e a Revolução Constitucional
Independência	O Império. Progressos da democracia.
República	

b) **Anexo Nº 2.** *Capa e índice. História do Brasil.*



INDICE GERAL

	Pag.
PREFACIO.	V
INTRODUÇÃO	XVII

I

O descobrimento

1. Os dous cyclos dos grandes navegadores	3
2. O descobrimento do Brasil pelo cyclo dos navegadores de oeste. Janez Pinzon e Diego de Leppe	6
3. Descobrimento do Brasil pelo cyclo dos navegadores do Sul. Pedro Alvares Cabral.	9
4. Questões e duvidas	12
5. A primeira exploração	16
6. O Brasil esquecido.	18
7. Os indios selvagens	21
8. A ethnologia brasilica.	24
9. A colonisação. Capitánias hereditarias	35
10. O drama e a tragedia das capitánias	39
11. Synthese final. O humanismo e o renascimento	47

II

Tentativa de unidade e organização da defeza

	Pag.
1. O triumpho da America	55
2. O Governo Geral. Thomé de Souza e Duarte da Costa	58
3. A fundação da Cidade	63
4. As tres raças. A sociedade	67
5. O elemento moral. Os jesuitas. Anchieta. .	74
6. A reabilitação e a defeza	77

III

Lucta pelo commercio livre contra o monopollio

1. Militarica	85
2. A França Antartica	90
3. Character de Villegagnon	93
4. Expulsão dos francezes do Rio de Janeiro .	95
5. Guerra de religião	98
6. Origens do Rio de Janeiro	101
7. França equinoccial. A expansão geographica no limiar do novo seculo.	105
8. O verdadeiro antecedente da invasão hollandeza	112
9. Invasão. Perda e restauração da Bahia . .	116
10. Invasão de Pernambuco. Guerra da libertação.	121
11. Verzuimd Braziel	127

IV

A formação do Brasil. *A) A historia commum*

	Pag.
1. A administração.	135
2. A zona da criação	142
3. Uma «Entrada»	148
4. As primeiras bandeiras	153
5. A escravidão vermelha	162
6. O jesuita e o colono do norte	169
7. O jesuita e o colono no sul.	175
8. A escravidão negra	181
9. A politica oceanica. O monopolio.	190
10. Rebelião contra o monopolio. Bekman	195
11. A rebelião da Bahia	199
12. As minas	203
13. Revolução nativista pernambucana.	213
14. Revolução nativista em Minas (Emboabas).	221

V

A formação do Brasil. *B) A historia local*

1. Historia local.	227
2. Francezes no Rio de Janeiro. Du Clerc e Du Gay Trouin.	255

VI

Definição territorial do paiz

1. As fronteiras	263
2. As guerras do Sul. A Colonia do Sacra- mento e as Missões do Uruguay	273

VII

O Espirito de autonomia

	Pag.
1. Os antecedentes	279
2. Os conspiradores	288
3. Conspiração mineira	293
4. A execução do Tiradentes	297

VIII

O Absolutismo e a revolução — Republica e constituição

1. Refugio de D. João VI no Brasil,	303
2. Reacção do absolutismo	308
3. Reacção nativista. Revolução de 1817	313
4. O Constitucionalismo	320

IX

O Imperio. Progressos da democracia

1. A Independencia	331
2. A Constituinte	338
3. A abdicção	347
4. O Sete de Abril e Evaristo da Veiga	353
5. A regencia	360
6. O segundo reinado.	368
8. Guerra do Paraguay	373
9. A abolição e a repulica	382
SYNOPSIS CHRONOLOGICA	387

IN FINE :

Nota	389
Bibliographia.	389

c) **Anexo N° 3.** *Capa, índice e página autografada. Historia de Henao e Arrubla.*

HISTORIA DE COLOMBIA

PARA LA

ENSEÑANZA SECUNDARIA

OBRA LAUREADA CON MEDALLA DE ORO Y DIPLOMA EN EL CONCURSO NACIONAL QUE SE ABRIÓ PARA CELEBRAR EL PRIMER CENTENARIO DE LA INDEPENDENCIA, Y CON LA ADOPCIÓN OFICIAL

POR

JESUS MARIA HENAO Y GERARDO ARRUBLA

Individuos de Número de la Academia Nacional de Historia y Correspondientes de la de Venezuela.

TOMO I

EL DESCUBRIMIENTO.—ORIGENES AMERICANOS.
LA CONQUISTA.—EL REGIMEN COLONIAL

TOMO II

LA INDEPENDENCIA.—LA REPUBLICA

Ilustrados con numerosos fotograbados.

Tercera edición, notablemente adicionada y corregida.



Veritas ante omnia.

BOGOTÁ

Librería Colombiana, Camacho Roldán & Tamayo.
1920

Digitized by Google

A nuestro muy respetable
colega de Academia
y eminente publicista

D^o D. Marcos J. Suárez
L. L. L.

Los Autores

Enero de 1912

Solo Suárez #205

©Biblioteca Nacional de Colombia.

INDICE GENERAL

TOMO I

	Págs.
<i>Introducción</i>	3
<i>Concepto del Jurado Calificador</i>	5
<i>Proposición aprobada por la Academia Nacional de Historia</i>	6
<i>Adopción oficial</i>	7

EL DESCUBRIMIENTO

Prehistoria.—Antecedentes históricos.—El siglo xv.—Cristóbal Colón.—Colón en España.—Los cuatro viajes.—Muerte de Colón.—Tumba definitiva.—Honores póstumos	9
---	---

ORÍGENES AMERICANOS

Primitivos pobladores.—Civilización precolombiana.—Prehistoria de Colombia.—Monumentos indígenas: adoratorios de San Agustín; columnas de Leiva y Ramiriquí y cojines del diablo en Tunja; obelisco de Pacho; pictografías; escritura indígena.—Geografía física de Colombia	24
--	----

LA CONQUISTA

<i>Capítulo I.</i> —El pueblo conquistador: espíritu de la época.—Negocios de Indias: Casa de Contratación y Supremo Consejo de Indias.—Ojeda, Vespuccio y de la Cosa.—Rodrigo Bastidas y otros.—Primeras colonizaciones.—Balboa: descubrimiento del Océano Pacífico.—Pedrarias: suplicio de Balboa: Panamá.—Andagoya y Pizarro	35
<i>Capítulo II.</i> —Santa Marta.—Los precursores de Quesada.—Cartagena.—Tribus del litoral colombiano: sus usos, costumbres, gobierno, religión e ídolos notables	55
<i>Capítulo III.</i> —Los alemanes: Alfínger, Spira y Federmann.—Descubrimiento de Antioquia.—Belalcázar en el sur: fundación de Cali y Popayán	65
<i>Capítulo IV.</i> —Infante y Fernández de Lugo.—Don Gonzalo Jiménez de Quesada.—El valle de los Alcázares.—Fundación de Bogotá.—Los tres conquistadores: Quesada, Federmann y Belalcázar	76

	Págs.
<i>Capítulo V.</i> —Vélez y Tunja.—Expedición de Lebrón.—En busca del Dorado.—Neiva y Timaná.—Lorenzo de Aldana.—Los cartagineses en Cali.—Jorge Robledo.—El Adelantado del San Juan	89
<i>Capítulo VI.</i> —Regreso de Belalcázar.—Antioquia.—Don Alonso Luis de Lugo.—Mompós.—Disputas sobre jurisdicciones.—Las Nuevas leyes.—El Visitador Armendáriz.—Última jornada de Robledo.—El Visitador en Santa Fe.—Belalcázar concluye su carrera.	101
<i>Capítulo VII.</i> —Los chibchas: sus vestidos, alimentos, habitaciones, industrias, matrimonios, fiestas, funerales, sepulcros, momias, creencias religiosas, ritos, gobierno, guerra, leyes, orígenes, dinastías.—Algunas tribus del interior del país	114
<i>Capítulo VIII.</i> —Los conquistadores pacíficos.—Los primeros obispos.—El Padre Las Casas.—El Obispo Calatayud.—Obispado de Popayán.	129

RÉGIMEN COLONIAL

<i>Capítulo I.</i> —Sistema de Gobierno.—Real Audiencia de Santa Fe. El Gobierno de la Audiencia.—Insurrección de Oyón.—Ibagué, Villeta, Mariquita, Muzo y otras fundaciones.—El tirano Aguirre.—La Iglesia.	135
<i>Capítulo II.</i> —Presidencia de Venero de Leiva.—Costumbres sociales.—Briceño y Aux de Armendáriz.—Fin de Jiménez de Quesada.—Los Visitadores Monzón y Prieto de Orellana.—Administración de don Antonio González.—El Emplazado.—Ocaña, Leiva, Buga y Honda.—Sucesos en Cartagena y Santa Marta. Gobiernos de Popayán y Antioquia.—La Iglesia	149
<i>Capítulo III.</i> —Los Presidentes Borja, Girón, Saavedra, Córdoba, Pérez Manrique, Egüés, Corro Carrascal, Villalba, Liñán y Cisneros, Castillo de la Concha, y Velasco.—Los bucaneros.—Barranquilla, Bucaramanga, Socorro, Girón, San Faustino y Quibdó.—La Iglesia.—Instrucción pública	162
<i>Capítulo IV.</i> —Gobiernos de Cabrera y Dávalos, Lasso de la Vega, Cosío y Otero, Meneses, Rincón.—Erección del Virreinato.—Manso y Maldonado, Eslava y los González Manriques. La Iglesia.—Movimiento colonial antioqueño: Medellín.—Enfermedades.—Artes y Letras.—Comisión científica	175
<i>Capítulo V.</i> —Restablecimiento del Virreinato: Eslava; el Almirante Vernon.—Pizarro y Solís: ceremonial de la recepción.—Messía de la Cerda: extrañamiento de los jesuitas.—La Iglesia	189
<i>Capítulo VI.</i> —El Virrey Guirior.—La hacienda colonial.—Servicio de correos.—Estado social.—Instrucción pública y letras	201
<i>Capítulo VII.</i> —Los Virreyes Flórez y Pimenta.—Los comuneros. La Iglesia.	215
<i>Capítulo VIII.</i> —El Arzobispo-Virrey.—Expedición botánica.—Gobiernos de Gil y Lemos y Ezpeleta.—Instrucción y letras: Nación y su época.—Los derechos del hombre	230
<i>Capítulo IX.</i> —El Virrey Mendinueta.—Fundaciones: Cúcuta, Rionegro y otras.—Enfermedades y medicina.—La Iglesia.—Don Antonio Amar y Borbón.—La sociedad de sabios.—España en 1808. Los preludios de nuestra revolución	244

TOMO II

LA INDEPENDENCIA

	Págs.
<i>Capítulo I.</i> —La revolución.—El acta del 20 de julio.—Ensayos de gobierno	265
<i>Capítulo II.</i> —La Federación y el Congreso.—Sucesos de 1811 en la Costa y en el sur.—El Estado de Cundinamarca.—Las Provincias Unidas: independencia de Cartagena	275
<i>Capítulo III.</i> —Nariño y la guerra civil.—Reacción contra la libertad en el sur: Caicedo y Macaulay.—Lucha entre Cartagena y Santa Marta.—Simón Bolívar	286
<i>Capítulo IV.</i> —Primera campaña de Bolívar en la Nueva Granada. > La Patria Boba.—La independencia absoluta y sus causas.—Nariño en el sur.—Situación política de Antioquia.—El dictador Juan del Corral	302
<i>Capítulo V.</i> —El dictador Alvarez: política del Congreso de la Unión y el Triunvirato.—Campaña de Bolívar en Venezuela: Bárbula y San Mateo.—Federación de Cundinamarca.—Expedición de Bolívar contra Santa Marta.—Hostilidades con Cartagena.—Don Pablo Morillo: sitio de Cartagena	319
<i>Capítulo VI.</i> —La reconquista española.—Patibulos en Cartagena: preparativos de invasión.—Ruina de la República.—Las columnas invasoras en las provincias.—Régimen del terror	336
<i>Capítulo VII.</i> —Gobierno de Sámano: Policarpa Salavarrieta; movimientos revolucionarios; Barreiro en Casanare; Antonia Santos. La Iglesia.—Apéndice: lista de los mártires de la patria.	354
<i>Capítulo VIII.</i> —Campaña libertadora de 1819; plan y operaciones preliminares; en marcha; el paso de los Andes; Pantano de Vargas; Boyacá; consecuencias de la victoria.	369

LA REPÚBLICA

<i>Capítulo I.</i> —Creación de la República de Colombia.—Administración de Santander: la guerra en las provincias.—La revolución de Riego en España: el armisticio y la regularización de la guerra.	390
<i>Capítulo II.</i> —El Congreso Constituyente de Cúcuta.—Terminación de la guerra en las provincias.—Integración de la República de Colombia.—Asuntos fiscales y diplomáticos.—Congreso de 1823: muerte de Nariño.	403
<i>Capítulo III.</i> —Congreso de 1824: Junín y Ayacucho.—Prosperidad y decadencia: rebelión de Páez.—La nueva patria.	421
<i>Capítulo IV.</i> —La Constitución boliviana y las actas de dictadura. Fin de la rebelión de Páez.—Juicios de la opinión pública: el ejército deliberante.—Congreso de 1827: política del Libertador a su regreso de Venezuela.—La Convención de Ocaña y los partidos políticos.—La dictadura y la noche de septiembre.	437
<i>Capítulo V.</i> —Guerra entre Colombia y el Perú.—La revolución de Córdoba.—Proyecto de monarquía: Venezuela inicia su separación.—Instalación del Congreso admirable.—Bolívar deja el poder: labor del Congreso: gobierno de Caicedo.—La Iglesia.	455

<i>Capítulo VI.</i> —Asesinato del Mariscal de Ayacucho.—Gobierno de don Joaquín Mosquera: dictadura militar de Urdaneta: disolución de Colombia.—Muerte de Bolívar: su apoteosis.	470
<i>Capítulo VII.</i> —Restablecimiento de la legalidad: convenio de Juntas de Apulo.—Constitución y organización de la Nueva Granada.—Santander en el poder: conspiración de Sardá: límites con Venezuela: armas y pabellón de la República.	482
<i>Capítulo VIII.</i> —Administración Márquez: liquidación de la deuda colombiana: principio de la guerra civil.—Muerte de Santander.—Desarrollo y término de la guerra.—Presidencia de Herrán: nuevo plan de estudios.—Gobierno del General Mosquera: sistema monetario.	494
<i>Capítulo IX.</i> —La elección del 7 de marzo 1849.—Gobierno de López: los jesuitas: las reformas radicales: guerra civil: la cuestión religiosa.—La Comisión Corográfica: algunas poblaciones. La iglesia.—El Presidente Obando: Constitución de 1853: dictadura de Melo.—Vicepresidencia de Mallarino.	512
<i>Capítulo X.</i> —La Confederación Granadina.—La guerra civil de 1860 y el gobierno provisional.—Los Estados Unidos de Colombia. La Iglesia.—Ciencias y Bellas Artes.—Las Letras.—La República de Colombia.	530
Índice analítico.	569
Índice bibliográfico.	583
Índice general.	589

d) **Anexo Nº 4. Amostra da bibliografia de João Ribeiro.**

Acadêmica Lúcio de Mendonça

Referência bibliográfica



(Ordenadas por Referência)

- DICCIONARIO grammatical. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves & Comp., 1889. 504 p., 18 cm.
- RIBEIRO, João (Comp.). **Diccionario grammatical**. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves & Comp., 1889. 504 p., 18 cm.
- RIBEIRO, João (Comp.). **Diccionario grammatical**. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves & Comp., 1897. 428 p., 19 cm.
- RIBEIRO, João (Org.). **Paginas escolhidas**. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1906. 2v., 18 cm.
- RIBEIRO, João. **A lingua nacional e outros estudos linguísticos**. Seleção de Hildon Rocha. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. 274 p., 22 cm. (Dimensões do Brasil; v. 13).
- RIBEIRO, João. **A lingua nacional**: notas aproveitáveis. São Paulo: Monteiro Lobato, [19--?]. 241, xvii, 17 cm.
- RIBEIRO, João. **As nossas fronteiras**: breve synopse. Rio de Janeiro: Off. Industrial Graphica, 1930. 151 p., 24 cm.
- RIBEIRO, João. **Auctores contemporaneos**: excerptos de escriptores brasileiros e portuguezes do século XIX para uso das escolas, gymnasios e lyceus. 4. ed., muito melhor. e aug. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1902. 304 p., 19 cm.
- RIBEIRO, João. **Autores contemporaneos**: excerptos de escriptores brasileiros e portuguezes do século XIX. 12 ed. ref. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1918. 359 p., 18 cm.
- RIBEIRO, João. **Avena e Cythara**: versos, 1884-1885. Rio de Janeiro: Typ. Hildebrandt, 1885. 64 p., 16 cm.
- RIBEIRO, João. **Cartas devolvidas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1960. 230 p., 19 cm.
- RIBEIRO, João. **Cartas devolvidas**. Porto [Portugal]: Livraria Chardron, 1926. 270 p., 18 cm.
- RIBEIRO, João. **Colmeia**. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923. 239 p., 17 cm.
- RIBEIRO, João. **Curiosidades verbaes**: estudos applicaveis á lingua nacional. São Paulo: Melhoramentos, [1927?]. 242 p., 19 cm.
- RIBEIRO, João. **Curiosidades verbais**: estudos aplicáveis à lingua nacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1963. 244 p., 19 cm.
- RIBEIRO, João. **Dias de Sol**: versos. Rio de Janeiro: Typ. Hildebrandt, 1884. 62,p., 15 cm.
- RIBEIRO, João. **Estudos philologicos**. Nova ed. -. Rio de Janeiro: J. R. dos Santos, 1902. 230 p., 19 cm.
- RIBEIRO, João. **Floresta de exemplos**. Revisão de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1959. 244 p., 19 cm.

