

“EXPANSÃO CAPITALISTA COM O OBJETIVO DE DOMINAÇÃO”: uma análise do conceito de imperialismo no livro didático

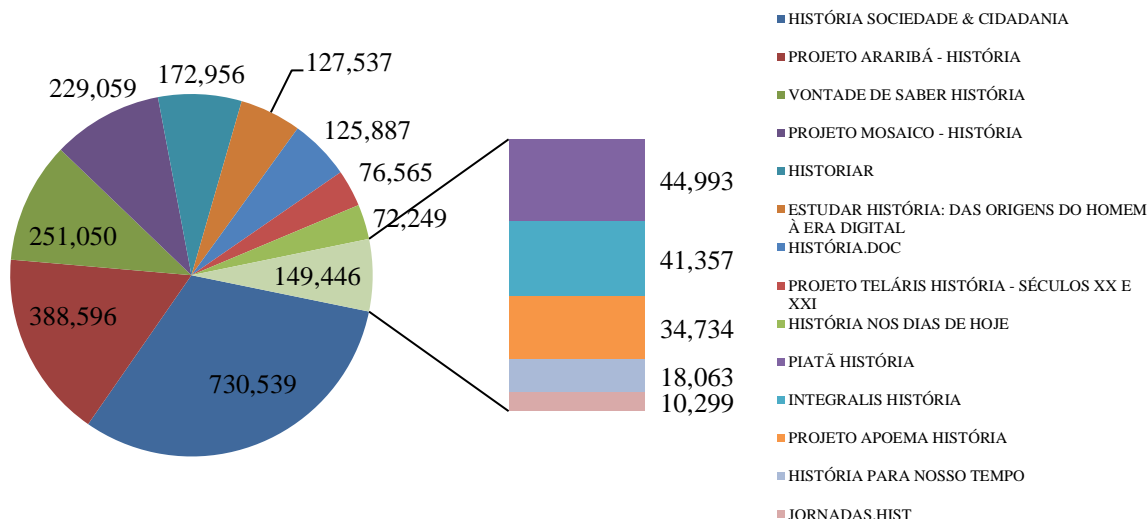
Werbeth Serejo Belo*

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de história podem ser considerados ferramentas importantes no ensino básico atrelados a uma série de outras ferramentas que auxiliam no processo ensino-aprendizagem, no entanto, tem se tornado instrumento central neste processo. Como forma de avaliar esses materiais o governo federal utiliza o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD que é formado por especialistas em cada área de ensino que avaliam e elaboram relatório a respeito das coleções que podem ser escolhidas por professores da rede básica de ensino em todo o país.

Para este trabalho foi feito um levantamento das principais coleções para o 9º ano do ensino fundamental, escolhidas de acordo com o valor de aquisição por título e de acordo com a tiragem das coleções com base no PNLD de 2017. Este levantamento se justifica pelo recorte temático deste trabalho - o imperialismo – que aparece em alguns capítulos da série anteriormente citada. Vejamos, então, os principais títulos:

COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDAS - PNLD 2017 - 9º ano*



*Fonte: PNLD 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acessado em 29/09/17.

*Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão. Integrante do Núcleo de Pesquisa em História Contemporânea – NUPEHIC, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Monica Piccolo Almeida Chaves.

A partir do gráfico acima apresentado podemos constatar que a coleção *História, sociedade & cidadania*¹ (2015) de autoria de Alfredo Boulos Júnior² lidera o ranking com 730.539 títulos distribuídos, seguido da coleção *Projeto Araribá – história* com 388.596 títulos distribuídos. Assim, este trabalho tem por objetivo principal analisar o conceito de imperialismo presente no livro didático com maior distribuição de acordo com os números apresentados no gráfico anterior, isto é, a coleção *História, sociedade & cidadania* em sua última edição até a publicação dos dados do PNLD 2017, a edição de 2015.

O recorte temporal realizado tem como princípio o primeiro momento do Imperialismo, isto é, final do século XIX até a Segunda Guerra Mundial, justificado pelo arcabouço teórico aqui utilizado e por se considerar a segunda grande guerra como ponto de inflexão que reorganizou as relações econômicas em níveis internacionais pela consolidação da hegemonia norte-americana.

Com base neste recorte temporal, será analisado, então, o primeiro capítulo do livro *História, sociedade & cidadania*. A escolha pelo capítulo se justifica por ser o recorte temporal da análise mais extensa dos teóricos do marxismo sobre o imperialismo do início do século (1870-1924).

O presente trabalho pretende sustentar a hipótese central de que o objeto em análise não apresenta uma abordagem satisfatória no que tange à utilização do conceito de imperialismo, de modo que acaba por naturalizar diversos aspectos deste amplo conceito. Para sustentar a análise que se pretende fazer neste estudo, tem-se como arcabouço teórico o marxismo com foco nas obras de Lenin, Rosa Luxemburgo, Bukharin e Hilferding. Não se pretende neste trabalho sustentar a idéia de inserção destes autores em materiais didáticos do ensino básico, mas fazer um debate que pretende apontar as possibilidades de abordagem deste conceito para que uma mediação didática³ entre o saber acadêmico e o saber escolar possa se efetivar.