RIBEIRO, João. **Floresta de exemplos**. Rio de Janeiro: Typ. da Pap. Rio - J. R. de Oliveira, 1931. 232 p., 19 cm.

RIBEIRO, João. **Frases feitas**: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios. 2. ed. Aracaju: Sercore, 1984. 216 p., 21 cm.

RIBEIRO, João. **Frases feitas**: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios. 3. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2009. 588 p., 21 cm. (Antônio de Moraes Silva; v. 8).

RIBEIRO, João. **Frases feitas**: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios. 2ª e última série. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909. 314 p., 19 cm. Inclui bibliografia e índice.

RIBEIRO, João. **Frases feitas**: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1908. 302 p., 19 cm.

x RIBEIRO, João. **Goethe**: notas apressadas de um jornalista. Rio de Janeiro: Revista de Língua portuguesa, 1932. 118 p., 17 cm. (Obras filológicas, críticas e literárias de João Ribeiro).

RIBEIRO, João. **Grammatica portuguesa**: curso médio. 38. ed. novamente corrigida e atualizada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. 241 p., 18 cm.

RIBEIRO, João. **Grammatica portuguesa**: curso primário. 90. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. 136 p., 18 cm.

RIBEIRO, João. **Grammatica portugueza**: curso superior, 3.º ano de portuguez. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1901. 349 p., 19 cm.

RIBEIRO, João. **Grammatica portugueza**: curso superior. 11. ed. cuidadosamente revista e corrigida. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1904. 382 p., 18 cm.

RIBEIRO, João. **História da civilização**: 3ª série, (de acordo com o actual programma de ensino secundário). Rio de Janeiro: Liv. Ed. Jacintho Silva, 1933. 190 p., il., 19 cm.

RIBEIRO, João. **História da civilização**: 4ª série, (de acordo com o actual programa de ensino secundário). Rio de Janeiro: Liv. Ed. Jacintho Silva, 1934. 307 p., 19 cm.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**: (edição das escolas primárias). 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912. 152 p., il., 18 cm.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**: curso superior, adoptado no Gymnasio Nacional. 4. ed. rev. e melhorada. Paris: Francisco Alves, 1912. 541 p., 19 cm.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**: curso superior, adoptado no Gymnasio Nacional. 5. ed. rev. e melhorada. Paris: Francisco Alves, 1914. 538 p., 18 cm. Inclui bibliografia.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**: curso superior, adoptado no Gymnasio Nacional. Prefácio de Araripe Júnior. 8. ed. Paris: Francisco Alves, 1918. 467 p., 19 cm.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**: curso superior. Revisão de Joaquim Ribeiro. 14. ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1953. 449 p., 23 cm.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**: curso superior. Revisão de Joaquim Ribeiro. 17. ed., rev. e completada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1960. 471 p., il., 23 cm.

RIBEIRO, João. **História universal**: lições escriptas de conformidade com o programma de 1918 do Collegio Pedro II. 2. ed. -. Rio de Janeiro: J. R. dos Santos, 1919. 355, vi, 24 cm.

RIBEIRO, João. **História universal**: lições escriptas de conformidade com o programma de 1918 do Collegio Pedro II. Rio de Janeiro: J. R. dos Santos, 1918. 355, vi, 23 cm.

RIBEIRO, João. **Notas de um estudante**: estudos nacionaes e apontamentos de origem allemã; notas de Historia, de arte e de sciencia. São Paulo: Monteiro Lobato, [19--?]. 242 p., 17 cm.

RIBEIRO, João. **O fabordão**: cronica de vario assunto. Rio de Janeiro: H. Garnier, 1910. 366 p., 18 cm.

RIBEIRO, João. **O folclore**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1969. 224 p., 21 cm. (Coleção Folclore Brasileiro; v. v.1).

RIBEIRO, João. **O folk-lore**: (estudos de literatura popular). Rio de Janeiro: J. R. dos Santos, 1919. 328 p., 21 cm.

RIBEIRO, João. **Páginas de esthetica**. Lisboa: A. M. Teixeira, 1905. 176 p., 18 cm.

RIBEIRO, João. **Rudimentos de historia do Brasil**: (curso primario). 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926. 160 p., il., 18 cm.

RIBEIRO, João. **Selecta classica**: com anotações philologicas, grammaticaes, em complemento das doutrinas expostas no curso superior da Grammatica Portugueza do mesmo auctor. 4. ed. inteiramente refundida. -. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931. 414 p., 19 cm.

RIBEIRO, João. **Selecta classica**: com anotações philologicas, grammaticaes, em complemento das doutrinas expostas no curso superior da Grammatica Portugueza do mesmo auctor. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1905. Ixiv, 299 p., 19 cm.

RIBEIRO, João. **Versos**. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Ribeiro Santos, [1902?]. 344 p., 18 cm.

RIBEIRO, João. **Versos**: (1879-1889). Rio de Janeiro: Centro Bibliographico, 1889. 124 p., 15 cm.

RIBEIRO, João; ARARIPE JÚNIOR (Pról.). **História do Brasil**: curso superior. 2. ed. -. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1901. 394 p., 18 cm.

RIBEIRO, João; IVO, Lêdo (Introd.). **Páginas de estética**. Revisão de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1963. 158 p., 19 cm.

RIBEIRO, João; LEÃO, Múcio (Org.). **Crítica**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1952-1961. 6v., 19 cm. (Coleção Afrânio Peixoto. Obras de João Ribeiro).

e) Anexo N^o5. Sumário da bibliografia e currículo de G. Arrubla e J. M. Henao.

Bibliografía Académica 1902-1952 / Año 1953 / Enrique Ortega Picante

NOTICIAS BIOGRAFICAS

Joaquin Ospina. "Diccionario biográfico y bibliográfico de Colombia". Tomo I. (A-F). páginas 199 a 200. Bogotá. Editorial de "Cromos". 1927.

DOCTOR GERARDO ARRUBLA

Nació en Bogotá el 3 de marzo de 1872.
 Bachiller en Filosofía y Letras del Colegio Nacional de San Bartolomé, 1891 (1).
 Doctor en Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional, 1896.

CARGOS QUE EJERCIO

- ✓ Director de "El Correo Nacional" y "El Reportero", 1897 a 1900;
- ✓ Director del periódico oficial "La Opinión", cargo del cual tomó posesión el 1^o de agosto de 1900, 1900-1901;
- Profesor de Historia en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario;
- Jefe de la Sección 3^a de Instrucción Pública y Prensa del Distrito Capital (Decreto número 607 de 19 de junio de 1905 del Presidente de la República);
- Director de Instrucción Pública de Cundinamarca;
- Representante al Congreso Nacional;
- Director de la Biblioteca Nacional, su reemplazo del doctor Enrique Alvarez Bonilla, cargo del cual se posesionó el día 26 de septiembre de 1916;
- Alcalde de Bogotá, en reemplazo del doctor Raimundo Rivas (Decreto número 154 de 9 de julio de 1917 de la Gobernación de Cundinamarca), 9 de julio de 1917 al 7 de octubre de 1918 (2); y
- Director del Museo Nacional.

INSTITUCIONES A QUE PERTENECE

Miembro de número de la Academia Colombiana de Historia, en reemplazo del doctor D. Francisco de Paula Barrera, quien renunció Septiembre 15 de 1908;

- (1) Guillermo Hernández de Alba. "El Colegio de San Bartolomé", página 412. Bogotá. Sociedad Editorial, 1923.
- (2) Enrique Ortega Ricuarte. "Alcaldes de Bogotá, 1539-1923". Bogotá, Imprenta Municipal, 1923.

Que fue igualmente periclitado y encurtido el estado, que escribió la Historia de la Gobernación de Popayán y fundó la revista "Popayán", que es uno de los más valiosos apuntes al estudio de la Historia de Colombia;

Que se distinguió siempre tanto en su vida pública como privada por su temperamento caballeroso, tolerante e independiente, que le permitió aptitudes de patriótica altivez;

Que prestó importantes servicios a la Nación, con competencia y rectitud.

DECRETA:

Artículo 1^o.—El Congreso de la República deplora la desaparición del eminente ciudadano y meritorio hombre de Estado, don Miguel Arroyo Diez y honra su memoria.

Artículo 2^o.—Un retrato al óleo del Husto hijo de Popayán será colocado en el salón de sesiones del Concejo de esa ciudad.

Artículo 3^o.—La partida necesaria para el costo que ocasione el cumplimiento de esta Ley, será incluida en el Presupuesto de la próxima vigencia, y en caso contrario el Gobierno podrá levantar el crédito correspondiente.

Artículo 4^o.—El Gobierno procederá a reparar los restos del doctor Arroyo Diez, para ser depositados en el cementerio de Popayán, en donde se levantará un mausoleo, con fondos del Tesoro Nacional.

Para atender al gasto que démande la repatriación de los restos, se fija la cantidad de mil pesos (\$ 1.000.00) moneda legal, que se entregará a la señora viuda del doctor Arroyo, residente en París.

Artículo 5^o.—Copia de esta Ley, debidamente autenticada, será remitida a la familia del extinto.
 Dada en Bogotá, a diez de diciembre de mil novecientos treinta y cinco.

El Presidente del Senado, PARMENIO CARDENAS.—El Presidente de la Cámara de Representantes, CARLOS LLERAS RESTREPO.—El Secretario del Senado, RAFAEL CAMPO A.—El Secretario de la Cámara de Representantes, J. ALEJANDRO PERALTA.

Poder Ejecutivo. Bogotá, diciembre 23 de 1935.
 Publiquese y ejecutese.

ALFONSO LOPEZ.

El Ministro de Gobierno, ALBERTO LLERAS CAMARGO.—El Ministro de Hacienda y Crédito Público, JORGE SOTO DEL CORRAL (1).

(1) "Diario Oficial", números 23075 de 3 de enero de 1936, Bogotá. LEYES EXPEDIDAS POR EL CONGRESO NACIONAL EN LAS SESIONES ORDINARIAS DE 1935, Y EXTRAORDINARIAS DE NOVIEMBRE Y DICIEMBRE DEL MISMO AÑO, páginas 157 y 158. Bogotá, Imprenta Nacional, 1936.

Miembro correspondiente de la Academia Nacional de Historia del Ecuador;
Miembro de la Sociedad de Americanistas de París, etc.

LIBROS

- 1.—COMPENDIO DE LA HISTORIA DE COLOMBIA, para la enseñanza de las escuelas primarias de la República.
Con la colaboración del doctor D. Jesús María Henao.
De esta obra se han hecho más de treinta ediciones, algunas de las cuales en inglés; citaremos algunas de ellas:
13ª edición, corregida y aumentada. 229 páginas. Bogotá, Librería Colombiana. 1930.
18ª edición, corregida y aumentada. 117 páginas. Bogotá, Editorial "Cromos", 1941.
24ª edición, corregida y adicionada con numerosos fotograbados. 223 páginas. Bogotá, Editorial Librería Voluntad, S. A., 1950.
25ª edición. 223 páginas. Bogotá, Editorial de la Librería Voluntad, S. A., 1951.
- 2.—HISTORIA DE COLOMBIA, para la enseñanza secundaria.
Obra laureada con medalla de oro y diploma en el Concurso Nacional que se abrió para celebrar el primer centenario de la Independencia y con la adopción oficial.
Tomo I.—El descubrimiento. Orígenes americanos. La conquista. El régimen Colonial. Tomo II.—La Independencia. La República.
811 páginas de 23 x 16 cms. Bogotá, Librería Colombiana Camacho Roldán & Compañía, 1929. (Biblioteca Nacional. 986, H 85 h 47.)
- 3.—ARCHIVO SANTANDER. Tomo XXIV.
En colaboración de los doctores Diego Mendoza Pérez y Jesús María Henao.
Tomo XXIV. 375 páginas, sin índice. Bogotá, Aguilera Negra Editorial, MCMXXXVII.

ARTICULOS

- 1.—VIEJOS PAPELES. Un expediente de la Junta de Secuestros. Para el doctor Eduardo Posada.
"Boletín de Historia y Antigüedades", número 54 de mayo de 1908, Año V, páginas 342 a 354, Bogotá.
- 2.—UNA ANEJA CRÓNICA Y EL DICCIONARIO DE LA ACADEMIA.
Id., número 56 de febrero de 1909, Año V, páginas 488 a 489, Bogotá.
Con la colaboración del doctor Jesús María Henao.
"Cromos", número 256 del sábado 7 de mayo de 1921. Volumen XI, páginas 280 y 261, Bogotá.
- 4.—PREHISTORIA COLOMBIANA. LOS CHECHIAS.

(1) Don José María Arrubia y Martínez.

"Santafé y Bogotá", números 7, 8 y 9 de julio, agosto y septiembre de 1923. Año I, páginas 47 a 56, 94 a 103, y 141 a 149, Bogotá.

- 5.—EL PUEBLO MISTERIOSO DE SAN AGUSTÍN Y SUS RUTAS MIGRATORIAS.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 230 de marzo de 1929, Volumen XVII, páginas 473 a 478, Bogotá.

- 6.—CHIGY'S MIE (Leyendas chibchas), por la Condesa Gertrudis von Podewils Duernitz.

"Cromos", número 716 del sábado 21 de junio de 1930. Volumen XXIX, página 6, Bogotá.

- 7.—ENSAYO SOBRE LOS ABORIGENES DE COLOMBIA.

"Boletín de Historia y Antigüedades", números 237 y 238 de febrero y marzo de 1934, Volumen XXI, páginas 60 a 117, Bogotá.

- 8.—LA ESTADIA DE BOLIVAR.

"Registro Municipal", número 17 de 15 de septiembre de 1933, Año LIII, páginas 513 a 515, Bogotá.

INFORMES

- 1.—Su informe sobre la marcha de la Biblioteca Nacional en los últimos ocho meses. Junio 16 de 1911.

"Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso Nacional de 1911", páginas 44 a 46, Bogotá, Imprenta Nacional 1911.

- 2.—Sobre la obra "Resistencia de la Provincia de la Candelaria", por el Reverendo Padre Fray Pedro Fabo, Agustino Recoletó, miembro correspondiente de la Academia Colombiana de Historia y de la de Venezuela.

En colaboración del doctor José Joaquín Guerra.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 79 de diciembre de 1911, Año VII, páginas 456 a 481, Bogotá.

- 3.—Sobre los servicios prestados por el Comandante Francisco Zorriosa en la época de la Independencia. Marzo 1º de 1930.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 95 de abril de 1913, Año VIII, páginas 710 a 711, Bogotá.

- 4.—Sobre la obra "Casannare en la Independencia, 1816 a 1819", tema designado por la Academia Colombiana de Historia para el curso de 1916. Septiembre 22 de 1916.

En colaboración de los doctores Eduardo Posada y Bernardo Caycedo Ibáñez.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 121 de noviembre de 1916, Año XI, páginas 47 y 48, Bogotá.

- 5.—Sobre la biblioteca del doctor Pedro María Ibáñez. Noviembre 3 de 1919.

En colaboración de los doctores Ernesto Restrepo Tirado, Roberto Cortázar y Luis Augusto Cuervo.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 142 de diciembre de 1919, Año XII, páginas 625 a 626, Bogotá.

- 6.—Acercas de los méritos del reputado publicista español don Jerónimo Becker, quien fue propuesto como candidato para miembro co-

responsidente de la Academia Colombiana de Historia. Septiembre 23 de 1921.

En colaboración del doctor Arturo Quijano

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 133 de mayo de 1922. Año XIV, páginas 112 y 113, Bogotá.

7.—Sobre el concurso reglamentario abierto por la Academia Colombiana de Historia para el año de 1921. Octubre 10 de 1921.

En colaboración de los doctores José Dolores Monsalve y Diego Mendoza Pérez.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 160 de diciembre de 1922. Año XIV, páginas 213 a 217, Bogotá.

8.—CUARTO CENTENARIO DEL ESTABLECIMIENTO DE LOS DOMINIOS EN COLOMBIA.

En colaboración del señor don José María Restrepo Sáenz.

Id., número 260 de marzo de 1929, Volumen XVII, páginas 483 a 484, Bogotá.

9.—Sobre la candidatura del señor Ignacio Borda A. para ser recibido como miembro correspondiente del Instituto. Noviembre 2 de 1929.

En colaboración del doctor José Joaquín Guerra.

Id., número 206 de febrero de 1930, Volumen XVIII, páginas 130 y 131, Bogotá.

DISCURSOS Y CONFERENCIAS

1.—LA PRENSA CATOLICA. SU ACCION Y EFICACIA.

"Primer Congreso Encarístico Nacional. 1914", páginas 223 a 227. Bogotá. Escuela Tipográfica Salesiana. 1914.

2.—DON VICENTE RESTREPO.

En el acto de la colocación del retrato de este ilustre arqueólogo en la Galería de Historiadores existente en la Academia Colombiana de Historia.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 243 de agosto de 1934, volumen XXI, páginas 389 a 400, Bogotá.

El doctor Arrubla falleció en esta capital (Calle 17, número 9-53) el jueves 2 de mayo de 1946.

Con tal motivo el señor don Ramón Muñoz Toledo, entonces Alcalde de Bogotá, dictó el siguiente decreto honrando su memoria:

DECRETO NUMERO 128 DE 1946
(Mayo 2)

por el cual se honra la memoria de un eximio servidor del Municipio.

EL ALCALDE DE BOGOTÁ.

en uso de sus atribuciones legales, y

CONSIDERANDO:

Que acaba de fallecer el doctor Gerardo Arrubla, quien con decoro y eficacia ejemplares desempeñó el cargo de Alcalde de Bogotá;

Que el doctor Arrubla se distinguió como insigne historiador, hombre de letras y varón de acendradas virtudes públicas y privadas, y que fue un exponente de la cultura y la espiritualidad bogotana.

DECRETA:

El Municipio de Bogotá lamenta profundamente la desaparición del doctor Gerardo Arrubla y rinde tributo de admiración a la memoria del ilustre extinto.

Comuníquese y publíquese. Cúmplase.

Dado en el Palacio Municipal de Bogotá, a dos de mayo de mil novecientos cuarenta, y seis.

RAMON MUÑOZ T.—El Secretario de Gobierno, Santiago Salazar S.

NOTAS BIOGRAFICAS

Joaquín Ospina, GERARDO ARRUBLA.

"Diccionario biográfico y bibliográfico de Colombia", Tomo I (A-F), página 202, Bogotá, Editorial de "Cromos", 1927.

DOCTOR FRANCISCO DE PAULA BARRERA

Natural de Bogotá.

Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública, 1902-1903 (1). Representante al Congreso Nacional, 1903.

INSTITUCIONES A QUE PERTENECE

Miembro fundador de la Comisión de Historia y Antigüedades, hoy Academia Colombiana de Historia (Resolución número 115 de 9 de mayo de 1902 del Ministro de Instrucción Pública), cargo que renunció en 1908. En su reemplazo fue nombrado el doctor Gerardo Arrubla.

ARTICULOS

1.—LOS JESUITAS MISIONEROS Y SU EXPULSION DE LOS DOMINIOS ESPAÑOLES.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 2 de octubre de 1902. Año I, páginas 63 a 90, Bogotá.

(1) Hasta el día 16 de mayo de 1903. En su reemplazo fue nombrado el señor Samuel Ramírez A.

DATOS BIOGRAFICOS

Ospina Joaquín, JOSE TOMAS HENAO.

"Diccionario biográfico y bibliográfico de Colombia", Tomo II (G-M), páginas 319 y 320, Bogotá, Editorial Aguila, MCMXXXVII.

Robledo Emilio, DOCTOR JOSE TOMAS HENAO.

"Archivo Historial", número 4 de noviembre de 1918. Año I, páginas 154 y siguientes. Manizales.

DOCTOR JESUS MARIA HENAO

Nacido en Analfi, Departamento de Antioquia, el 15 de mayo de 1870, fueron sus padres don Emiliano Henao y doña Cristina Melguizo. Comenzó su instrucción en la Escuela Superior que, durante muchos años, regentó en esa ciudad don Leonidas Ospina, benemérito institutor antioqueño, los que continuó en el Seminario de Medellín y terminó en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario de esta capital. Doctor en Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional. 1890.

CARGOS QUE DESEMPEÑO

Fiscal 1º del Circuito de Bogotá.

Fiscal del Juzgado 2º Superior del distrito judicial del mismo nombre. Juez del Circuito de Bogotá, en lo criminal, cargo que ejerció durante cuatro años.

Juez del Circuito, en lo civil, puesto que desempeñó durante cinco años.

Abogado-secretario de la Comisión de límites entre Colombia y Venezuela.

Fiscal del Distrito Capital (Decreto número 807 de 10 de junio de 1905 del Presidente de la República).

Personero Municipal de Bogotá.

Jefe de la Sección 1ª de Gobierno y Justicia, en propiedad, del Distrito Capital (1).

Secretario de Gobierno de Cundinamarca.

INSTITUTOS A QUE PERTENECIO

Miembro correspondiente de la Academia Nacional de Historia. Octubre 1º de 1908.

(1) "Gaceta del Distrito Capital", número 30 de 14 de marzo de 1906, página 117, Bogotá.

Miembro de número de la Academia Colombiana de Historia, en reemplazo del doctor Liborio Zerda, Octubre 1º de 1903.

Miembro correspondiente de la Academia Nacional de Historia de Venezuela.

Miembro de número de la Academia Colombiana de Jurisprudencia, etc.

LIBROS

1.—HISTORIA DE COLOMBIA.

Para la enseñanza, secundaria.

Tomo I. Introducción.—El descubrimiento.—Orígenes Americanos. La conquista.—El régimen colonial. Bogotá. Librería Colombiana, 1928.

Tomo II. La independencia.—La República. Bogotá, Librería Colombiana, 1926.

2.—COMPENDIO DE LA HISTORIA DE COLOMBIA.

Para la enseñanza de las escuelas primarias de la República.

En colaboración del doctor Gerardo Arrubia.

De esta obra se han hecho veinticinco ediciones.

13ª edición. 229 páginas. Bogotá. Librería Colombiana, 1930.

18ª edición. 117 páginas. Bogotá, Editorial "Cromos", 1941.

24ª edición. 223 páginas. Bogotá. Librería Voluntad, S. A., 1950.

25ª edición. 223 páginas. Bogotá. Librería Voluntad, S. A., 1951.

3.—ARCHIVO SANTANDER.

En colaboración de los doctores Diego Méndez Pérez y Gerardo Arrubia.

Tomo XXIV. 375 páginas sin índices. Bogotá, Aguila Negra Editorial, MCMXXXII.

OTRAS PUBLICACIONES

EL CARNERO, por Juan Rodríguez Fresle.

Prólogo y anotaciones de...

260 páginas. Bogotá, Librería Colombiana, 1935.

ARTICULOS

1.—ALMA COLOMBIANA.

Tema con motivo de un informe sobre una biografía de Policarpa Salabarrieta, por don Eliecer Gaitán.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 77 de octubre de 1911. Año VII, páginas 253 a 263, Bogotá.

2.—LOS MARTIRES DE CARTAGENA.

"Cromos", número 7 de febrero de 1916, Volumen I, páginas 102 a 104, Bogotá.

3.—EL LIBERTADOR EN 1819.

"Cromos", número 174 del sábado 9 de agosto de 1919, Volumen VIII, páginas 67 a 69, Bogotá.

4.—EL CONGRESO DE CUCUTA.

En colaboración del doctor Gerardo Arrubia.

- "Cromos", número 256 del sábado 7 de mayo de 1921, Volumen XI, páginas 260 y 261, Bogotá.
- 5.—AYACUCHO.
- A las Academias de Historia de Colombia y Venezuela, muy respetuosamente.
- "Cromos", número 434 del sábado 6 de diciembre de 1924, Volumen XVIII, páginas 369 y 370, Bogotá.
- 6.—EL 20 DE JULIO.
- "Cromos", número 465 del sábado 18 de julio de 1925, Volumen XX, página 97, Bogotá.
- 7.—COLACHE.
- A mi distinguido amigo don Ricardo G. Caycedo.
- "Cromos", número 586 del sábado 18 de febrero de 1926, Volumen XXV, páginas 11 y 12, Bogotá.
- 8.—COLON Y BOLIVAR.
- "Cromos", número 741 del sábado 13 de diciembre de 1930, páginas 6 y 7, Bogotá.

INFORMES

- 1.—Sobre la obra "Efe méricas Colombianas", por el Hermano Luis Gonzaga (Pacífico Coral). Noviembre 30 de 1907.
- "Boletín de Historia y Antigüedades", número 67 de diciembre de 1910, Año VI, páginas 460 y 461, Bogotá.
- 2.—Sobre la candidatura, para miembro correspondiente de la Academia Nacional de Historia, del doctor Pedro María Carreño. Junio 1º de 1912.
- "Boletín de Historia y Antigüedades", número 87 de agosto de 1912, Año VIII, página 187, Bogotá.
- 3.—Sobre los servicios militares del doctor Francisco Soto. Julio 15 de 1912.
- "Boletín de Historia y Antigüedades", número 93 de febrero de 1913, Año VIII, páginas 567 a 574, Bogotá. "Gaceta Histórica", números 17 a 36 de 7 de agosto de 1946. Tomos V a X, páginas 207 a 216, San José de Cúcuta.
- 4.—Sobre el libro "Campaña de Nariño en el Sur de Colombia, 1813-1814", por el doctor Jorge Wills Pradilla.
- "Boletín de Historia y Antigüedades", número 104 de noviembre de 1914, Año IX, páginas 496 a 497, Bogotá.
- 5.—Sobre algunos documentos pertenecientes a la obra de don Basilio Vicente de Oviedo, que el doctor Diego Mendoza Pérez adquirió en la sección de manuscritos de una librería de Madrid. Agosto 31 de 1911.
- "Boletín de Historia y Antigüedades", número 106 de febrero de 1915, Año IX, páginas 613 a 620, Bogotá.
- 6.—Sobre los servicios prestados por el Sargento Mayor Tomás Gutiérrez a la causa de la independencia nacional. Mayo 11 de 1912.
- "Boletín de Historia y Antigüedades", número 106 de febrero de 1915, Año IX, páginas 622 a 624, Bogotá.

- 7.—Sobre el Congreso de Americanistas que debe reunirse en la capital de Bolivia en noviembre de 1914. Septiembre 1º de 1914.

En colaboración del doctor Arturo Gulljano.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 107 de marzo de 1915, Año IX, páginas 680 a 686, Bogotá.

- 8.—Sobre la trascendental importancia que tiene para Colombia el archivo del General Francisco de Paula Santander. Octubre 8 de 1921.
- En colaboración de los doctores Maximiliano Grillo y Rufino Gutiérrez.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 157 de abril de 1922, Año XIV, páginas 16 a 33, Bogotá.

- 9.—Sobre el concurso abierto por la Academia Colombiana de Historia para premiar el mejor trabajo sobre la "Campaña libertadora de Antioquia, el río Magdalena y la Costa, desde la batalla de Boyacá hasta el sitio y toma de Cartagena". Octubre de 1920.
- "Boletín de Historia y Antigüedades", número 157 de abril de 1922, Año XIV, página 53, Bogotá.

DISCURSOS Y CONFERENCIAS

- 1.—Al tomar posesión de la Presidencia de la Academia Nacional de Historia. Octubre 28 de 1914.

"Renacimiento", número 7 de 2 de noviembre de 1914, Tomo I, páginas 98 a 101, Bogotá. "Boletín de Historia y Antigüedades", número 105 de enero de 1915, Año IX, páginas 540 a 544, Bogotá.

- 2.—Al hacer entrega al señor General don Carlos Cuervo Márquez de la Presidencia de la Academia. Octubre de 1915.

"Boletín de Historia y Antigüedades", número 112 de noviembre de 1915, Año X, páginas 204 y 205, Bogotá.

3.—BELALCAZAR Y ROBLEDC

En la Academia Nacional de Historia, al ser recibido, como académico de número, el señor doctor don José Tomás Henao. Marzo 25 de 1916.

Id., número 114 de abril de 1916, Año X, páginas 359 a 373, Bogotá.

El doctor Henao murió en esta ciudad, barrio de Santa Bárbara, el día 29 de diciembre de 1944.

f) **Anexo Nº 6. Debates sobre o que é ser positivista**²⁸¹.

Além de ser o Brasil uma nação construída, em parte, a partir do discurso positivista *comtiano*, ser qualificado de “positivista” (ou, no caso contrário, de “pós-moderno”) não é uma novidade, nem dentro na sala de aula ou em qualquer espaço de debate acadêmico. São as duas caras de uma falsa antinomia (Bourdieu 1990a; 1990b) e, portanto, fundadoras da forma de conceber a prática acadêmica até o dia de hoje. Esses dois adjetivos, pois são palavras usadas para (dê)s qualificar o “outro”, estão associadas, livremente às, entre outras, falsas antinomia (*ciências puras / ciências humanas*) ou, (*externalismo / internalismo*). Esses pares de oposição não só dividem os pesquisadores em tribos, como definem tipos de pesquisas, orçamentos e campos burocráticos ao interior do campo acadêmico, (Valsiner y Rosa 2007; Valsiner 2009b). Porém, reproduzir essas falsas dicotomias não parece ser uma estratégia de pesquisa adequada.

Para pensar o nosso debate acreditamos que pode ser dito o seguinte: A herança da tradição sociológica, psicológica e antropológica na Filosofia francesa é patente, como constata Keck na sua a tese doutoral. No caso *foucaultiano*, como no caso dos historiadores da Escola dos Anais, ou de Piaget, a dívida é com a tradição francesa, como a de G. Cangilhem, como da escola *comtiana* e da *durkhemiana* (Kelly 2009, 26-27; Cf. Keck 2003). O positivismo pós-moderno, ou “*positivismo feliz*”, é parte da obra *foucaultiana* e um motivo de debate entre ele e seus críticos. Trata, precisamente, da aproximação externalista como estratégia de pesquisa e de interpretação. Neste caso, por exemplo, por meio do uso do “discurso”, ou do “sujeito”, como ferramentas de análise e desconstrução de discursos e práticas (Veja-se Kelly 2009, 25-30).

²⁸¹ Uma boa síntese das discussões – do campo filosófico, não historiográfico ou sociológico- ao redor dessa palavra como da história da noção está no livro de Ian Hacking (1983).

Na sua arqueologia Foucault anota nesse respeito:

A descrição dos enunciados e das formações discursivas deve-se livrar da imagem tão frequente e obstinada do retorno. Ela não pretende voltar, além de um tempo que seria apenas queda, latência, esquecimento, recobrimento ou errância, ao momento fundador em que a palavra não estava ainda comprometida com qualquer materialidade, não estava condenada a nenhuma persistência e se retinha na dimensão não determinada da abertura. Não tenta constituir para o já dito o instante paradoxal do segundo nascimento; não invoca uma aurora prestes a retornar. Ao contrário, trata os enunciados na densidade do acúmulo em que são tomados e que, entretanto, não deixam de modificar, de inquietar, de agitar e, às vezes, de arruinar. Descrever um conjunto de enunciados, não como a totalidade fechada e pletórica de uma significação, mas como figura lacunar e retalhada; descrever um conjunto de enunciados, não em referência à interioridade de uma intenção, de um pensamento ou de um sujeito, mas segundo a dispersão de uma exterioridade; descrever um conjunto de enunciados para aí reencontrar não o momento ou a marca de origem, mas sim as formas específicas de um acúmulo, não é certamente revelar uma interpretação, descobrir um fundamento, liberar atos constituintes; não é, tampouco, decidir sobre uma racionalidade ou percorrer uma teleologia. É estabelecer o que eu chamaria, de bom grado, uma positividade. Analisar uma formação discursiva é, pois, tratar um conjunto de performances verbais, no nível dos enunciados e da forma de positividade que as caracteriza; ou, mais sucintamente, é definir o tipo de positividade de um discurso. **Se substituir a busca das totalidades pela análise da raridade, o tema do fundamento transcendental pela descrição das relações de exterioridade, a busca da origem pela análise dos acúmulos, é ser positivista, pois bem, eu sou um positivista feliz, concordo facilmente. E não estou desgostoso por ter, várias vezes (se bem que de maneira ainda um pouco cega), empregado o termo positividade para designar, de longe, a meada que tentava desenrolar** (Foucault 2008a, 141-142).

A partir dessas *positividades*, alias, Foucault passa a definir o “arquivo”:

Ao invés de vermos alinharem-se, no grande livro mítico da história, palavras que traduzem, em caracteres visíveis, pensamentos constituídos antes e em outro lugar, temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses

sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar de arquivo.

Essa definição ecoa à de “fato social” *durkhemiana*. De fato, ao definir sua “arqueologia” Foucault descreve uma situação típica da sociologia, precisamente aquela que queremos debater e elaborar a partir da sua visão de “tecnologia de si”:

A instância do sujeito criador, enquanto razão de ser de uma obra e princípio de sua unidade lhe é estranha. (Foucault 2008a, 157-158).