¹ O material em análise é utilizado em diversas escolas da capital do Maranhão a exemplo da Unidade De Educacao Basica Ensino Fundamental Justo Jansen (UEBEF) localizada na Rua Candido Ribeiro, 336, região central de São Luis.

² Doutor em educação (área de concentração: História da educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo.

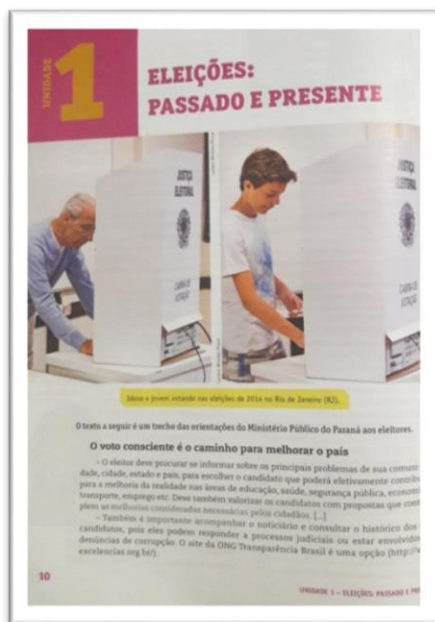
³ Este trabalho se configura alinhado à perspectiva de Lopes (1997) quando a autora afirma que o termo transposição didática, elaborado por Chevallard (s/d), nos remete a uma aplicação no saber escolar do conhecimento produzido na academia, a uma reprodução deste conhecimento, sendo o professor do ensino escolar mera ferramenta de reprodução deste conhecimento. Por outro lado, o conceito de mediação didática nos reporta a pensar em um trajeto em que a metodologia deve ser elaborada e aplicada de acordo com uma série de questões existentes no saber escolar que são díspares das questões que permeiam o universo acadêmico e que, assim, requer um movimento dialético em sua aplicação, ou seja, “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1997, p. 106). Neste processo não há, portanto, produtores e consumidores de forma polarizada, isto é, não há um professor que produz o conhecimento, ou ainda, a universidade não é vista como produtora de conhecimento que será despejado sobre os estudantes que seriam, portanto, meros consumidores

ANÁLISE ESTRUTURAL DO OBJETO

O autor inicia o livro didático em análise com o capítulo: industrialização e imperialismo (capítulo 1) inserido na unidade 01, intitulada “Eleições: passado e presente”. O livro está organizado por uma abertura da unidade em que o autor traz o que considera como tema central, no caso desta unidade, as eleições. Acredita-se que o tema é considerado central pela abordagem dos capítulos que tratam da Primeira República no Brasil. No entanto, o capítulo que será analisado neste trabalho não se insere de forma direta a essa temática. Portanto, ao contrário do tema utilizado pelo autor, acredita-se que o próprio *imperialismo* poderia ser tema da unidade haja vista que três dos cinco capítulos tem o imperialismo como conceito central⁴.

Segundo parte introdutória do livro, na *abertura de unidade* “são apresentados, por meio de imagens e textos, os temas que serão trabalhados” (BOULOS JÚNIOR, 2015), no entanto, somente um dos temas é trabalhado nesta abertura, as eleições. É importante destacar que as imagens que constam na abertura são utilizadas somente como ilustração ao tema abordado, mas utilizam grande espaço nas duas páginas que são destinadas a abertura, conforme imagens abaixo.

Imagem 1 – Abertura da unidade*



*Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História e cidadania, 9ºano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

Imagem 2 – Abertura da unidade*



*Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História e cidadania, 9ºano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

(LOPES, 1997). O que há é produção e consumo de conhecimento mútuo haja vista que no âmbito do ensino escolar é produzido um conhecimento próprio que passa a ser consumido pelas universidades em suas pesquisas ao mesmo tempo em que, a partir destas pesquisas elaboram novos conhecimentos a serem mediatizados ao saber escolar, em uma espiral em que a dialética conduz o movimento de produção-consumo do conhecimento.

⁴ Capítulos da unidade 1: capítulo 1: industrialização e imperialismo; capítulo 2: A Primeira Guerra Mundial; capítulo 3: A Revolução Russa; capítulo 4: A Primeira República: dominação e; capítulo 5: Primeira República: resistência.

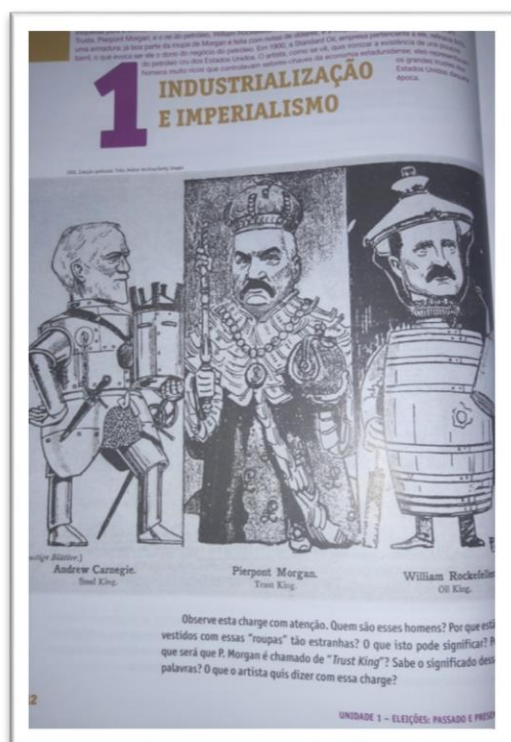
No texto central da abertura a única referência às imagens é feita em um único parágrafo:

O texto e as imagens desta dupla página referem-se às eleições atuais. Na página anterior, veja imagens do voto secreto; um jovem de 16 anos e um idoso indo às urnas; a urna eletrônica. Enfim, todas essas conquistas são relativamente recentes e fazem parte da democracia brasileira. Já a sujeira nas ruas resultante de propaganda política em época de eleições (veja na fotografia acima) é um problema a ser resolvido por essa democracia (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.11).

No entanto, é preciso considerar que o livro didático na atualidade é uma obra coletiva que passa por uma série de fases de elaboração que envolve sujeitos distintos, o que pode causar muitas vezes desconexão entre o próprio texto central e as imagens que o circunda, o que não é o caso da obra em análise, mas continua a ser o imbróglio na estrutura final da obra.

No que tange à utilização das imagens na abertura do capítulo, pode-se perceber que há uma integração entre os textos centrais das páginas de abertura e as imagens, além disso, as imagens passam a ser o ponto de partida para despertar um olhar crítico no alunado, isto é, os textos que acompanham as imagens trazem possibilidades de análises que são potencializadas a partir dos questionamentos que seguem em forma textual.

Imagem 3 – Abertura do capítulo 1*



*Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História e cidadania, 9ºano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

Portanto, a abertura do capítulo apresenta-se como instrumento capaz de construir uma consciência histórica crítica sendo fundamental a intervenção do professor para direcionar o alunado para além dos questionamentos elencados no material didático.

Holien Gonçalves Bezerra (2005) aponta que a História “busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos” (BEZERRA, 2005, p.44) o que mostra que a História tem por função despertar a capacidade crítico-analítica dos indivíduos em sociedade e não um simples registro dos acontecimentos passados como ponto de partida para a compreensão das relações contemporâneas do indivíduo.

Este momento de formação de consciência histórica ganha um suporte formativo institucional nas aulas de história. Neste segundo ciclo de formação da consciência histórica se dá a dinamização e organização do caráter espaço-temporal desta consciência histórica em formação até se atingir a idade adulta, momento final de consolidação da consciência histórica de um indivíduo (MARTINS, 2011).

Segundo Schmidt e Garcia (2005) a sala de aula é um espaço de “compartilhamento de significados” (SCHMIDT. GARCIA, 2005, p.298), portanto, possui um componente formativo para os alunos e alunas que a frequentam. É, assim, neste espaço de troca de conhecimento que são estabelecidas relações entre a “história vivida e a história percebida”. Assim, as autoras traçam alguns princípios considerados por estas como fundamentais para “nortear a vivência de novas práticas em sala de aula” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.301) e que dão subsídio à formação da consciência histórica, são eles: a) articulação entre a história vivida e a história percebida; b) percepção por alunos e professores da possibilidade de identificação dos conteúdos de diversas formas e; c) “entendimento de que a experiência humana apreendida nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada, mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.302).

Os três princípios acima demonstrados sustentam a hipótese secundária das autoras de que “o ensino de história tem de formar a consciência histórica crítico-genética” que marca a “passagem da consciência ingênua para a consciência crítica” (SCHMIDT. GRACIA, 2005, p.303). Esta hipótese parte do princípio de que há, segundo Rusen (1992) quatro tipos de consciência histórica, de forma relacional com o conceito de narrativa. O autor demonstra que a narrativa tem como pré-requisito a opção tomada sobre a consciência histórica por quem

constrói a narrativa, isto é, a narrativa tem uma forma de exposição com base na concepção de que “a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 1992, p.05). Portanto,

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do "curso do tempo" que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, "nosso curso de ação". A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas (RÜSEN, 1992, p.05).

Partindo então desta concepção, o autor acima destacado demonstra os quatro tipos de consciência histórica que serviram de base para as análises de Schmidt e Garcia (2005): a) consciência tradicional; b) Consciência exemplar; c) consciência crítica e; d) consciência genética. (RÜSEN, 1992)

Foi visto, portanto, que Schmidt e Garcia (2005) partem do pressuposto que o ensino de história tem como função formar uma consciência de tipo crítico-genética, isto é, na consciência crítica a história exerce papel central como ferramenta de argumentação no que Rüsen chamou de “contranarrações”, formulando assim “pontos de vista históricos” (RÜSEN, 1992). Já na consciência de tipo genético “aceitamos a história, mas a localizamos em uma estrutura de interpretação dentro da qual o tipo de obrigação em relação a acontecimentos passados mudou de uma forma pré-moderna para uma forma moderna de moral. Aqui a mudança é a essência e o que dá à história seu sentido” (RÜSEN, 1992, p. 18).