Mais para frente, veremos como Veyne (1984), estudando Foucault enquanto historiador, o descobre e caracteriza como o historiador **positivista**. Porém, ao elaborar a arqueologia de Foucault por meio da noção de “tecnologia de si”, veremos que essa prisão linguística e discursiva pode ser superada. Por outro lado, esse positivismo não corresponde ao “positivismo” usado como adjetivo (Kelly 2009 *idem*; cf. Keck 2003), mas, como estamos tentando sugerir, à tradição filosófica francesa principalmente *comtiana* e menos (de fato de forma quase oposta diz Kelly), com relação à tradição do positivismo lógico. Já no caso que cria Veyne, o *positivismo historiográfico* estaria dado pelo tipo de uso do passado que deu Foucault aos documentos e o tipo de escrita da História desenvolvida por ele.

g) **Anexo N°7. Quadro sinóptico e comparação do modelo cognitivo piagetiano e o modelo da teoria histórico-genética da cultura.**

MODELO PIAGET ²⁸² .	MODELO DUX-IBARRA-GARCÍA ²⁸³
<p style="text-align: center;">Epistemologia genética.</p> <p>Espaço de laboratórios de psicologia. Desenvolvido a partir da interação, observação e análise de depoimentos e ações feitas por crianças suíças criadas dentro de um sistema escolar específico. Não explora o ambiente sociocultural de forma direta, mas suspeita que as trocas entre o sujeito e outros sujeitos e as instituições constituem um elemento formativo. Toda estrutura tem uma gênese. As estruturas são construídas, não herdadas. As estruturas se reacomodam com o passo do tempo e acumulação e incorporação de experiências. Piaget não consegue relacionar de forma conclusiva os processos ontogenéticos com os filogenéticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Ontogênese</i> e “<i>Psicogênese</i>”: Ambos os termos funcionam no contexto da epistemologia genética para indicar dois tipos de processos diferentes que marcam o desenvolvimento da cada ser humano. <i>Ontogênese</i> é o processo orgânico que marca os primeiros meses a anos de vida de cada sujeito. Por <i>psicogênese</i>, entende-se o processo de desenvolvimento onde cada sujeito começa 	<p style="text-align: center;">Teoria histórico-genética da Cultura:</p> <p>Parte da pesquisa, de forma crítica, de Piaget e seu time de pesquisadores. Crítica dos enfoques clássicos da Sociologia e da “Antropologia Cultural”, da “Teoria de Sistemas” de Luhman e da “Sociobiologia”. Cada caso é observado de forma contingente ao espaço-tempo e universo geográfico e sociocultural específico. Envolve tanto atividade de pesquisa em campo, análise de objetos, noções, assim como, sobretudo, dos sujeitos, seus depoimentos e de diversas narrativas e discursos, assim como das condições que permitiram a cada um deles, se construir de uma forma determinada ao longo da vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Egocentrismo</i>”: Egocentrismo é uma noção que se define dentro do esquema da epistemologia genética e da teoria histórico-genética da cultura como a incapacidade da criança de diferenciar o seu mundo interno do externo (Ver Período sensório-motor nesse quadro). A realidade parece uma extensão do seu corpo, obedece aparentemente à mesma lógica que obedece ao corpo próprio. Com o passo do tempo, o desenvolvimento do aparato e das capacidades cognitivas, da interação (etc.), cada corpo desenvolverá os seus “limites”, interiorizará o Eu e

²⁸² (Ibarra-García 1995)

²⁸³ (Dux 2011)

<p>desenvolver-se, interiorizando o Eu, diferenciando o mundo interno do externo e estabelecendo sua “<i>persona</i>” em relação, mediada pela linguagem, com outros sujeitos, e, entre outros elementos, com o mundo sociocultural e material que o rodeia. Essa noção diferencia-se da de “<i>filogênese</i>” reflete os aspectos socioculturais e históricos contingentes à constituição de si de cada sujeito, como a “<i>sociogênese</i>” de Elias e não a do esquema haeckeliano (que estabelece uma identidade/paralelo entre as etapas da evolução do embrião e as etapas da evolução histórico-cultural humana).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Esquema</i>”: estrutura cognitiva, forma de organizar informações e operar por meio de um tipo de ação. Entanto esquema, uma ação, ou vários tipos de ações coordenadas são aprendidos e incorporados pelo indivíduo. Permite-lhe, por exemplo, repetir um tipo de operação sobre um objeto, em relação à uma pessoa, etc. • “<i>Assimilar</i>”: informações novas são acomodadas nos esquemas cognitivos já existentes. • “<i>Acomodar</i>”: Nova informação causa reorganização de um ou vários esquemas em desenvolve-se um novo esquema <p>“Por meio de inúmeras pesquisas, a teoria cognitiva comprova que o organismo não se reduz a assimilação de estímulos externos e que a aquisição de novas capacidades não</p>	<p>conseguirá se colocar no tempo-espço, em termos relacionais, como mais um elemento. Porém, esse processo não acontece de forma homogênea na criança. O processo de <i>descentramento</i>, ou de perda de egocentrismo, começa junto com outros sujeitos, no caso da nossa espécie, junto ao corpo da figura materna. A criança apreende a coordenar o corpo, em principio, com o corpo da mãe e, nesse sentido, desenvolve um olhar subjetivado, onde todo o universo parece funcionar da forma em que opera a subjetividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Demiurgo</i>”: “A reconstrução das condições cognitivas contradiz a ideia que frequentemente se tem na Sociologia de que a sociedade constitui o sujeito ativo no processo de construção as formas de vida mentais e culturais. Se observado, esse processo de desenvolvimento, como acontece na realidade, aparece o indivíduo como o verdadeiro construtor. Os mecanismos cognitivos forma-se na atividade dos atores empíricos reais. Com certeza, a relação social é indispensável para a formação dos construtos mentais – sem o papel ativo de uma pessoa competente no processo de troca social durante as primeiras etapas da ontogênese não seriam possíveis nem o pensamento nem a aprendizagem-, mas é o sujeito quem, fundamentalmente, realiza essa tarefa. O motivo pelo qual acontece dessa forma e não de outra reside no caráter construtivo do processo. Dado que a aprendizagem das capacidades mentais e práticas são impulsionadas pela força instintiva do organismo e a cognição resulta das experiências concretas e individuais, o indivíduo deve se organizar, passo a passo, desde o começo. As estruturas cognitivas não podem lhe serem transmitidas pela sociedade, pois o caráter acumulativo e estrutural da cognição exige um longo processo de elaboração que não pode prescindir do esforço dinâmico e criador do sujeito” (Ibarra-García 1995, 81)
--	---

<p>se limita ao registro de situações dadas: A aprendizagem é uma resposta e uma troca com o médio. O organismo aprende reagindo às mudanças que acontecem ao seu redor, através de novas combinações que lhe permitem encontrar uma solução original e estabelecer uma nova forma de equilíbrio". (Ibarra-García 1995, 85–93)</p>	
<p style="text-align: center;">Período Sensório-motor</p> <p style="text-align: center;">(Desde o nascimento até os dois anos de vida <i>aprox.</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não existe diferenciação entre o mundo interior e o exterior. Criança não é consciente do próprio Eu. • Criança tem os mecanismos físicos, mas ainda não sabe como coordenar o próprio corpo com o mundo externo. Isto irá aprendendo-o junto com a mãe/adulto guardião. • Não reconhece a permanência dos objetos, nem do espaço. • Reconhece e identifica o mundo externo e seus objetos e sujeitos pelo movimento e pelos sentidos. <p style="text-align: center;">"Mediante a organização da própria atividade motriz e do efeito intencional do comportamento sobre os objetos, a criança observa sistematicamente a deslocação dos objetos e ordena as mudanças em uma sequencia espaço-temporal. Assim, não só os objetos adquirem permanência, mas também são integrados numa organização espaço-temporal com uma estrutura dinâmica que constitui o ponto de partida para o desenvolvimento da causalidade. Pouco a pouco, o próprio corpo também é integrado ao espaço, como um objeto entre outros". (Ibarra-García 1995, 89–91)</p>	
<p style="text-align: center;">Período pré-operacional</p> <p>(Desde os dois até os sete anos de vida <i>aprox.</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição função simbólica: capacidade de distinguir entre o símbolo e seu referente como de relacioná-los entre si. • Aquisição da linguagem aparece nas relações entre individuo e outros indivíduos e individuo mundo 	<p style="text-align: center;">Período pré-operacional</p> <p style="text-align: center;">Linguagem/Símbolos/Competências linguísticas e comunicativas dentro de um contexto sociocultural e espaço-temporal específico e particular a cada caso.</p> <hr/> <p>As categorias e noções são construídas em estreita relação com o universo pertinente ao caso de nosso interesse. A universalidade</p>

<p>material.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concebe-se o mundo em imagens e símbolos. <p>“O passo da ação ao pensamento não acontece direta e repentinamente, mas durante um longo processo no qual os esquemas da ação material e sua coordenação são integrados na imagem interior... A lógica do pensamento pré-operatório exprime as coordenações gerais do comportamento e a causalidade representa os vínculos causais entre os objetos; com certeza permanecem as relações psicomorfas, pois o esquema da causalidade não pode se desprender da lógica dos próprios comportamentos. Conforme a isso, a criança pode compreender sequências elementares, classificações e configurações espaciais, correspondências, entando que o seu interesse pelos vínculos causais é testemunhada pela pergunta “por que?”. (Ibarra-García 1995, 91)</p>	<p>das etapas de Piaget é anulada, nesse sentido. O processo de enculturação envolve, porém, uma lógica do desenvolvimento. Assim, os mecanismos de transformação descritos por Piaget servem como ferramenta para compreender as mudanças no nível estrutural em relação às especificidades histórico-culturais. Isto permite tentativamente, reconstruir os processos envolvidos na construção e uso de uma visão de mundo humana.</p> <p>Sobre o que é “<i>reconstruir</i>”:</p> <p>“Procuramos responder às questões que a crítica do conhecimento levantou sobre o que podemos saber por meio da reconstrução como é que foi possível a) adquirir conhecimentos e b) traduzir esses conhecimentos na construção de mundos. Por meio da reconstrução feita a partir da base que as condições sob as quais esses construtos se formaram, procuraremos compreender mundos do presente e do passado”</p> <p>Isto é: reconstruir é uma operação, um tipo de uso do passado que, visando criar um discurso, toma como base o conhecimento sobre os processos construtivos característicos do desenvolvimento do corpo humano em relação às informações que podemos obter sobre, e elaborar em relação ao universo em que o sujeito de nosso interesse viveu.</p>
<p>Período Operatório Concreto</p> <p>(Sete até os 11-12 anos, aprox)</p> <p>“As formas de vincular as relações desprendem-se da estrutura do comportamento e transformam-se em sistemas compostos e reversíveis... A eliminação do estado privilegiado da própria posição em favor da consideração de todos os pontos de vista possíveis, assim como das relações objetivas entre as coisas”. (Ibarra-García 1995, 91–92)</p>	<p>Desenvolvimento da Causalidade e da Moral – usos do passado como técnicas de si:</p> <p>Pensamos que a “história” relacionada com o processo de desenvolvimento de si e dos “usos do passado” envolve a construção de pelo menos dos eixos, linhas de perspectiva: um analítico e um moral (Ver capítulo 2).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causalidade. <p>“Cada ser humano, como já foi</p>

Período Operatório Formal

(11-12 anos em diante)

“No início da adolescência... o pensamento consegue dar outro passo em frente, se dirigindo às estruturas abstratas. O pensamento operacional consegue se desprender cada vez mais do seu estreito relacionamento com conteúdos concretos, objetos e as transformações reais. Já não só funciona na esfera do real, mas na esfera muito maior, do hipotético - possível. A característica mais significativa desse estágio é que as operações, ao invés de fazer referência à realidade, concretamente aos objetos palpáveis, os que podem ser submetidos a experimentações materiais, são assimiladas a objetos que existem na representação” (Ibarra-García 1995, 93)

mencionado, encontra a realidade, pela primeira vez, na pessoa que cuida dele e entende, portanto, os sucessos que acontecem ao seu redor como se eles estivessem sendo determinados ou influenciados por uma vontade. Simultaneamente cada ser humano deve organizar seu próprio comportamento de forma tal que haja coordenação entre ele e a pessoa que o atende. O comportamento por sua parte se estrutura submetendo a motricidade a uma ordem espacial e temporal e articulando, de forma adequada, as vinculações causais de forma que possa interagir com o mundo exterior” (Ibarra-García 1995, 111)

- Moral.

“Devido precisamente a que a figura relevante do entorno infantil é constitutiva do processo de formação das formas socioculturais, a sua integração torna-se um momento estrutural da subjetividade. Por subjetividade entendemos a competência intrínseca de conduzir a vida, cuja base está formada tanto pelas estruturas da ação como pelas determinantes das suas motivações. Se *alter* não integra à natureza interior de *ego*, a comunicação e interação seriam inimagináveis como processos sociais... Para o desenvolvimento da moral, essas formas de se vincular com *alter* no mundo interno do sujeito são fundamentais... Efetivamente, dizer que a estrutura da interação conforma a base da moral não explica o processo construtivo dela. O comportamento esperado se torna em comportamento moral, em um sentido estrito, até que inclui o momento, socialmente aceito, da obrigatoriedade”. (Ibarra-García 2009, 13–14).

h) Anexo N° 8. *Memória.*

O que é a “memória”: a definição e uso deferem entre os diferentes campos de estudo, mas na lógica da nossa pesquisa, teremos que existe a individual, a individual protética e a “memória” que se usa no campo de estudos do passado para se referir ao passado do coletivo. Pensamos que a última, como a noção de “usos do passado” corresponde mais a um campo de estudos a ser explorada: as formas em que um grupo ou grupos desenvolvem discursos, práticas e materialidades, entanto “instituições”, relacionadas com as formas estabelecidas socioculturalmente, impostas por meios diversos a todo o conjunto de membros, de conceber, manufaturar e usar o passado, em um lugar e tempo determinados. Já no que respeita à “memória” individual, a literatura é vasta e lida com um campo de difícil pesquisa.

Por exemplo, Piaget e Inhelder (1979) fizeram um longo estudo onde a definição de memória é apresentada, representada a partir da interação com crianças (suíças em sua maioria). A obra apresenta como a “memória” é constituída durante o mesmo processo de maturação humana que começa desde a infância. Não vem constituída, nem pronta e inclui processos fisiológicos essenciais tanto como a possibilidade de “lembrar” ou “registrar” eventos, dados, palavras, etc. A memória pode se expressar como o desenvolvimento das competências particulares de cada indivíduo, durante a vida, assim como aquelas estruturas do pensamento, aquelas às quais nos referimos normalmente quando falamos de “lembrança” ou “experiências” **tematizadas** que denominamos “memória”.

A definição de *memória protética* aparece nesse capítulo, mas trata daquelas “lembranças” que adquirimos, incorporamos e usamos, por meio do estudo dos discursos e cultura material por meio de manufaturas da História ou da Arqueologia. Essa “memória”, que concebemos em um plano cognitivo abstrato, é desenvolvida durante o processo de constituição de si e, entre outras funções, concebemo-la (em um plano abstrato) como “linhas de perspectiva” de tipo moral, emocional, cognitiva, analítica e operativa. Essas linhas representam um espaço de abstração a partir da qual construímos e ordenamos as nossas experiências e as comparamos com outras, próprias, alheias, inventadas, manipuladas, reais, fictícias ou não, com diversos intuítos, todos eles relacionados com as nossas ações e pensamentos.

Por meio do desenvolvimento dessas linhas de perspectiva, que se constituem como memória protética em relação aos livros, objetos da cultura material ou monumentos, por exemplo, podemos interagir de formas cada vez mais competentes, progressivamente com o universo humano, sociocultural e material. Isto é, criamos um espaço relacional, de forma processual a partir da incorporação do “passado”, a partir do qual podemos interagir, no nível orgânico e sociocultural, com pessoas, objetos, grupos humanos, assim como com o espaço material. Ela nos permite nos integrar no grupo ajudando na sincronização – coordenação- das nossas ações com aquelas dos outros. Permite-nos estender nosso sentimento de pertença a um território nos fornecendo de mapas e pontos de referência associados a narrativas, eventos ou pessoas ligadas à nossa própria vida e “identidade”.

As pesquisas sobre memória entanto parte orgânica do corpo humano já são bem mais técnicas e abordam as temáticas, ou desde um olhar filosófico ou desde um olhar médico, biológico e funcional. Com efeito, por um lado, a memória é parte de um tema da ética e da antropologia filosófica que reflete sobre a natureza, função e uso da memória individual – isto é, uma forma individualizada da memória social-, no sentido que abordaremos, desde um olhar crítico como “*arkhé*” (Agamben 2009), mas também no sentido que define os contornos da noção de “patrimônio” contida dentro das

tradições históricas dos estados nacionais.