Assim, é neste sentido que deve estar organizada a atuação do professor de história no ensino básico, na capacidade de construção de uma consciência histórica crítico-genética em seus alunos, de modo que estes se percebam como sujeitos da história e não como recipientes de conteúdos de forma passiva e sem olhar crítico sobre o que é ensinado, sendo, portanto, necessário um ensino de História que rompa como o modelo tradicional.

Neste cenário de educação “potenciadora” os professores são componente fundamental, pois são responsáveis pela mediação didática entre os saberes acadêmico e escolar, além de serem formadores de sujeitos históricos capazes de intervirem na realidade que os cerca. Para tanto é preciso lutar por uma educação humanista e emancipadora e “humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção” (PINSKY; PINSKY, 2005, p.21).

Portanto, segundo, Pinsky e Pinsky (2005) um ensino de história mais construtivo deve ter por objetivo: a) demonstrar que alguns conteúdos possuem atualidade a fim de despertar o interesse dos alunos; b) preparar os estudantes para análises conceituais que envolvam contextualização; c) denotar sobre certos “usos” e “abusos” da história; d) possibilitar que os estudantes reconheçam certos preconceitos e o desenvolvimento destes e; e) “possibilitar a crítica a dogmatismos e ‘verdades’ absolutas com base no reconhecimento da historicidade de situações e formas de pensamento” (PINSKY; PINSKY, 2005, pp. 25-26).

De volta à estrutura do material em análise, podem-se destacar boxes intitulados da seguinte maneira: a) para saber mais; b) para refletir; c) atividades – retomando; d) integrando com...; e) leitura e escrita em história; f) cruzando fontes e; g) você cidadão. De acordo com parte introdutória do livro o *Box para saber mais* é um “quadro que apresenta informações extras sobre os conteúdos dos capítulos trabalhados” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.04); a seção *para refletir* “traz textos estimulantes sobre os conteúdos estudados e propõe a discussão sobre esses temas” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.04) com questões que podem ser caracterizadas como “desafios propostos ao longo do texto para discutir imagens, gráficos, tabelas e textos” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.04).

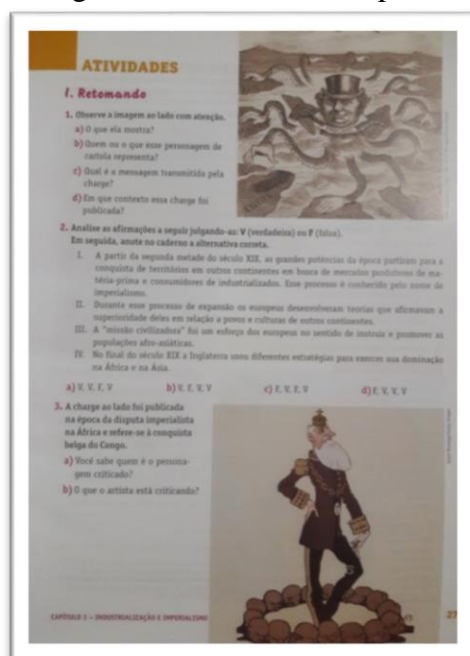
As *atividades – retomando* trazem “questões sobre os conteúdos dos capítulos para serem realizadas individualmente ou em grupo. Uma forma de rever aquilo que foi estudado” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05). No que tange à seção *leitura e escrita em história*, esta pode ser considerada, segundo o autor, uma “seção que permite o estudo de imagens relacionadas aos temas dos capítulos. Seção que trabalha a leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05).

Ainda no âmbito de análises propriamente históricas, tem-se a seção *cruzando fontes*, que segundo Boulos, possibilitará ao alunado “se aproximar do trabalho de um historiador, por meio da análise e da comparação de diferentes fontes” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05). Na seção *integrando com a história* “a História e outras áreas do conhecimento se encontram, o que permite ampliar ou complementar o que foi visto no capítulo” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05). E, por fim, a seção *você cidadão* “permite a reflexão sobre temas como meio ambiente, ética e solidariedade. As atividades visam estimular e preparar o aluno para o exercício da cidadania” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.05). De acordo com o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2017, no que diz respeito ao componente curricular de História, a estrutura do material

Apresenta uma abordagem crítica com propostas de problematizações para o trabalho com os conteúdos da História, de forma que a sala de aula seja espaço para debates que aliam o conhecimento histórico, a memória coletiva e as opiniões pessoais dos alunos. Efetiva-se, na proposta, a compreensão da História como uma ciência em permanente construção, comprometida com o conhecimento do passado para a ação consciente dos sujeitos no tempo presente. Os diversos textos – argumentativos, poéticos, crônicas – e ilustrações – cartazes, charges, pinturas, quadrinhos e fotografias – são trabalhados como fontes históricas em atividades que permitem a apropriação do conhecimento histórico (BRASIL, 2016, pp. 107-108).

No entanto, acredita-se que há uma problemática em torno da utilização das imagens, como apontado a respeito da abertura da unidade, pois estas são utilizadas, em sua maioria, como ilustração do texto principal dos capítulos. Entretanto, quando se trata das seções temáticas estas são exploradas de forma mais satisfatória, isto é, são notavelmente percebidas como fontes históricas que podem ser analisadas e precisam de interpretação eficaz. Por exemplo, quando na seção de atividades é apresentada uma charge do ano de 1882 que contém uma espécie de roteiro de análise em forma de questões a serem respondidas, além de uma segunda charge que traz questões mais complexas que objetivam fazer identificações e análises no que tange a sujeitos históricos e, ainda, estabelecer relação com o conteúdo central estudado no capítulo, de acordo com imagem que segue:

Imagem 5 – Atividades - capítulo 1*



*Fonte: BOULOS Júnior, Alfredo. História e cidadania, 9ºano. 3 ed. São Paulo: FTD, 2015.

É válido destacar que os materiais de apoio ao professor - que se encontram ao final do livro didático em análise – apresentam explicação a respeito da estrutura das seções didáticas

presentes no livro, no entanto, não dá um direcionamento ao professor de como explorar cada seção didática contendo apenas informações descritivas, exceto por tópico que apresenta *roteiro para leitura e análise de documentos escritos* além de possibilidades de usos da mídia como ferramentas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

O CONCEITO DE IMPERIALISMO

Antes de adentrar na análise textual do material foi feita uma breve análise da bibliografia que consta no objeto em análise. Percebeu-se que o autor não utiliza como referência nenhuma obra cuja temática central seja o imperialismo. O mais próximo deste tema que o autor chega é quando se utiliza de obras cuja temática é a globalização. Não se crê que globalização seja sinônimo de imperialismo, no entanto, este conceito muitas vezes é tomado como uma espécie de *eufemismo teórico*⁵ à bruta e cruel dominação imperialista.

Das 61 obras que constam na bibliografia do livro didático em análise apenas 14 tem relação direta ou indireta com o tema do imperialismo contemporâneo tendo como destaque as obras cuja temática, como mencionado anteriormente, é a globalização.⁶

Este levantamento nos possibilita analisar textualmente o objeto em análise, pois como metodologia de investigação deste trabalho considera-se fundamental o cruzamento entre as referências e a construção textual do autor de modo que possa ser percebido o *eufemismo teórico* utilizado pelo autor quando trata do imperialismo do início do século XX.

No tópico que o autor intitula como “O Imperialismo” este destaca como marco cronológico o ano de 1870 denotando que este é um momento de expansão capitalista “com o objetivo de dominação” que é chamado pelo autor de “imperialismo ou neocolonialismo” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.15).

⁵ Tomando de empréstimo dos estudos de linguagem da língua portuguesa o termo eufemismo como “Toda palavra, enunciado ou maneira delicada ou suavizada que se usa para expressar certos fatos, ideias e verdades, em substituição a uma forma mais direta, menos agradável e menos polida e cuja sinceridade ou crueza poderia chocar ou agredir alguém” (<http://michaelis.uol.com.br>) acredita-se, portanto, que o termo globalização seja utilizado com o intuito de obnubilar a real dominação capitalista que tem como base a exploração dos trabalhadores e a dominação imperialista travestida pelo termo “sociedade do conhecimento”, “sociedade pós-moderna” ou mesmo pelo termo “pós-verdade”. Assim, se pensa o eufemismo teórico como uma suavização de análise teórica a respeito de uma relação social que apresente uma realidade cruel como, por exemplo, a realidade existente na dominação capital imperialista.

⁶ As obras são: BRIGAÇÃO, Clóvis; RODRIGUES, Gilberto. **Globalização a olho nu: o mundo conectado**. São Paulo: Moderna, 1998; CARVALHO, Bernardo de Andrade. **A globalização em cheque: incertezas para o século XXI**. São Paulo: Atual, 2000; MAGNOLI, Demétrio. **Globalização: Estado nacional e espaço mundial**. São Paulo: Moderna, 1997; SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001; SINGER, Paul. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 2000. VIEIRA, Liszt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

Uma confusão (proposital ou não) feita pelo autor é evidente: o trato dado ao termo imperialismo como sinônimo de neocolonialismo. É sabido que o neocolonialismo é uma das características do imperialismo recente, no entanto não se limita a ela. Esta é uma redução drástica à complexa teia de relações que envolvem o imperialismo contemporâneo. Esta redução excessiva pode levar o alunado a perceber o imperialismo como um movimento de exploração de uma nação sobre a outra sem perceber características de relações intrínsecas como a exploração de trabalhadores e a atuação da fração financeira, além do próprio processo de acumulação de capital que culmina no capital de tipo monopolista já no final do século XIX.