Já a memória como tal é parte do nosso corpo e, portanto, seu desenvolvimento, está envolvido, em princípio, com as suas características biológicas e, desde certo ponto da vida, com o processo de *enculturação* como o propõe Dux (2011; Confira-se também Ibarra García 1995; 2004; 2009; Veja-se Bauer em Galanidou y Dommasnes 2007, 17-41). Tenta-se nesse campo, por meio de diversas técnicas e tecnologias, rastrear e mapear as zonas do cérebro que se ativam durante a atividade humana com o intuito de estabelecer a materialidade da memória em zonas específicas do cérebro de humanos de diversas idades e origens, assim como observar as suas relações e interações com o corpo e a vida cotidiana com fines médicos e psiquiátricos principalmente, porém, também faz parte de pesquisa aplicada a atividades comerciais diversas. No que respeita a nossa pesquisa, tanto no nível orgânico como no cultural que o segue, a “memória” desenvolve-se e isso vai acontecer em estreita relação com a relação que cada um de nós vai construir em relação às diversas manufaturas historiográficas ou arqueológicas. Há, porém, múltiplos modelos de memória.

Dentre esses, retomamos pelo menos dois noções cuja existência é constatada não só pela observação e uso, mas porque regiões específicas do cérebro ativam-se: isto é, existem tanto no plano da linguagem e do comportamento observável como no nível orgânico (nas regiões do cérebro ativas, como o lóbulo temporal, a amígdala, o hipocampo, durante exames feitos com diversas ferramentas). Ambas nos interessam: trata-se da memória implícita (esquema, como aparece nas pesquisas de Piaget) e da explícita (que aparece ativa de forma **intencional**, que requer dum nível de ação/pensamento consciente, quando precisamos usar de uma ou várias lembranças), e cuja diferenciação constrói-se a partir do exame dos pacientes com amnésia. Quando nós nos referiremos à memória protética estaremos, caso contrário, falando de uma extensão material do corpo, um tipo de relações de uso, relacionada com livros e diversos elementos da cultura material que, cognitivamente, exprimem-se, em um plano abstrato, como linhas de fuga, de perspectiva. De certa forma, estão relacionadas com essa forma de ver o mundo e entanto tecnologia pertence ao mesmo contexto de manufatura no sentido de serem resultado do desenvolvimento, incorporação e uso de diversos tipos de conhecimentos que alteraram a corporalidade dos seres humanos em lugares e espaços específicos da Europa ocidental (linhas de perspectiva análogas àquelas estruturas gráficas geométricas usadas na arte ocidental a partir do período do Iluminismo, (Crary 1992; Foucault 2013; Ivins Jr 1969; Kemp 1990; McLuhan 1962)). Por diversas vias, chegaram às Américas e foram, não só desenvolvidas e aperfeiçoadas, mas favorecidas e institucionalizadas ao longo dos anos, tornando-se parte do aparato de reprodução sociocultural dos novos estados nacionais.

Reconstituição de memórias, Espontaneidade e imaginação: Debate-se, no que respeita à memória, o que significa lembrar. Nesse espaço tem se debatido muito sobre, por exemplo, como operar sobre “lembranças” significa elaborar elas no presente. Isto é, uma lembrança implica operativamente a reelaboração da experiência no presente, (St Jacques PL 2013; Johnson, Raye, Mitchell e Ankudowich em Belli 2012, 15). Outro elemento que caracteriza o processo de constituição de si, como esboçado no **Anexo Nº7**, é que não só a imaginação muda nossa visão de mundo e comportamento (Berger CC 2013; St Jacques PL 2013), mas cada um de nos acostuma ter a capacidade de gerar “memórias”, “lembranças” de forma espontânea (Schacter 1996). Visões de mundo e lembranças são geradas de forma espontânea pelos Homo Sapiens a partir de elementos diversos (como vimos exemplificado na cita do conto Sredni Vashtar (Saki 1994), ou na cita do filme “*Imaginationland*” (Parker 2007) que está na capa do segundo capítulo). Piaget (Piaget 1980(1926)), nas suas entrevistas com crianças suíças, tentava formular perguntas que não induzissem a uma resposta esperada pelo entrevistador. Ele queria obter uma reação da criança. Assim, o efeito

dessa técnica gerava respostas das crianças das que Piaget acostumava a ressaltar o papel de agente ativo do entrevistado em todas as idades, e observando, cada vez que aumentava a idade do sujeito, a intervenção maior de elementos do mundo adulto. Pelo contrário, nas primeiras etapas constata que as respostas apresentam um enorme grau de criatividade que correspondem, por outro lado, com o estado de desenvolvimento do aparato cognitivo da criança.

BIBLIOGRAFIA.

- Abud, Katia Maria. 1998. «Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas». *Revista Brasileira de História* 18 (36): 103-14. doi:10.1590/S0102-01881998000200006.
- Academia Colombiana de Historia. 1909. *Boletín de historia y antigüedades*. Vol. 6. Bogotá, República de Colombia: Imprenta Nacional. <http://archive.org/details/boletndehistor06colouoft>.
- . 1910. *Boletín de historia y antigüedades*. Vol. 6. Bogotá, República de Colombia: Imprenta Nacional. <http://archive.org/details/boletndehistor06colouoft>.
- . 1912. *Boletín de historia y antigüedades*. 80.^a ed. Bogotá, República de Colombia: Imprenta Nacional. <http://archive.org/details/boletndehistor06colouoft>.
- Acosta de Samper, Soledad. 1908. *Lecciones de historia de Colombia*. Impr. Nacional.
- Acosta Peñaloza, Carmen Elisa. 1999. *Lectores, lecturas y leídas: Historia de una seducción en el siglo XIX*. ICFES.
- Agamben, Giorgio. 2009. «Philosophical Archaeology». *Law and Critique* 20 (3): 211-31.
- Agudelo, Alexander. 1995. «El espíritu de la regeneración y el centenario en el libro Historia de Colombia de Henao y Arrubla: 1886 – 1910». Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Agudelo, Darío Jaramillo. 1976. *La Nueva historia de Colombia*. Colcultura (Instituto Colombiano de Cultura).
- Aguiar, Enrique. 1947. «Review of La Canción a las Ruinas de Itálica, del Lic. Rodrigo Caro by Miguel Antonio Caro; José Manuel Rivas Sacconi». *The Americas* 4 (2): 273-75. doi:10.2307/977981.

- Aguilera, Miguel. 1951. *La Enseñanza de la Historia en Colombia*. Editorial Cultura, (Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, No. 26, 113, Memorias Sobre la Enseñanza de la Historia, V).
- Alarcón-Jiménez, Andrés. 2008. «A história subjetivada da Colômbia Policarpa Salavarrieta segundo Jesús Maria Henao e Gerardo Arrubla.» Campinas.
- Alves, Eva Maria Siqueira. 2005. «Atheneu sergipense: uma casa de educação literária examinada segundo os planos de estudos (1870-1908)». São Paulo (SP): PUC SP.
http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=449.
- Amado, Jorge. 1996. *Memoria de un niño*. Madrid: Alianza.
- Antunes, Alvaro de Araujo. 2004. *Espelho de cem faces: o «universo relacional» de um advogado setecentista*. Annablume.
- Appelbaum, Nancy. 1999. «Whitening the Region: Caucaño Mediation and “Antioqueño Colonization” in Nineteenth-Century Colombia». *The Hispanic American Historical Review* 79 (4): 631-67.
- Appelbaum, Nancy P. 2003. *Race and Nation in Modern Latin America*. Editado por Karin Alejandra Roseblatt. First Printing. The University of North Carolina Press.
- Arce, Alessandra. 2002. «Os Pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel: uma análise de suas obras educacionais» apresentado em II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal. <http://sbhe.org.br/>.
- Arendt, Hannah. 1958. «The Modern Concept of History». *The Review of Politics* 20 (4): 570-90.
- Aries, Philippe. 1965. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Vintage.
- Arrubla, Gerardo. 1909. «Una añeja crónica». *Boletín de Historia y Antigüedades*.
 ———. 1923. «Prehistoria Colombiana : los chibchas». *Revista Santa Fe y Bogotá*.
 ———. 1934. «Ensayo sobre los aborígenes de Colombia». <http://books.google.com/books?id=APVrAAAAMAAJ>.

- . 1991. «Arrubla, José María». *Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores*. Bogotá: Círculo de Lectores. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/arrujose.htm>.
- Associação do quarto centenário do descobrimento do Brasil. 1901a. «Livro do centenário (1500-1900). V.1». <http://archive.org/details/livrodocentenario02galvgoog>.
- . 1901b. «Livro do centenario (1500-1900):V.2». <http://archive.org/details/livrodocentenario01galvgoog>.
- . 1901c. «Livro do centenario (1500-1900): V.3». <http://archive.org/details/livrodocentenario00galvgoog>.
- Bakhtin, M. M. 1982. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Editado por Michael Holquist y Vadim Liapunov. Traducido por Vadim Liapunov y Kenneth Brostrom. University of Texas Press.
- Balibar, Etienne, y Immanuel Maurice Wallerstein. 1992. *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. Verso Books.
- Baron, Christine. 2012. «Understanding historical thinking at historic sites». *Journal of Educational Psychology* 104 (3): 833-47. doi:10.1037/a0027476.
- Barón V., Alejandra Constanza. 2006. «La patria y el héroe en la Historia de Colombia de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, una obra laureada en la conmemoración del Centenario de la Independencia». Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. <http://periodicohistoriauis.files.wordpress.com/2008/09/tesisaleja1.pdf>.
- Barreto, Tobias. 1991. *Estudos alemães*. Editado por Antônio Paim y Luiz Antonio Barreto. Rio de Janeiro, RJ; [Aracajú]: Editora Record ; Governo de Sergipe, Secretaria de Estado de Cultura e Meio Ambiente.
- Barta, Tony. 1998. *Screening the Past Film and the Representation of History*. Westport, Conn.: Praeger. <http://site.ebrary.com/id/10005700>.
- Belli, Robert F. 2012. *True and False Recovered Memories toward a Reconciliation of the Debate*. New York, NY: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-1195-6>.

- Berger CC, Ehrsson HH. 2013. «Mental Imagery Changes Multisensory Perception.» *Current Biology : CB* 23 (14): 1367-72.
- Bethell, Leslie, y Ian Roxborough. 1992. *Latin America between the Second World War and the Cold War, 1944-1948*. Cambridge; New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Bettelheim, Bruno. 2002. *A psicanálise dos contos de fadas*. Traducido por Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Binford, Lewis R. 2004. *En busca del pasado: descifrando el registro arqueológico*. Traducido por Pepa Gasull. Barcelona: Crítica.
- Bonnell, Victoria E, y Lynn Hunt. 1999. «Beyond the Cultural Turn: New Directions in the Study of Society and Culture». En University of California Press.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- . 1990a. «The Scholastic Point of View». *Cultural Anthropology* 5 (4): 380-91.
- . 1990b. *In Other Words: Essays towards a Reflexive Sociology*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- . 1996. *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- . 1999. *Meditaciones pascalianas*. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Editorial Anagrama.
- . 2000. *Pascalian Meditations*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- . 2008. *A distinção crítica social do julgamento*. São Paulo; Porto Alegre: EDUSP Zouk.
- Breisach, Ernst. 1983. *Historiography: Ancient, Medieval, & Modern*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brobjer, Thomasa H. 2007. «Nietzsche's Relation to Historical Methods and Nineteenth-Century German Historiography». *History and Theory* 46 (2): 155-79. doi:10.2307/4502236.

- Brown, Jonathan C. 1980. «The Genteel Tradition of Nineteenth Century Colombian Culture». *The Americas*.
- Bruce G. Trigger. 2006. *A History of Archaeological Thought*. 2.^a ed. Cambridge University Press.
- Brush, Kathryn. 1993. «The Cultural Historian Karl Lamprecht: Practitioner and Progenitor of Art History». *Central European History* 26 (2): 139-64.
- Burckhardt, Jacob. 1979. *Reflections on History*. Indianapolis: Liberty Classics.
- Burke, Peter. 1997. *Varieties of Cultural History*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Cabrera Becerra, Gabriel. 2010. «Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940.» *Historia y sociedad (Medellín)* (18).
- Caldas, Karina Ribeiro. 2005. «Nação, memória e história: a formação da tradição nos manuais escolares (1900-1922)». Goiania: UFG. www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=181814.
- Calvin, Jean. 1599. *Traitté des reliques ...* Geneve: Pierre de la Rouiere. <http://archive.org/details/traittdesreliq00calv>.
- Cano, Jefferson. 2001. «O fardo dos homens de letras o “orbe literario” e a construção do imperio brasileiro». Tese de Doutorado. outubro 10. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000231043>.
- Cano Vargas, Alexander. 2011. «Centenario de la Independencia de Colombia: celebración de una representación.» presentado en II Encontro Nacional de Estudos da Imagem, Londrina, Brasil. <http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Alexander%20Cano%20Vargas.pdf>.
- Caro, Miguel Antonio. 1918a. «Obras completas de Don Miguel Antonio Caro: edicion oficial. Vol. 2». <http://archive.org/details/obrascompletasde02caro>.
- . 1918b. *Obras completas de Don Miguel Antonio Caro: edición oficial. Vol. 1*. Editado por Victor Eduardo Caro y Antonio Gomez Restrepo. Bogota: Imprenta Nacional. <http://archive.org/details/obrascompletasde01caro>.

- . 1993. *Obra selecta*. Editado por Carlos Valderrama Andrade. Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- . 2010. «El darwinismo y las misiones». Editado por Rusbel Martínez Rodríguez. <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1223>.
- Carretero, Mario. 2007. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. 1st ed. Editorial Paidós.
- Certeau, Michel de. 1975. *L'écriture de l'histoire*. Gallimard.
- . 1982. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense - Universitária /.
- . 1984. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- . 2000. *Heterologies: Discourse on the Other*. Traducido por Brian Massumi. Minneapolis [u.a.]: Univ. of Minnesota Press.
- Chartier, Roger. 1990. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro (RJ); Lisboa [Portugal]: Bertrand Brasil : Difel.
- . 1994. *The Order of Books: Readers, Authors, and Libraries in Europe Between the 14th and 18th Centuries*. 1.^a ed. Stanford University Press.
- . 2002. *À beira da falésia a história entre certezas e inquietude*. Traducido por Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cheroni, Alcón. 1999. «Darwin en el reino de las vacas: dos opositores al darwinismo en el Uruguay: Domingo Ordoñana y Mariano Soler». *Darwinismo en España e Iberoamérica*. 171-85.
- Chesterton, G. K. 2013. «The Red Angel». <http://www.readbookonline.net/readOnline/20719/>.
- Chickering, Roger. 1993a. *Karl Lamprecht: A German Academic Life (1856-1915)*. New Jersey: Humanities Press.
- . 1993b. *Karl Lamprecht: A German Academic Life*. Humanities Press Intl.
- Choppin, Alain. 2002. «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte». Traducido por Maria Adriana C. Cappello. *Paedagogica Histórica*. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>.

- Coe, Cati. 2000. «The Education of the Folk: Peasant Schools and Folklore Scholarship». *Journal of American Folklore* 113 (447): 20-43.
- Coelho, Vera Penteadó, ed. 1993. *Karl von den Steinen: um século de antropologia no Xingu*. São Paulo, SP, Brasil: Edusp : FAPESP.
- Coleridge, Samuel Taylor. 1817. «Biographia Literaria». <http://www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/biographia.html>.
- Conington, John, Henry Nettleship, y F Haverfield. 1963. *The Works of Virgil with a Commentary by /John Conington and Henry Nettleship. Vol. 1, Vol. 1.*, Hildesheim; New York: G. Olms. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>.
- «Convention on the Teaching of History». 1934. *The American Journal of International Law* 28 (2): 71. doi:10.2307/2213408.
- Cortázar, Roberto. 1943. «Elogio de los historiadores Henao y Arrubla.» *Boletín de Historia y Antigüedades*.
- Cortes, Martha Cecilia Herrera. 1997. «Educação, sociedade e ideias pedagógicas na Colombia durante a República Liberal (1930-1946) : a hegemonia da escola nova». Tese de Doutorado. junho 27. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000115927&opt=4>.
- Costa, Emília Viotti da. 1998. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: UNESP.
- Crary, Jonathan. 1992. *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the 19th Century*. The MIT Press.
- Crossley, Ceri. 1993. *French Historians and Romanticism: Thierry, Guizot, the Saint-Simonians, Quinet, Michelet*. London; New York: Routledge.
- Cruz Tavares, André Luiz. 2012. «A presença da história antiga nos compêndios didáticos de história da primeira república e a construção identitária nacional.» Unesp Franca.
- D'Eça, Raul. 1934. «The Convention on the Teaching of History Signed at the Seventh Pan American Conference». *World Affairs* 97 (2): 109-13.