Bukharin aponta a existência de uma divisão internacional do trabalho que “está expressa no intercâmbio internacional” (BUKHARIN, 1986, p.21) que determina o lugar de cada país na esfera da economia mundial. Esta hipótese não elimina, no entanto, a interdependência existente entre estes países, pelo contrário, reforça o caráter de função específica de cada país na lógica da divisão internacional do trabalho. Na perspectiva do teórico a economia mundial seria, então, um “sistema de relações de produção e de relações correspondentes de troca, que abarcam o mundo em sua totalidade” (BUKHARIN, 1986, p.24).

Nesse processo de internacionalização das relações econômicas materializadas no imperialismo, como forma de expansão das relações econômicas, a força de trabalho ganha destaque no processo chamado de neocolonialismo de forma tal que uma grande massa de trabalhadores é deslocada dos eixos centrais de produção à nova “periferia” do mundo: os países dominados.

Esse deslocamento de trabalhadores é considerado como uma circulação da força de trabalho de forma a reduzir o exército de reserva concentrado nos grandes centros econômicos, portanto, segundo Bukharin, “a circulação da força de trabalho tem sua correspondência na circulação do capital, que constitui o outro polo (...) do regime de produção capitalista” (BUKHARIN, 1986, p.37), constituindo-se, assim, como uma “lei de nivelamento internacional”.

Neste processo de internacionalização teríamos não somente o capital externo em ação na organização da política econômica imperialista, mas um consórcio entre diversas formas de capital que culminariam no processo de exportação de capitais: a) empréstimos governamentais e municipais; b) o sistema de “participação”; c) financiamento de empresas

estrangeiras; d) a abertura de créditos que os grandes bancos de um país concedem aos bancos de outros países e; e) compra de ações estrangeiras (BUKHARIN, 1986).

Através destas formas de ação da política econômica imperialista percebe-se que no processo de internacionalização não temos somente a organização do capital transnacional, mas a atuação de capital misto - e mesmo nacional - no emaranhado de consórcios que se formam e que culminará na organização dos monopólios que se constituirão base sólida da concentração de capital. Portanto,

O desenvolvimento do processo da economia mundial, apoiado no crescimento das forças produtivas, tem, assim, como resultado não apenas o estreitamento das relações de produção entre os diferentes países, a multiplicação e a consolidação das relações capitalistas em geral, mas ainda o surgimento de novas formações econômicas, novas formas econômicas, desconhecidas nas épocas precedentes do desenvolvimento capitalista. (...) o crescimento das forças produtivas do capitalismo mundial acarreta, cada vez mais imperiosamente, a necessidade de acordos de âmbito internacional entre os grupos capitalistas nacionais desde suas formas mais elementares até a forma centralizada do truste internacional (BUKHARIN, 1986, p.46).

Dessas novas formas econômicas que emergem deste processo de internacionalização, certamente o capital financeiro é a forma mais imperiosa e mais complexa que amplia a escala de relações entre as diversas formas de capital (mercantil, industrial, fictício, fiduciário, entre outras formas), portanto, é sobre esta forma de capital que se deve debruçar para entender a política econômica do imperialismo.

Um argumento comum para justificar a superficialidade de análises nos livros didáticos é a falta de espaço neste, pois muitos são os conteúdos a serem abordados. Acredita-se, então, que uma estratégia que pode amenizar este imbróglio seria a utilização de box explicativos de forma mais freqüente neste material, ou, até mesmo, seções didáticas ao longo do livro que abordassem discussões em torno do imperialismo, haja vista que o imperialismo está presente em grande parte dos conteúdos direcionados ao 9º ano do ensino fundamental.

No que tange à concentração de capital o autor destina três parágrafos anteriores ao tópico do imperialismo apontando as formas de concentração existentes (holding, truste e cartel) de modo tecnicista, isto é, fazendo definições separadas do conceito de imperialismo. É importante destacar que a compreensão destes termos é fundamental para o entendimento do imperialismo e o autor os expõe de modo que o alunado possa entender estes conceitos, no entanto, a disposição no material pode levar os estudantes a entenderem como processos distintos e que, portanto, não se relacionam.

Portanto, duas formas de associações se constituem como fundamentais no processo de concentração de capital: os cartéis e os trustes. Estas estruturas perpassam por diversas instâncias do capital – desde o mercantil até o financeiro – conglomerado monopolístico que se consolida naquele momento e tem como objetivo o aumento da taxa de lucro. O cartel é interesse do capital bancário, pois promove a união dos bancos, assim, “o próprio sistema bancário é um importante motor para a realização da concentração capitalista, em grau superior nos cartéis e nos trustes” (HILFERDING, 1985, p.217).

Os cartéis e trustes são, portanto, o elo entre capital industrial e capital bancário, no momento de reprodução ampliada do capital, consagrando assim a hegemonia do capital financeiro que, nas palavras de Hilferding (1985), pode ser considerado,

O capital bancário, portanto o capital na forma de dinheiro que, desse modo, é na realidade transformado em capital industrial. Mantém sempre a forma de dinheiro ante os proprietários, é aplicado por eles em forma de capital monetário – de capital rendoso – e sempre pode ser retirado por eles em forma de dinheiro. Mas, na verdade, a maior parte do capital investido dessa forma nos bancos é transformado em capital industrial, produtivo (meios de produção e força de trabalho) e mobilizado no processo de produção. Uma parte cada vez maior do capital empregado na indústria é capital financeiro, capital à disposição dos bancos e, pelos industriais (HILFERDING, 1985, p.219).

Essa disponibilidade de capital apontada por Hilferding (1985) não se limita, no entanto, à esfera nacional. A forma imperialista está em constante ampliação da lógica de dominação do capital financeiro, isto é, a constante transnacionalização do capital é *conditio sine qua non* para o movimento de ampliação. A hegemonia do modelo imperialista de Estado se sustenta, sobretudo, neste processo de ampliação da concentração de capital em domínios cada vez mais vastos.

A complexificação das relações sociais, a relação de dominação do homem em relação à natureza, a estrutura econômica, entre outros fatores, possibilitam uma diferenciação constante entre os distintos processos de reprodução do capital em conjunturas diversas. Não há possibilidade de análise da reprodução do capital de forma desconexa do processo de produção, circulação e de análise do trabalho anteriormente acumulado. A reprodução de mais valor⁷ é fundamental no processo de acumulação de capital. Portanto, o início da reprodução,

⁷ As traduções clássicas da obra de Marx atribuem a nomenclatura mais valia ao momento mencionado no texto principal dessa nota, no entanto, traduções mais recentes - capitaneadas pela editora Boitempo, sob a supervisão de Mario Duayer - tem atribuído a nomenclatura mais valor por ser esse momento de geração de lucro em que o valor de uso da mercadoria se subsume ao valor de troca aparente e que, portanto, dita as relações entre capital e trabalho na lógica da geração do lucro.

Depende, sobretudo, do fato de se fabricarem tão-somente produtos cuja perspectiva de realização seja certa, isto é, que possam ser trocados por dinheiro; que não só possam ser realizados, mas que o sejam com lucro de magnitude habitual do país. O lucro, como meta e fator determinante, não domina, nesse caso, tão-só e simplesmente a produção simples, mas igualmente a reprodução. Assim, preside não só o método e alvo dos respectivos processos de trabalho (bem como da distribuição referente do produto), como também estabelece a proporção e o sentido que tomará o processo de trabalho quando novamente retornado, após a conclusão de um período de trabalho anterior (LUXEMBURGO, 1985, p.09).

É nítido que o capital-dinheiro, como valor equivalente universal no processo de troca, é fundamental no processo de circulação global, isto é, no momento de sua atuação o valor de uso das mercadorias se secundariza e o seu valor de troca se deixa transparecer em seu equivalente universal, a forma dinheiro do valor.

Neste processo, a forma dinheiro é importante no momento de reprodução, de modo que o trabalho não pago acumulado se sobressai na forma de novos investimentos no processo de produção de novas mercadorias a circularem. Essa inserção de capital em sua forma dinheiro no processo de reprodução se concretiza ganhando as formas de capital constante e de capital variável, garantindo os meios de produção necessários a um novo ciclo de reprodução do capital baseado no acúmulo de trabalho não pago.

Depois dos tópicos mencionados anteriormente o autor destaca o “imperialismo na África” e a “Partilha da Ásia”. A partir de então Boulos Júnior subdivide os tópicos de acordo com a ação das potências imperialistas na África e na Ásia (“Franceses onde hoje é a Argélia”; “Belgas na bacia do Rio Congo”; “Britânicos na África”; “Britânicos na Índia”; “Britânicos na China”).

No início do tópico “O Imperialismo na África” o autor destaca que

A partir de 1880, ocorre uma aceleração da corrida imperialista rumo à Ásia, África e América. As potências da época avançam em busca de áreas ricas em matéria-prima, como ferro, cobre e carvão, necessários à indústria. Lançam-se sobre áreas onde pudessem investir, construir ferrovias e fornecer empréstimos a juros altos; essas potências partiam das feitorias do litoral para controlar terras e gentes no interior da África. Por meio de ataques e da pressão diplomática, as terras conquistadas são transformadas em colônias, protetorados, domínios ou áreas de influência (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.17).

O trecho destacado é o único momento de análise mais sucinta da ação do bloco europeu na região africana de modo que os demais trechos são relatos factuais da ação dos

países imperialistas na região. No entanto, acredita-se que qualquer esforço de uma construção teórica nos livros didáticos é fundamental e o trecho supracitado apresenta minimamente esta análise sem tanto *eufemismo teórico*.