- Daltro Bosisio, Rafael de Almeida. 2001. «Entre o escritor e o historiador: a história do Brasil imperial na pena de Joaquim Manuel de Macedo». Rio de Janeiro (RJ): UFRJ. https://www.ebookcult.com.br/produto/detalhe/10463/Entre_o_escritor_e_o_historiador_a_historia_do_Brasil_imperial_na_pena_de_Joaquim_Manuel_d_e_Macedo.
- Dangler, Jean. 2004. «Conversion and Diversion in Iberian Cutting Poems». *Hispanic Review* 72 (4): 491-503. doi:10.2307/3247143.
- . 2006. «Edging toward Iberia». *Diacritics* 36 (3/4): 12-26. doi:10.2307/20204139.
- Davin, Anna. 1976. «Historical Novels for Children». *History Workshop* (1): 154-65.
- . 1978. «Imperialism and Motherhood». *History Workshop* (5): 9-65. doi:10.2307/4288158.
- . 1979. «“Mind That You Do as You Are Told”: Reading Books for Board School Girls, 1870-1902». *Feminist Review* (3): 89-98. doi:10.2307/1394712.
- . 2001. «Waif Stories in Late Nineteenth-Century England». *History Workshop Journal* (52): 67-98. doi:10.2307/4289748.
- Davis, Elizabeth B. 2000. *Myth and Identity in the Epic of Imperial Spain*. Columbia: University of Missouri Press. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=113921>.
- Davis, Harold Eugene. 1979. «Jaime Balmes, Spanish Traditionalist: His Influence in Spanish America». *The Americas* 35 (3): 341-51. doi:10.2307/980978.
- Deas, Malcolm. 1992. «Miguel Antonio Caro and Friends: Grammar and Power in Colombia». *History Workshop* (34): 47-71.
- «Decreto 981-1890 Reforma Benjamin Constant». 2013. Accedido octubre 1. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm.

- Del Priore, Mary. 1991. *História da criança no Brasil*. S. [i.e. São] Paulo, SP: Editora Contexto : CEDHAL.
- Deleuze, Gilles, y Félix Guattari. 1980. *Mille plateaux*. Paris: Éditions de minuit.
- DeLuca, Leonora. 1999. «A “Mensajeira”. Uma revista de mulheres escritoras na modernização brasileira.» UNICAMP.
- Diffie, Bailey W. 1943. «The Ideology of Hispanidad». *The Hispanic American Historical Review* 23 (3): 457-82. doi:10.2307/2508538.
- Donskis, Leonidas. 2009. *Troubled Identity and the Modern World*. Palgrave Macmillan.
- Dore, Elizabeth, y Maxine Molyneux. 2000. *Hidden Histories of Gender and the State in Latin America*. Durham, NC: Duke University Press.
- Dória, Carlos Alberto. 2007. «Cadências e Decadências do Brasil (o futuro da nação à sombra de Darwin, Hæckel e Spencer)». Campinas (Brasil): UNICAMP.
- Dosse, François. 1997. *History of Structuralism Vol. 2, Vol. 2*. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.
- Duque Gómez, Luis. 1984. «Henao y Arrubla». *Correo de los Andes*, diciembre.
- Dutra, Eliana Regina de Freitas. 2005. *Rebeldes literários da república: história e identidade nacional no Almanaque brasileiro Garnier (1903-1914)*. Editora UFMG.
- Dux, Günter. 2011. *Historico-genetic Theory of Culture: On the Processual Logic of Cultural Change*. 1., Aufl. Transcript.
- Earle, Rebecca. 1997. «Information and Disinformation in Late Colonial New Granada». *The Americas* 54 (2): 167. doi:10.2307/1007740.
- . 2001. «Creole Patriotism and the Myth of the “Loyal Indian”». *Past & Present* (172): 125-45.
- . 2002. «‘Padres de La Patria’ and the Ancestral Past: Commemorations of Independence in Nineteenth-Century Spanish America». *Journal of Latin American Studies* 34 (4): 775-805.

- «El florero de Llorente». 2013. *Semana*. Consultado septiembre 18. <http://www.semana.com//especiales/articulo/el-florero-llorente/79590-3>.
- Elias, Norbert. 2006. *El Proceso de La Civilizacion*. México: Fondo de Cultura Economica.
- Ende, Michael, Manheim, Ralph (translated from the German by). 1984. *The Neverending Story*. Ringwood, Vic: Penguin.
- Eribon, Didier. 1995. *Michel Foucault y sus contemporáneos*. Traducido por Viviana Ackerman. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Escobar, Arturo. 2007. *La invención del Tercer Mundo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Escobar Rodríguez, Carmen. 1984. *La historia en la enseñanza y la enseñanza de la historia en Colombia, siglo XIX*. Etienne Ledoux.
- Fanini, Michele Asmar. 2010. «As mulheres e a Academia Brasileira de Letras». *História (São Paulo)* 29 (1): 345-67. doi:10.1590/S0101-90742010000100020.
- Fernandes, José Ricardo Oriá. 2009. «O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar para o ensino de História (1934-1961)». Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-143054/>.
- Fernandes, Luiz Estevam de Oliveira. 2009. «Patria mestiza : memoria e historia na invenção da nação mexicana entre os seculos XVIII e XIX». Tese de Doutorado. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000470545&fd=y>.
- Ferreira, Lucio Menezes. 2002. «Vestígios de civilização : a arqueologia no Brasil Imperial (1838-1877)». Dissertação de Mestrado. junio 13. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000246918&opt=4>.
- Ferreira, Lúcio Menezes. 2002. «Vestígios de civilização : a arqueologia no Brasil Imperial (1838-1877).» Campinas.

- . 2010a. *Território primitivo : a institucionalização da arqueologia no Brasil (1870-1917)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- . 2010b. *Território primitivo : a institucionalização da arqueologia no Brasil (1870-1917)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ferro, Marc. 1981. *Comment on raconte l'histoire aux enfants a travers le monde entier*. PAYOT.
- . 1985. *L'histoire sous surveillance: science et conscience de l'histoire*. Paris: Calmann-Lévy.
- Finley, M. I. 1954. *The World of Odysseus*. New York: Viking Press.
- Finley, Moses I. 1989. *Uso e abuso da história*. São Paulo: Martins Fontes.
- Finley, Moses. I. 1971. «Archaeology and History». *Daedalus* 100 (1): 168-86. doi:10.2307/20023997.
- «Folha.com - Colunistas - Sylvia Colombo - Com a História não se brinca - 13/12/2011». 2012. Consultado junio 3. <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/sylviacolombo/1020389-com-a-historia-nao-se-brinca.shtml>.
- Foucault, Michel. 1977. *Language, counter-memory, practice: selected essays and interviews*. Editado por Donald F Bouchard y Sherry Simon. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- . 1987. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciencias humanas*. São Paulo (SP): Liv. Martins Fontes.
- . 1988. *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Editado por Luther H. Martin, Huck Gutman, y Patrick H. Hutton. University of Massachusetts Press.
- . 1989. *The Archeology of Knowledge*. London [etc.]: Routledge.
- . 1997. «Truth and juridical form». En *Essential works of Foucault : 1954-1984*. Vol. 3. The New Press.
- . 2008a. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- . 2008b. *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978-79*. Editado por Collège de France. Basingstoke [England]; New York: Palgrave Macmillan.
- . 2013. «Qu'est-ce que les Lumières ?» <http://foucault.info/documents/whatIsEnlightenment/foucault.questcequeLesLumieres.fr.html>.
- Foucault, Michel, y James D Faubion. 1998. *Aesthetics, Method, and Epistemology*. New York: New Press.
- . 2002. *The Essential Works of Michel Foucault, 1954-1984. Vol. 3, Power*. London: Penguin.
- Foucault, Michel, Robert Hurley, Paul Rabinow, y James D Faubion. 1997. *Essential Works of Foucault : 1954-1984*. New York: The New Press.
- Fradique, Mendes. 1927. *História do Brasil pelo método confuso*. Rio de Janeiro: Livraria Ribeiro.
- François Hartog. 2012. *Régimes d'historicité : Présentisme et expériences du temps*.
- Freud, Sigmund. 1909. «Family Romances». En *The Complete Psychological Works of Sigmund Freud (The Standard Edition) (Vol. 1-24 Volume Set)*. W. W. Norton & Company.
- . 1922. *Delusion and Dream: An Interpretation in the Light of Psychoanalysis of Gradiva, a Novel*. Traducido por Wilhelm Jensen, Robarts - University of Toronto, y Helen M. Downey. New York: Moffat, Yard and Co. <http://archive.org/details/delusiondreamint00freuuoft>.
- Funari P.P.A, y dos Santos Funari R. 2010. «Ancient Egypt in Brazil: A Theoretical Approach to Contemporary Uses of the Past». *Archaeologies Archaeologies* 6 (1): 48-61.
- Funari, Pedro Paulo. 1995. «A cultura material e a construção da mitologia bandeirante: problemas da identidade nacional brasileira». *Idéias - Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*.

- . 2002a. «La Arqueología de las Ciudades Españolas y Portuguesas en Sudamérica: una aproximación.» *Boletín de Antropología*. <http://www.naya.org.ar/articulos/arqueo05.htm>.
- . 2002b. «Desaparecimento e emergência dos grupos subordinados na arqueologia brasileira». *Horizontes Antropológicos* 8 (18): 131-53. doi:10.1590/S0104-71832002000200006.
- Funari, Pedro Paulo A. 2003. *Antigüidade clássica: a história e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: Unicamp.
- . 2004. «A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares.» *Revista História Hoje*. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anpuh.org%2Farquivo%2Fdownload%3FID_ARQUIVO%3D33&ei=euJZUc3AEYHY0gGdroDYDQ&usg=AFQjCNE4nkR3Vtbg1CNdT2y97yvoC7UKEw&sig2=KPrk6CfZbw865vCs-kc1gg&bvm=bv.44442042,d.dmQ.
- Funari, Pedro Paulo A, y Ana Piñón. 2011. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Editora Contexto.
- Funari, Pedro Paulo A. 2008. «Brasileños y romanos». En *Arqueología e Historia del mundo antiguo: contribuciones brasileñas y españolas*. BAR International Series 1791. FAPESP Aden Press. http://www.academia.edu/4868673/Brasilenos_y_romanos.
- . 2013. «Arqueologia no Brasil e no mundo: origens, problemáticas e tendências». *Ciência e Cultura* 65 (2): 23-25.
- Funari, Pedro Paulo A., y Renata Senna Garraffoni. 2012. «Roman Heritage in Brazil». *Heritage and Society*. http://www.academia.edu/4802011/Roman_Heritage_in_Brazil.
- Funari, Pedro Paulo A., y Ana Piñón. 2007. «Telling the children about the past in Brazil». En *Telling Children about the Past: An Interdisciplinary Perspective*, editado por Nena Galanidou y Liv Helga Dommasnes. Intl Monographs in Prehistory.

- Funari, Pedro Paulo, Martin Hall, y Sian Jones, ed. 1999. *Historical Archaeology: Back from the Edge*. 1.^a ed. Routledge.
- Funari, Raquel dos Santos. 2008. «Reflexões acerca da subjetivação do antigo Egito na sala de aula a partir do filme “O príncipe do Egito”». Campinas.
- Galanidou, Nena, y Liv Helga Dommasnes, ed. 2007. *Telling Children about the Past: An Interdisciplinary Perspective*. Intl Monographs in Prehistory.
- Gally, Christianne de Menezes. 2002. «A Transmissão da Cultura no Atheneu Sergipense: o prof. Brício Cardoso e seu tratado de língua vernácula» presentado en II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal. <http://sbhe.org.br/>.
- García Botero, Héctor. 2009. «¿Qué hay en un nombre? La Academia Colombiana de Historia y el estudio de los objetos arqueológicos». *Memoria y Sociedad*, diciembre.
- Garcia, Rolando. 2008. *El Conocimiento En Construcción*. Gedisa.
- García y Bellido, Antonio. 2006. «El Instituto de Arqueología y Prehistoria». <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-instituto-de-arqueologa-y-prehistoria-rodrigo-caro-0/>.
- García y Bellido, Antonio. 2006. «Rodrigo Caro. Semblanza de un arqueólogo renacentista». *Europeana*. <http://www.europeana.eu/portal/record/90901/FD346E5670115F641002BCDF92130E1F9762C907.html>.
- Gasparello, Arlette Medeiros. 2002. «A Pedagogia da Nação nos Livros Didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)» Natal. <http://www.sbhe.org.br/>.
- . 2004a. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu.
- . 2004b. «Invenção e Continuidade: A História do Brasil de João Ribeiro» presentado en I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, Rio de Janeiro (RJ). www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/arlettegasparello.pdf.

- Geary, Patrick J. 2006. *Women at the Beginning Origin Myths from the Amazons to the Virgin Mary*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
<http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptilD=445489>.
- Ghotme, Rafat. 2006. «El mito del patriota y la identidad nacional. El general Santander en los manuales de historia patria, Colombia, 1910- 1970». Mestrado, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gilliam, Terry, y Terry Jones. 1975. *Monty Python and the Holy Grail*. Adventure, Comedy, Fantasy.
- Ginzburg, Carlo. 1991a. *Ecstasies : Deciphering the Witches' Sabbath*. New York: Pantheon Books.
- . 1991b. *Historia nocturna*. Traducido por Alberto Clavería. Barcelona: Muchnik.
- . 1991c. «Checking the Evidence: The Judge and the Historian». *Critical Inquiry* 18 (1): 79-92.
- . 1996. «Making Things Strange: The Prehistory of a Literary Device». *Representations* (56): 8-28.
- . 1998. *El queso y los gusanos : el cosmos, según un molinero del siglo XVI*. México, D.F.: Océano.
- Godelier, Maurice. 1980. *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas*. Mexico, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Goldstein, Jan. 1999. «Foucault's Technologies of the Self and the Cultural History of Identity». En *Cultural History after Foucault*, editado por John Neubauer. New York: Aldine Transaction.
- . 2008. *The Post-Revolutionary Self: Politics and Psyche in France, 1750-1850*. Harvard University Press.
- Gomes, Angela Maria de Castro. 2003. «As Aventuras de Tibicuera: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas». *Revista USP*.
<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13280>.
- . 2009. *A República, a história e o IHGB*. Belo Horizonte: Argumentum.

- Gómez L., Augusto J. 1994. «La Comisión Corográfica y el reconocimiento del “territorio del Caquetá”». *Boletín Museo del Oro de la República*. <http://www.banrepcultural.org/node/63530>.
- Gonçalves, Sérgio Campos. 2010. «A Escrita da História do Brasil: o Pensamento Civilizador no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro». En *Caderno de resumos & Anais do 4º. Seminário Nacional de História da Historiografia: tempo presente & usos do passado.*, editado por Fernando Nicolazzi, Helena Mollo, y Valdei Araujo. Ouro Preto, MG. http://www.academia.edu/461884/A_Escrita_da_Historia_do_Brasil_o_Pensamento_Civilizador_no_Instituto_Historico_e_Geografico_Brasileiro.
- González Aranda, Beatriz. 2009. «Del sombrero al árbol. Relatos icónicos de la nación colombiana». *Arbor* CLXXXV (740): 1271-82. doi:10.3989/arbor.2009.740n1090.
- González, Beatriz. 1996. «La iconografía de Policarpa Salavarrieta.» En *Policarpa 200. Exposición Conmemorativa del Bicentenario del Nacimiento de Policarpa Salavarrieta*. Cuadernos Iconográficos del Museo Nacional de Colombia 1. Bogotá, Colombia: Museo Nacional de Colombia. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/pola/icono1.htm>.
- González, María Carmenza. 2013. «La Comisión Corográfica: aporte interdisciplinario para el mundo.» Biblioteca Nacional de Colombia. http://www.bibliotecanacional.gov.co/recursos_user/exposicionesvirtuales/comision_corografica/pdf/comision_corografica.pdf.
- González Stephan, Beatriz, y Jens Andermann. 2006. *Galerías del progreso: museos, exposiciones y cultura visual en América Latina*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Green, W. John. 2000. «Left Liberalism and Race in the Evolution of Colombian Popular National Identity». *The Americas* 57 (1): 95-124.
- Gualtero, María Isabel. 2005. «El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1890-1910.» Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Guarín Martínez, Oscar. 2013. «La imprenta y su desarrollo en la Nueva Granada y Colombia». http://www.academia.edu/988577/La_imprenta_y_su_desarrollo_en_la_Nueva_Granada_y_Colombia.
- Gutting, Gary, ed. 1994. *The Cambridge Companion to Foucault*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- H., R. T. 1947. «Review of La canción a las ruinas de Itálica by Rodrigo Caro». *Books Abroad* 21 (4): 460. doi:10.2307/40086760.
- Hacking, Ian. 1983. *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.
- Hall, Stuart. 1980. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*. London; [Birmingham, West Midlands]: Hutchinson; Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- Hallewell, Laurence. 2005. *O livro no Brasil: sua história*. EdUSP.
- Hallpike, Christopher R. 1980. *The Foundations of Primitive Thought*. Oxford University Press, USA.
- Hamlin, David D. 2007. *Work and Play: The Production and Consumption of Toys in Germany, 1870-1914*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hansen, Patrícia Santos. 2000. *Feições e fisionomia: a História do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro, RJ: Access Editora.
- . 2008. «Brasil, um país novo. Literatura cívico-pedagógica e construção de um ideal de infância na Primeira República». Sao Paulo: USP.
- . 2012. «João Ribeiro, historiador». *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*.
- Hartog, François. 2012. *Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du temps*.
- Henao, Jesús M. 1909. «Alma Colombiana». *Boletín de Historia y Antigüedades*.
- . 1915. *Los últimos días del general Santander*. Bogota: Escuela tip. salesiana.

- . 1916. «Los monumentos históricos colombianos.» *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*.
- Henao, Jesus M., y Gerardo Arrubla. 1911. *Compendio de la Historia de Colombia. Para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*. Imprenta Eléctrica. <http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39326>.
- . 1938. *History of Colombia*. Traducido por J. Fred Rippy. First edition. The University of North Carolina Press.
- Henao, Jesús M., y Gerardo Arrubla. 1920. *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Librería Colombiana, C. Roldán & Tamayo.
- Henao, Jesus Mari a, y Gerardo Arrubla. 1938. *History of Colombia*. Traducido por J. Fred Rippy. First edition. The University of North Carolina Press.
- Henry, Elisabeth. 1989. *The Vigour of Prophecy: A Study of Virgil's Aeneid*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hobsbawm, E. J, y T. O Ranger. 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.
- Howard, Thomas A. 2000. *Religion and the Rise of Historicism: W.M.L. de Wette, Jacob Burckhardt, and the Theological Origins of Nineteenth-Century Historical Consciousness*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Howard, Thomas Albert. 2009. *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*. Oxford University Press, USA.
- Huppert, George. 1974. «Divinatio et Eruditio: Thoughts on Foucault». *History and Theory* 13 (3): 191-207. doi:10.2307/2504776.
- Hutton, Patrick H. 1981. «The History of Mentalities: The New Map of Cultural History». *History and Theory* 20 (3): 237-59.
- Ibañez, Pedro M. 1895. *Las mujeres de la revolución de Colombia*. Bogotá: Imprenta de los Hechos.
- Ibarra García, Laura. 1995. *La vision del mundo de los antiguos mexicanos: Origen de sus conceptos de causalidad, tiempo y espacio*. 1. ed. Coleccion Fin de milenio. Universidad de Guadalajara.

- . 1997. «¿Cómo reconstruyeron su pasado las sociedades prehispánicas? Una explicación desde la teoría histórico-genética». *Espiral, estudios sobre estado y sociedad*, diciembre. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/index.htm>.
- . 1998. *Las relaciones entre los sexos en el mundo prehispánico*. 1.^a ed. Mexico,: Ed. Porrúa.
- . 2004. *Sociología del romanticismo mexicano*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado.
- . 2009. *La moral en el mundo prehispánico*. 1.^a ed. México: Ed. Porrúa.
- Iggers, Georg G. 1968. *The German Conception of History; the National Tradition of Historical Thought from Herder to the Present*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press.
- . 1997. *Historiography in the Twentieth Century from Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Hanover, NH: Wesleyan University Press, published by University Press of New England. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=45185>.
- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. 1915. «Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro.» *Revista do Instituto Historico e Geographico Brasileiro*.
- «Israel bans use of Palestinian term “nakba” in textbooks». 2013. *Haaretz.com*. Accedido octubre 15. <http://www.haaretz.com/news/israel-bans-use-of-palestinian-term-nakba-in-textbooks-1.280515>.
- Ivins Jr, William M. 1969. *Prints and Visual Communication*. The MIT Press.
- Jaramillo Castillo, Carlos Eduardo. 1991. *Los guerrilleros del novecientos*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC.
- Jaramillo Uribe, Jaime. 1990. «Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870». *Revista Colombiana de Educación*.

www.pedagogica.edu.co/storage/rce/.../5_8docu.pdfwww.pedagogica.edu.c
o/storage/rce/.../5_8docu.pdf.

Jaspers, Karl. 1976. *The Origin and Goal of History*. Westport, Conn.: Greenwood Press.

Jenkins, Keith. 2001. *A história repensada*. Editado por Mario Vilela y Margareth Rago. São Paulo: Contexto.

Kallendorf, Craig. 2007. *The Virgilian Tradition: Book History and the History of Reading in Early Modern Europe*. Aldershot [England]; Burlington, VT: Ashgate/Variorum.

Keane, A. H. 1905. «Obituary: Adolph Bastian». *The Geographical Journal* 25 (5): 571-73.

Keck, Frédéric. 2003. «Le problème de la mentalité primitive Lévy-Bruhl, entre philosophie et anthropologie». <http://documents.univ-lille3.fr/files/pub/www/recherche/theses/keck-frederic/html/these.html>.

———. 2004. «“ Les Bororo sont des Araras ” Essai d'analyse d'un cas de “ logique primitive ”». <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/seminaires/philosophie/macherey/Macherey20032004/keck05052004.html>.

Keen, Suzanne. 2006. «A Theory of Narrative Empathy». *Narrative* 14 (3): 207-36.

Kelly, Mark G. E. 2009. *The Political Philosophy of Michel Foucault*. New York: Routledge.

Kemp, Martin. 1990. *The Science of Art: Optical Themes in Western Art from Brunelleschi to Seurat*. New Haven: Yale University Press.

Kopping, Klaus Peter. 2005. *Adolf Bastian and the Psychic Unity of Mankind: The Foundations of Anthropology in Nineteenth Century Germany*. LIT Verlag.

Kreidlow, Daniel, y Alcú R. Ferraro. 2004. «Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais.» *Educação e Realidade*. http://www.ufrgs.br/edu_realidade/.

Kroeber, A. L, y Clyde Kluckhohn. 1952. *Culture; a Critical Review of Concepts and Definitions*,. Cambridge, Mass.: The Museum.

- Kuhn, Thomas S. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- «La crisis de la Historia, Artículo Impreso Archivado». 2012. Accedido junio 3. <http://www.semana.com/nacion/crisis-historia/174321-3.aspx>.
- La Opinión. 1900. «Por la Historia». *La Opinión*.
- Lamprecht, Karl. 1905. *What Is History? Five Lectures on the Modern Science of History*. Traducido por E. A Andrews. New York; London: Macmillan Co. ; Macmillan & Co. <http://ebooks.library.ualberta.ca/local/whatishistoryfiv00lampuoft>.
- Lascares, V. Celia, y Blythe Simone Farb Hinitz. 2000. *History of Early Childhood Education*. New York: Falmer Press.
- Leal, Elisabete da Costa. 2006. «O calendário republicano e a festa cívica do descobrimento do Brasil em 1890: versões de história e militância positivista». *História (São Paulo)* 25 (2): 64-93. doi:10.1590/S0101-90742006000200004.
- Leão, Múcio. 1934. *João Ribeiro : estudos críticos*. Rio de Janeiro: Editorial Alba.
- . 1962. *João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Livraria São José.
- Leroi-Gourhan, André. 1993. *Gesture and Speech*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Les usages politiques du passé*. 2001. Paris: Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Lesser, Jeffrey. 1994a. «The Immigration and Integration of Polish Jews in Brazil, 1924-1934». *The Americas* 51 (2): 173-91. doi:10.2307/1007924.
- . 1994b. «Immigration and Shifting Concepts of National Identity in Brazil during the Vargas Era». *Luso-Brazilian Review* 31 (2): 23-44. doi:10.2307/3514100.
- . 1999. *Negotiating National Identity: Immigrants, Minorities, and the Struggle for Ethnicity in Brazil*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- . 2004. «How the Jews Became Japanese and Other Stories of Nation and Ethnicity». *Jewish History* 18 (1): 7-17. doi:10.2307/20100921.

- Levere, Trevor Harvey. 1981. *Poetry Realized in Nature : Samuel Taylor Coleridge and Early Nineteenth-Century Science*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, Claude. 1952. *Race and History*. Paris: UNESCO.
- Lévi-Strauss, Claude. 2008. *O pensamento selvagem*. Campinas-SP: Papirus.
- Lévy-Bruhl, Lucien. 2002. *La Mentalité Primitive*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
http://classiques.uqac.ca/classiques/levy_bruhl/mentalite_primitive/mentalite.html.
- «Ley 0039 de Octubre 26 de 1903. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.» 2013. Consultado octubre 1.
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102524.html>.
- Libera, Alain De. 2007. *Archeologie du sujet. Tome 1 Naissance du sujet*. Vrin.
- Lima, Guilherme Pntieri de. 2011. «O ensino de história no Brasil: da “história natural” à história naturalizada». Campinas (Brasil): UNICAMP.
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000845338>.
- Limeira, Aline de Moraes, y Alessandra Frota Martinez de Schueler. 2008. «Ensino Particular e Controle Estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a Regulação das Escolas Privadas na corte imperial.» *Revista HISTEDBR - «História, Sociedade e Educação no Brasil»*.
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art03_32.pdf.
- Lizardo, Omar. 2004. «The Cognitive Origins of Bourdieu’s Habitus». *J Theory of Social Behaviour Journal for the Theory of Social Behaviour* 34 (4): 375-401.
- Londoño Vega, Patricia. 1995. «Las colombianas durante el siglo XIX». *Credencial Histpria*. <http://www.banrepcultural.org/node/73267>.
- López Ocampo, Javier. 1993a. «Arrubla, Gerardo». *Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores*. Biografías. Círculo de Lectores.
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/arrugera.htm>.

- . 1993b. «Henao, Jesus María». *Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores. Biografías. Círculo de Lectores.* <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/henajesu.htm>.
- Losev, Aleksei F. 1998. *Dialéctica del mito*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Loy, Jane Meyer. 1969. «Modernization and Educational Reform in Colombia, 1863-1886». Ann Arbor: Xerox University Microfilms.
- . 1971. «Primary Education during the Colombian Federation: The School Reform of 1870». *Hispanic American Historical Review* 51 (2): 275-94.
- Macedo, Adriana Mattos Clén. 2011. «O Livro do Centenário (1500-1900) e o projeto de escrita da história na virada do século XX». *ars histórica*, junio. <http://www.ifcs.ufrj.br/~arshistorica/IVjornada.htm>.
- Malinowski, Bronislaw, y James George Frazer. 2002. *Argonauts of the Western Pacific an Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge.
- Mao Tsé-Tung. 1943. «Some Questions Concerning Methods Of Leadership». 2013. http://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-3/mswv3_13.htm.
- Martínez, Frederic. 1995. «Représentations de l'Europe et discours national dans les récit de voyages colombiens (1850-1900)». *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*.
- . 1996. «L'idéal de l'immigration européenne dans la Colombie du XIXe siècle: du rêve civilisateur à la peur de la subversion». *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*.
- . 2001. *El nacionalismo cosmopolita: la referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Banco de la República.
- Martius, Karl Friedrich Philipp von. 1991. *Como se deve escrever a história do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.
- Marx, Karl. 2012. «O 18 de Brumário de Louis Bonaparte». <http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm>.

- Mattos, Selma Rinaldi de. 2007. *Para formar os brasileiros: o compêndio da história do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do Império do Brasil*. Biblioteca Digitais de Teses e Dissertações da USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-01112007-143126/>.
- McEwan, Dorothea. 2006. «Aby Warburg's (1866-1929) Dots and Lines. Mapping the Diffusion of Astrological Motifs in Art History». *German Studies Review* 29 (2): 243-68.
- McLuhan, Marshall. 1962. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. 1.^a ed. University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.
- . 1964. *Understanding Media: The Extensions of Man*. New American Library.
- McLuhan, Marshall, y Quentin Fiore. 1967. *The Medium Is the Massage*. New York: Random House.
- Mejía G., Fabián René. 2010. «Visión de mundo de los románticos colombianos: Una aproximación desde la teoría histórico-genética». Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/2667/>.
- Melo, Ciro Flávio de Castro Bandeira de. 2008. *Senhores da história e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte: Argumentum.
- Melo, Jorge Orlando. 2004. *Medellín 1880-1930: los tres hilos de la modernización*. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/moderniz/indice.htm>.
- . 2010. «La historia de Henao y Arrubla: tolerancia, republicanismo y conservatismo.» En *Entre el Olvido y el Recuerdo: Iconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia*, editado por Carlos Rincón y Liliana Gómez. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Meneses, Gerson Ledezma. 2013. «Despertando o monstro: hispanismo na comemoração do I Centenário da Independência da Colômbia». *HISTÓRIA E CULTURAS* 1 (1): 134-58.

- Menocal, Maria Rosa. 2002. *The Ornament of the World: How Muslims, Jews, and Christians Created a Culture of Tolerance in Medieval Spain*. Boston: Back Bay Books / Little, Brown and Company.
- «Michael Gove's history wars | Books | The Guardian». 2013. Accedido julio 16. <http://www.guardian.co.uk/books/2013/jul/13/michael-gove-teaching-history-wars>.
- Michaux, Henri. 1994. *Un barbare en Asie*. São Paulo: Nova Alexandria.
- «Michel Foucault (Stanford Encyclopedia of Philosophy)». 2013. Accedido abril 8. <http://plato.stanford.edu/entries/foucault/#3.2>.
- «Michel Foucault, philosophe: rencontre internationale, Paris, 9, 10 et 11 janvier 1988.» 1989. En Éditions du Seuil.
- «michel-foucault.com/ concepts». 2013. Accedido abril 8. <http://www.michel-foucault.com/concepts/index.html#gen>.
- Mignolo, Walter D. 2006. *The Idea of Latin America*. 1.^a ed. Wiley-Blackwell.
- Moeglin, Pierre. 2010. *Les industries éducatives*. 1.^a ed. Presses Universitaires de France - PUF.
- Momigliano, Arnaldo. 1975. *Alien Wisdom: The Limits of Hellenization*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Monteiro, Ivanilde Alver, y Hajnalka Halasz Gaty. 2012. «A mulher na história da educação brasileira: entraves e avanços de uma época» presentado en IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS «HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL», Universidade Federal da Paraíba.
- Monteverde, Emilio Achilles. 1859. *Mimo á infancia: ou, Manual de historia sagrada para uso das crianças que frequentão as aulas tanto em Portugal como no Brasil*. Lisboa: Imprensa nacional.
- Morand, Brigitte. 2012. «Os manuais escolares, mídia de massa e suporte de representações sociais. O exemplo da Guerra Fria nos manuais franceses de História». *Pro-posições*.

- Mosconi, Nicole. 1994. *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Munro, Dana G. 1939. «Review of History of Colombia. by Jesus Maria Henao; Gerardo Arrubla; J. Fred Rippey». *The Hispanic American Historical Review* 19 (1): 62-63. doi:10.2307/2507211.
- Muñoz Hermosilla, José María. 1896. *Metodología de la historia, considerada especialmente desde el punto de vista de la educación del carácter i preparación de la vida cívica*. Santiago de Chile: Impr. Roma.
- Newland, Carlos. 1991. «La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales». *Hispanic American Historical Review* 71 (2): 335-64.
- Nietzsche, Friedrich. 2010. «On the Use and Abuse of History for Life». <http://records.viu.ca/~johnstoi/Nietzsche/history.htm>.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm. 1996. *On the Genealogy of Morals: A Polemical Tract*. Traducido por Ian C Johnston. Arlington, VA: Richer Resources Publications.
- O'Malley, Andrew. 2003. *The Making of the Modern Child: Children's Literature in the Late Eighteenth Century*. 1.^a ed. Routledge.
- Olival, Fernanda. 2004. «Rigor e interesses: os estatutos de limpeza de sangue em Portugal». *Cadernos de Estudos Sefarditas*.
- «On the teaching of history, Michael Gove is right». 2013. *the Guardian*. febrero 15. <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2013/feb/15/history-teaching-curriculum-gove-right>.
- Oshii, Mamoru. 2004. *Ghost in the Shell 2 - Innocence*. Dreamworks Video.
- Parker, Trey. 2007. *Imaginationland: Episode III*. Animation, Comedy.
- Pascal, Blaise. 2005. «Três discursos sobre a condição dos grandes.» Traducido por João Emiliano Fortaleza de Aquino. *Kalagatos*. <http://www.uece.br/kalagatos/>.
- Patterson, Thomas C. 1999. *Change and Development in the Twentieth Century*. Oxford; New York: Berg ;

- Paxton, Richard J. 1997. «“Someone with like a life wrote it”: The effects of a visible author on high school history students». *Journal of Educational Psychology* 89 (2): 235-50. doi:10.1037/0022-0663.89.2.235.
- Perelman, Chaïm. 1997. *El imperio retórico: Retórica y argumentación*. Traducido por Adolfo León Gómez. Santa Fé de Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Pérez Benavides, Amada Carolina. 2010. «Hacer visible, hacerse visibles: la nación representada en las colecciones del museo. Colombia, 1880-1912». *Memoria y Sociedad*.
- Pescatello, Ann. 1971. *The Brazileira, Images and Realities in Writings of Machado de Assis and Jorge Amado*. S.l.: s.n.
- Petersen, Wolfgang. 1984. *The NeverEnding Story*. Adventure, Drama, Family, Fantasy.
- Piaget, Jean. 1979. *Le Structuralisme ...* Paris: Presses universitaires de France.
- . 1980. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro (RJ): Record.
- . 1993. «Jan Amos Comenius (1592-1670)». *Prospects (UNESCO, International Bureau of Education)*.
- . 1998. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. Editado por Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, Jean, y Bärbel Inhelder. 1979. *Memória e inteligência*. Rio de Janeiro; Brasília: Artenova ; Ed. da Universidade de Brasília.
- Piattelli-Palmarini, Massimo, Jean Piaget, y Noam Chomsky. 1980. «Language and Learning: The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky.» En Harvard University Press.
- «piauí_64 [questões históricas] Humor e política nos anos 30». 2013. *revista piauí*. Accedido octubre 21. <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-64/questoes-historicas/humor-e-politica-nos-anos-30>.
- Pinilla D., Alexis. 2003. «El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y el imaginario nacional a comienzos del siglo XX». *Revista Colombiana de Educación*. <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce45final.pdf>.