Como divisão entre as análises da atuação das potências imperialistas na África e na Ásia há uma página destinada à “resistência africana”, momento em que o autor apresenta a reação dos africanos “à dominação européia de diversas formas, inclusive por meio de inúmeras revoltas” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.20) que tem como principais motivos a) a perda de soberania por parte dos africanos; b) a exploração econômica e; c) a imposição de hábitos ou modos de administração dos europeus (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 20).

Neste momento se torna evidente o posicionamento do autor no que tange à inversão da análise, apresentando este uma lista de motivos que transforma a luta dos habitantes da região em luta pelo capital, isto é, os motivos anteriormente citados representam um embate entre as potências imperialistas e diversas regiões da África como uma luta em prol da hegemonia econômica.

Ao denotar que a “exploração econômica” é um dos motivos para as revoltas o autor deixa transparecer uma análise que sobrepõe esta exploração à análise da exploração da população local, isto é, uma disputa econômica obscurece a exploração de trabalhadores africanos.

Esta época de dominação imperialista sob a hegemonia do capital financeiro, de acordo com Bukharin (1986), é época de “organismos econômicos altamente desenvolvidos e, em consequência, certa amplitude e certa intensidade de relações internacionais, e a existência de uma economia mundial desenvolvida” (BUKHARIN, 1986, p.107).

Este é o momento da divisão do mundo entre as potências imperialistas, momento de expropriação cada vez maior da força de trabalho em busca da ampliação da taxa de lucro por meio do mais valor, momento de dominação constante por meio do capital financeiro, das guerras, do neocolonialismo. Segundo Bukharin (1986)

A anexação imperialista constitui, pois, um caso particular da tendência geral capitalista à concentração do capital: uma centralização cuja amplitude deve corresponder ao nível da concorrência dos trustes capitalistas nacionais. Essa luta tem por arena a economia mundial; e por limites econômicos e políticos o truste universal, o Estado mundial único, subordinado ao capital financeiro dos vencedores que tudo assimilaram – ideal que jamais haviam sonhado os mais audaciosos espíritos das épocas passadas (BUKHARIN, 1986, p.112).

Nessa arena de luta que é a economia mundial a partilha do mundo é a peça chave de manutenção da dominação, constituindo, assim, um dos eixos de sustentação da política imperialista. Portanto, a definição de imperialismo, segundo Lenin (2008), poderia ser feita a partir das seguintes características: a) a concentração da produção e do capital levada a um grau elevado de desenvolvimento possibilitou a criação de monopólios; b) a fusão do capital bancário e do capital industrial; c) a criação da oligarquia financeira; d) a exportação de capitais; e) a formação de associações internacionais monopolistas e; f) a partilha do mundo entre as potências imperialistas (LENIN, 2008, p.90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, assim, que tratar de conceitos econômicos em livros didáticos requer uma atenção minuciosa, sobretudo, no que tange a formas do Estado capitalista que possuem dinâmicas político-sociais além da própria dinâmica econômica e que, portanto, precisam ser esmiuçadas através de estratégias de mediação da linguagem de forma que não se caia em eufemismos teóricos como o percebido no material em análise.

Não tivemos por objetivo a inserção da discussão acadêmica no material didático, mas apontar que – a partir da análise da bibliografia utilizada pelo autor – há uma abordagem de extrema superficialidade e equívocos interpretativos.

Além disso, percebe-se também, que a abordagem conceitual traz a relação causa-conseqüência como matriz explicativa da dinâmica do imperialismo do fim do século XIX e início do século XX sem levar em consideração que a abordagem conceitual requer uma atenção à teoria e metodologia que se deve aplicar para que não se caia em equívocos interpretativos durante as pesquisas históricas sobre as quais pretendemos nos debruçar. A análise da utilização de conceitos necessita de um escopo metodológico que perpassa por diversas áreas das ciências (filosofia, história, linguística, entre outras) reverberando, assim, em um estudo com caráter interdisciplinar e transdisciplinar.

Assim como o uso dos conceitos requer uma atenção à metodologia e teoria, a história econômica também requer a utilização de metodologia própria de análise que sustente estudos históricos, não com o intuito de se chegar a uma verdade, mas com o objetivo de se aproximar de uma crítica coerente em torno de determinado tema que se pretende analisar.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. IN: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: contexto, 2005.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania. 9º ano. 3ª Ed.** São Paulo: FTD, 2015.
- BRASIL. **Programa Nacional do Livro Didático**. 2016.
- BUKHARIN, Nikolai Ivanovitch. **A economia mundial e o imperialismo: esboço econômico**. 2ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1986.
- HILFERDING, Rudolf. **O capital financeiro**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- LENIN, V.I. **Imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo: Centauro, 2008.
- LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação de capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MARTINS, Estevão C. de Rezende. História: consciência, pensamento, cultura, ensino. **Educar em revista**. Curitiba, n. 42, p.43-58, out./ dez. 2011.
- PINSKY, Jaime. PINSKY, Karla Bessanezi. Por uma história prazerosa e consequente. IN: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992.Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio.. Tradução para o português por Ana Cláudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. GRACIA, Tania Maria F. Braga. A formação da consciência história de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.