- Podgorny, Irina. 2008. «Portable antiquities: transportation, ruins, and communications in nineteenth-century archeology». *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 15 (3): 577-95. doi:10.1590/S0104-59702008000300002.
- . 2011. «Fronteras de papel: archivos, colecciones y la cuestión de límites en las naciones americanas». *Historia Crítica No.40* (44): 56-79. doi:10.7440/histcrit44.2011.04.
- Podgorny, Irina, y Maria Margaret Lopes. 2013. «Trayectorias y desafíos de la historiografía de los museos de historia natural en América Del Sur». *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material* 21 (1): 15-25.
- Popkin, Jeremy D. 2005. *History, Historians, & Autobiography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Primoratz, Igor, y Aleksandar Pavkovic, ed. 2007. *Patriotism Philosophical and Political Perspectives*. Aldershot, England; Burlington, VT: Ashgate. <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptilID=438457>.
- Pyenson, Lewis. 2002. «Uses of Cultural History: Karl Lamprecht in Argentina». *Proceedings of the American Philosophical Society* 146 (3): 235-55.
- Ramírez G., María Teresa, y Juana Patricia Téllez C. 2006. «La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX». <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>.
- Rappaport, Joanne. 1990. *The Politics of Memory: Native Historical Interpretation in the Colombian Andes*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Reiner, Rob. 1987. *The Princess Bride*. Adventure, Comedy, Family, Fantasy, Romance.
- Reis, Artur Cesar Ferreira, Eremildo Luis Viana, y Helio Viana. 1953. *O ensino da história no Brasil*. México: Inst. Panamericano de Geografía e Historia.
- Remarque, Erich Maria. 1981. *Nada de novo no front*. Sao Paulo: Abril Cultural.
- Ribeiro, João. 1889. *Grammatica Portuguesa. 3º anno. Exame de Português*. Rio de Janeiro: Livraria F. Alves. <http://www.labeurb.unicamp.br/bvclb/obr023>.

- . 1894. *História Antiga. Oriente e Grécia*. 2.^a ed. Rio De Janeiro: Livraria F. Alves.
- . 1898. «Impressões da Allemanha. Democracia e Socialismo». *Revista Brasileira*.
- Ribeiro, João. 1900. «Historia do Brasil». <http://archive.org/details/historiabrasil00ribeuoft>.
- . 1901. «História do Brasil: adaptada ao ensino primário e secundário». <http://archive.org/details/histriabrasil01ribegoog>.
- . 1910. «O fabordão: cronica de vario assuntos». <http://archive.org/details/3358098>.
- Ribeiro, João. 1919. *Historia universal*. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos.
- . 1927. *Curiosidades verbais. Estudos applicaveis à lingua nacional*. Sao Paulo: Companhia de Melhoramentos de Sao Paulo. <http://www.labeurb.unicamp.br/bvclb/obr019>.
- Ribeiro, João. 1933. *A língua nacional; notas aproveitaveis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- . 1936. *Rudimentos de historia do Brasil: (curso primario)*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- . 1939. *O elemento negro: historia, folklore, linguistica*. Rio: Record.
- . 1957. *História do Brasil. Revista e completada por Joaquim Ribeiro*. Livraria Sao José.
- Ribeiro, João. 1960. *Cartas devolvidas*. Rio de Janeiro: Livraria São José.
- Ribeiro, João. 1960. *Frazes feitas, estudo conjectural de locuções, ditados e proverbios*. Rio De Janeiro: Livraria Francisco Alves. <http://www.labeurb.unicamp.br/bvclb/obr021>.
- Ribeiro, João. 1961a. *Crítica: Filólogos*. Rio De Janeiro: Academia Brasileira De Letras.
- . 1961b. *Crítica. Historiadores*. Editado por Múcio Leão. Vol. VI. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.
- Ribeiro, João. 1969. *O folclore*. Rio de Janeiro (RJ): Organização Simões.

- Ribeiro, João, y Raja Gabaglia. 1950. *Exame de Admissão Para os Ginásios*. Sao Paulo: Livraria Francisco Alves.
- Ribeiro, Joaquim. 1934. *9 mil dias com João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Comp. editora Record.
- Richard Hingley. 2008. *The Recovery of Roman Britain 1586-1906: A Colony So Fertile*. Oxford University Press, USA.
- Ricoeur, Paul. 1965. *De L'Interpretation: Essai Sur Freud*. Editions Du Seuil.
- Rio, Joao do. 1994. *O momento literario (Colecao Raul Pompeia)*. Edicoes do Departamento Nacional do Livro, Fundacao Biblioteca Nacional.
- Rivera, Agustín. 1915. *La ruinas de Italica folleto*. Leon de los Aldamas: El Clarin,. <http://ebooks.library.ualberta.ca/local/laruinasdeitalic00riveuoft>.
- Robertson, James A. 1929. «The Inter-American Historical Series». *The Hispanic American Historical Review* 9 (2): 257-61. doi:10.2307/2506669.
- Rodrigues, Aldair Carlos. 2012. «Honra e estatutos de limpeza de sangue no Brasil colonial». *WebMosaica* 4 (1). <http://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/31841>.
- Rodrigues, Elvis Hahn. 2011. «Entre as raças e o território: os projetos de nação na História do Brasil de João Ribeiro». Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Elvis-Hahn-Rodrigues.pdf.
- Rodrigues, Rogério Rosa. 2013. «João Ribeiro's Biographical Traces or João's Many Faces». *História (São Paulo)* 32 (1): 377-400. doi:10.1590/S0101-90742013000100020.
- Rodríguez Ávila, Sandra Patricia. 2010. «Construcción de la memoria oficial en el Centenario de la Independencia: el Compendio de Historia de Colombia de Henao y Arrubla». *Folios* (32): 23-42.
- Rodríguez Prada, María Paola. 2008. «Origen de la institución museal en Colombia: entidad científica para el desarrollo y el progreso». <http://www.museonacional.gov.co/el-museo/historia/nacimiento-museo/Documents/Aproximacionesalahistoria06.pdf>.

- Rolland, Denis. 2000. *La crise du modèle français: Marianne et l'Amérique latine : culture, politique et identité*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Rolland, Denis, Elide Rugai Bastos, y Marcelo Ridenti. 2003. *Intellectuels et politique: Brésil-Europe : XIXe-XXe siècles*. Paris: L'Harmattan.
- Román Romero, Raul. 2005. «Memorias enfrentadas: centenario, Nación y Estado. 1910-1921». *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*.
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/232/90>.
- Romero, José Luis, y Luis Alberto Romero. 1978. *Pensamiento conservador, 1815-1898*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Romero, Sylvio, y João Ribeiro. 1906. *Compendio de Historia da Literatura Brasileira*. Francisco Alves.
- Rubiano Muñoz, Rafael. 2006. «Las imágenes de España y el pensamiento conservador de Miguel Antonio Caro en el siglo XIX». <http://hispanianova.rediris.es/6/articulos/6a004.pdf>.
- Rüsen, Jörn. 1990. «Rhetoric and Aesthetics of History: Leopold von Ranke». *History and Theory* 29 (2): 190-204. doi:10.2307/2505225.
- Sadlier, Darlene J. 2008. *Brazil Imagined: 1500 to the Present*. Austin: University of Texas Press.
- Sáenz Obregón, Javier, Óscar Saldarriaga, y Armando Ospina. 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Santafé de Bogotá, D.C.; Medellín, Colombia: Colciencias : Ediciones Foro Nacional por Colombia : Ediciones Uniandes ; Editorial Universidad de Antioquia.
- Safford, Frank. 1972. «In Search of the Practical: Colombian Students in Foreign Lands, 1845-1890». *The Hispanic American Historical Review* 52 (2): 230-49. doi:10.2307/2512429.
- . 1976. *The Ideal of the Practical: Colombia's Struggle to Form a Technical Elite*. Austin: University of Texas Press.
- Saki. 1994. «Sredni Vashtar». En *Great tales of terror and the supernatural*, editado por Herbert A Wise y Phyllis Fraser. New York: Modern Library.

- Salyer, William C. 1950. «Las Ruinas de Itálica». *Classical Journal* 46 (2): 96-103.
- Samper Pizano, Daniel. 1983. *Llévate esos payasos!* Bogotá: Editorial Pluma.
- . 1993. *Lecciones de histeria de Colombia*. Bogotá: Ancora Editores.
- . 1994. *Nuevas lecciones de histeria de Colombia: desde la independencia hasta ahorita*. Bogotá, Colombia: Ancora Editores.
- . 2005. *Versos chuecos : las mejores peores poesías de la lengua española*. [Bogotá, Colombia]: Aguilar.
- Samuel, Raphael, ed. 1989. *Patriotism. The Making and Unmaking of British National Identity. History and Politics*. Vol. 1. Routledge.
- Santos, Manoel Isaú P. 2003. «História do Brasil de João Ribeiro (1900)». *Revista HISTEDBR On-Line*.
- Saviani, Dermeval. 2008. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados.
- Schacter, D. 1996. «The Neuropsychology of Memory Illusions: False Recall and Recognition in Amnesic Patients». *Journal of Memory and Language* 35 (2): 319-34.
- Schultz, Lucille M. 1995. «Pestalozzi's Mark on Nineteenth-Century Composition Instruction: Ideas Not in Words, but in Things». *Rhetoric Review* 14 (1): 23-43.
- Scorsese, Martin. 2000. *The Last Temptation of Christ*. Criterion.
- Scott, Ridley. 1997. *Blade Runner*. Warner Home Video.
- Silva, Glaydson José da. 2007. *História antiga e usos do passado : um estudo de apropriações da antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944)*. São Paulo: Annablume.
- Silva, Roberto Candido da. 2008. «O polígrafo interessado João Ribeiro e a construção da brasilidade.» São Paulo.
- Silverblatt, Irene. 2004. *Modern Inquisitions: Peru and the Colonial Origins of the Civilized World*. Durham: Duke University Press.
- Simms, Karl. 2003. *Paul Ricoeur*. London; New York: Routledge.

- Skidmore, Thomas E. 1999. *Brazil: Five Centuries of Change*. New York: Oxford University Press.
- Smith, Jeremy. 2004. «The rise and malaise of postmodernism». *Links International Journal of Socialist Renewal*. <http://links.org.au/node/32>.
- Smith, Woodruff D. 1991. *Politics and the Sciences of Culture in Germany, 1840-1920*. Oxford University Press, USA.
- Sodré, Nelson Werneck. 1966. *História da imprensa no Brasil*. [Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Soler, Mariano, y Delmiro Encarnación. 1887. «América precolombiana; ensayo etnológico, basado en las investigaciones arqueológicas y etnográficas de las tradiciones, monumentos y antigüedades de America indígena. Dedicado á la Sociedad de Ciencias y Artes». *archive.org*. <http://archive.org/details/americanprecolomb00sole>.
- Spreizer, Christa. 2001. «The Old Guard and the Avant-Garde: Karl Lamprecht, Kurt Pinthus, and Literary Expressionism». *German Studies Review* 24 (2): 283-301. doi:10.2307/1433477.
- St Jacques PL, Schacter DL. 2013. «Modifying Memory: Selectively Enhancing and Updating Personal Memories for a Museum Tour by Reactivating Them.» *Psychological Science* 24 (4): 537-43.
- Stearns, Peter N. 2011. *Childhood in World History*. London; New York, NY: Routledge.
- Steedman, Carolyn. 1985. «“The Mother Made Conscious”: The Historical Development of a Primary School Pedagogy». *History Workshop* (20): 149-63.
- . 1989. «True romances». En *Patriotism. The Making and Unmaking of British National Identity. History and Politics.*, editado por Raphael Samuel. Vol. 1. Routledge.
- . 1995. «Maps and Polar Regions: A note on the Presentation of Childhood Subjectivity in Fiction of the Eighteenth and Nineteenth Centuries». En

- Mapping the subject: geographies of cultural transformation*, 71-84. London; New York: Routledge.
- Stevens, Evelyn P. 1973. *Marianismo: The Other Face of Machismo in Latin America*. Editado por Ann Pescatello. Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press.
- Stevens, Jacqueline. 2003. «On the Morals of Genealogy». *Political Theory* 31 (4): 558-88. doi:10.2307/3595672.
- Sugrue, Mary Viator. 1945. «The Literary and Political Influence of Miguel Antonio Caro». Loyola University of Chicago. Dept. of Spanish.
- Swift, Jonathan. 1886. *The Battle of the Books and Other Short Pieces*. Pp. 192. 1886.
- Taleb, Nassim Nicholas. 2007. *The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable*. New York: Random House.
- Teixeira, Giselle Baptista. 2004. «Livros escolares no Século XIX: a presença de Pestalozzi?» presentado en III Congresso Brasileiro de História da Educação. <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm>.
- «Textbooks round the world: It ain't necessarily so». 2012. *The Economist*, octubre. <http://www.economist.com/node/21564554>.
- Tolkien, J. R. R. 2001. *Tree and Leaf; Including the Poem Mythopoeia; The Homecoming of Beorhtnoth, Beorhthelm's Son*. London: HarperCollins Publishers.
- Tovar, Mauricio. 1998. «Archivo General de la Nación». *Credencial Historia*. <http://www.banrepcultural.org/node/81521>.
- Tovar Zambrano, Bernardo. 1999. «Jesús María Henao y Gerardo Arrubla : nueva lectura de una vieja Historia de Colombia». *Revista Credencial Historia*, julio. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999/115jesus.htm>.
- . 2012. «Jesús María Henao y Gerardo Arrubla : nueva lectura de una vieja Historia de Colombia | banrepcultural.org». Accedido mayo 18.

- <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999/115jesus.htm>.
- Tupac Shukur. 1991. *Words of Wisdom*.
http://www.youtube.com/watch?v=H0UU669GwQE&feature=youtube_gdata_player.
- Turazzi, Maria Inez. 2006. «A exposição de História do Brasil 1881 e a Construção do Patrimônio Iconográfico.» presentado en Usos do passado. XII Encontro Regional de História. ANPUH, Rio de Janeiro (RJ).
<http://www.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Maria%20Inez%20Turazzi.pdf>.
- Turmel, André. 2008. *A Historical Sociology of Childhood: Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge University Press.
- Unesco. 1949. *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris.
- Uribe, Antonio José. 1916. *La educación popular cristiana*. Bogotá: Casa Editorial de Arboleda & Valencia.
- Uribe, Jaime Jaramillo. 1977. *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. Instituto Colombiano de Cultura, Subdirección de Comunicaciones Culturales.
- Valsiner, Jaan. 2009a. «Integrating Psychology within the Globalizing World: A Requiem to the Post-Modernist Experiment with Wissenschaft». *Integrative Psychological and Behavioral Science* 43 (1): 1-21.
- . 2009b. «Integrating Psychology within the Globalizing World: A Requiem to the Post-Modernist Experiment with Wissenschaft.» *Integrative Psychological & Behavioral Science* 43 (1): 1-21.
- Valsiner, Jaan, y Alberto Rosa. 2007. «The Myth, and Beyond. Ontology of Psyche and Epistemology of Psychology». En *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*, editado por Jaan Valsiner y Alberto Rosa.
- Veyne, Paul. 1984. *Cómo se escribe la historia: Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Editorial Alianza.

- Vidal, Valdevania Freitas dos Santos. 2008. «Uma Trajetória Marcante de Dois Intelectuais Sergipanos: Gentil Tavares e Clodomir Silva» presentado en V Congresso Brasileiro de História da Educação, Aracajú, Sergipe. <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/>.
- Weiler, Vera. 2010. «La versión psicogenética de la Historia cultural. A propósito de los cien años del Instituto de Historia Cultural y Universal en Leipzig.» *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura (Santafe de Bogotá)* 37 (01): 227-67.
- «What Japanese history lessons leave out». 2013. *BBC*, marzo 14, sec. Magazine. <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-21226068>.
- White, Hayden. 2010. *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- White, Hayden V. 1973. *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Whitebook, J. 1994. «. Against Interiority: Foucault's Struggle with psychoanalysis». En *The Cambridge companion to Foucault*. Cambridge University Press.
- Wittgenstein, Ludwig. 1992. *Observaciones a la rama dorada de Frazer*. Traducido por Javier Sábada y José Luis Velázquez. Madrid: Tecnos.
- Wrede, Catharina. 2013. «Municipal apresenta óperas 'Moema' e 'Jupyra', com OSB O&R». <http://oglobo.globo.com/rio/municipal-apresenta-operas-moema-jupyra-com-osb-or-8910367>.
- Zarankin, Andrés. 2002. *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires*. Campinas (Brasil): Universidade Estadual de Campinas.
- Zuleta Alvarez, Enrique. 1966. *Miguel Antonio Caro y la emancipacion hispanoamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.