



REDM

REVISTA ELETRÔNICA DOCUMENTO 9 MONUMENTO

Edição
Especial

Dossiê

História Regional: Historiografia e Ensino de História

ISSN: 2176-5804 - Vol. 9 - N. 1 - Out/2013



NDIHR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA REGIONAL - NDIHR
www.ufmt.br/ndihr/revista

EXPEDIENTE

R454 Revista eletrônica Documento/Monumento [recurso eletrônico]. –

Vol. 9, n. 1 (out 2013)- . – Cuiabá : Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, 2009- Semestral.

Modo de acesso: internet

<<http://www.ufmt.br/ndihr/revista/>>

ISSN 2176-5804.

1. História - Aspectos sociais. 2. Memória (História). 3. Pesquisa Histórica. I. Universidade Federal de Mato Grosso. Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional.

CDU 94(81):002



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Aluisio Mercadante Oliva

Ministro da Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Reitora

Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor

João Carlos de Souza Maia

Pró-Reitora Administrativa

Valéria Calmon Cerisara

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Irene Cristina de Mello

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Myrian Threza de Moura Serra

Pró-Reitor de Pesquisa

Joanis Tilemahos Zervoudakis

Pró-Reitora de Planejamento

Elisabeth Aparecida F. de Mendonça

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Leny Caselli Anzai

Pró-Reitor de Vivência Acadêmica e Social

Luís Fabrício Cirillo de Carvalho

Diretora do Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Imar Domingos Queiroz

Supervisor do NDIHR

Luiz Alvaro Dias

CONSELHO EDITORIAL

Nileide Souza Dourado (NDIHR/ICHS/UFMT)
Paulo Silva Ribeiro (NDIHR/ICHS/UFMT)
Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT)
Fernando Tadeu de Miranda Borges (FE/UFMT)
José Serafim Bertoloto (MACP/UFMT)
Maria Adenir Peraro (ICHS/UFMT)
Otávio Canavarros (ICHS/UFMT)

CONSELHO CONSULTIVO

Ana Maria de Almeida Camargo (USP/FFLCH)
Ana Virginia Teixeira da Paz Pinheiro (BIBLIOTECA NACIONAL/RJ)
Antonio Rubial García (Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM)
Arturo Aguilar Ochoa (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – BUAP/México)
Bismarck Duarte Diniz (FD/UFMT)
Cândido Moreira Rodrigues (ICHS/UFMT)
Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT)
Carmen Fernández-Salvador (Universidad San Francisco de Quito/Equador)
Chiara Vangelista (Università degli Studi di Genova/Itália)
Ignacio Telesca (CONICET-IGHI/Argentina)
Isabelle Combès (Instituto Francés de Estudios Andinos/Bolívia)
Joana A. Fernandes Silva (UFG)
João Eurípedes Franklin Leal (UNIRIO)
Leny Caselli Anzai (ICHS/UFMT)
Leonice Aparecida de Fátima Alves (UFSM)
Luíza Rios Ricci Volpato (ICHS/UFMT)
Marcus Silva da Cruz (ICHS/UFMT)
Marcos Prado de Albuquerque (FD/UFMT)
Maria de Fátima Costa (ICHS/UFMT)
Mário Cezar Silva Leite (IL/UFMT)
Michèle Sato (IE/UFMT)
Nicolas Richard (Université Européenne de Bretagne, Rennes 2/França)
Pablo Diener (ICHS/UFMT)
Rafael Sagredo Baeza (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Ricardo Padron (University of Virginia/EUA)
Sara Emilia Mata (CONICET-Universidad Nacional de Salta/Argentina)
Suíse Monteiro Leon Bordest (IHGMT)
Teresinha Rodrigues Prada Soares (ECCO/IL/UFMT)
Tiago C. P. dos Reis Miranda (CHAM/UNL/PORTUGAL)
Vitale Joanoni Neto (ICHS/UFMT)
Vitor Manoel Marques da Fonseca (ARQUIVO NACIONAL/RJ)

EDITORES

Nileide Souza Dourado (NDIHR/ICHS/UFMT)
Paulo Silva Ribeiro (NDIHR/ICHS/UFMT)
Elizabeth Madureira Siqueira (UFMT)

REVISÃO DE TEXTOS

EdUFMT

ARTE

Terencio Francisco de Oliveira

DIAGRAMAÇÃO

Alcir Alves de Souza Júnior

O Porquê da Imagem



ETRÚRIA

Um longo apito ecoa sonoro!
- Etrúria! ... Diz o povo emocionado.
Já o porto de gente está apinhado:
- Eis, na volta do rio, o barco airoso.

Anos mais de cinqüenta, no passado,
Ligaste a Corumbá, Vapor formoso,
A urbe de Albuquerque (nome honroso!)
- Único meio de transporte usado.

Assim, tanto te uniste à nossa vida
No abraço da chegada e da partida,
Que símbolo já eras da cidade.

Etrúria... O Paraguai está vazio...
Fecharam-te o cais... Mas tu, navio,
Continuas vivendo na saudade.

Natalino Ferreira Mendes (1924-2011), nobre memorialista e professor cacerense autor de Memória Cacerense.

A fotografia eleita para a capa do dossiê História Regional: Fontes, Historiografia e Ensino de História é inspirada neste belo poema do escritor sobre a famosa embarcação Etrúria, de propriedade da firma José Dulce e Cia, que singrava as águas do Rio Paraguai ligando as cidades portuárias de Corumbá e Cáceres – em Mato Grosso.

Etrúria também é o nome do Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História, vinculado ao Núcleo de Pesquisa em História – NPH, do Departamento de História/ICHS/UFMT, campus de Cuiabá.

EDITORIAL

O Vol. 9 N.1 de outubro de 2013 da Revista Eletrônica Documento/Monumento promovida pelo Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR apresenta em sua Edição Especial o Dossiê “História Regional: Historiografia e Ensino de História”. No primeiro texto do presente dossiê, *Loiva Canova* analisa, por meios de correspondências, as trocas empreendidas entre Antônio Rolim de Moura e seus superiores, no exercício de funções administrativas do Antigo Regime, entre os anos de 1751 e 1764. O tráfico ilícito no litoral norte fluminense entre o período de 1831 -1858 é o cerne do artigo de *Jonis Freire e Jorge Prata de Sousa*, que confere destaque às ações repressoras por parte das autoridades brasileiras e à ação inglesa nas proximidades da costa fluminense. Mato Grosso volta a tona com o estudo de *Mairon Escorsi Valério* acerca da significação religiosa do Araguaia pelo bispo Dom Pedro Casaldáliga. Já o trabalho de *Marcelo Gomes da Silva* investiga os caminhos percorridos pelo professor Felicíssimo Mendes Ribeiro, trilhando os espaços ocupados por ele na cidade de Juiz de Fora, os seus locais de atuação, como também, suas relações sociais. Apresentar concepções, metodologias e conceitos que fundamentam uma perspectiva pedagógica para o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental, problematizando abordagens da história regional, é o foco do artigo de *Laura Antunes Maciel*. Por sua vez, analisar os impactos da viagem ao norte do Brasil na produção didática de Rocha Pombo é o horizonte do texto de *Alexandra Lima da Silva*. Em “O ensino de História do Brasil no contexto republicano (1889 A 1960): uma análise da historiografia didática”, *Kênia Hilda Moreira* analisa a historiografia didática divulgada entre 1889 e 1960 por meio de cinco livros didáticos de história do Brasil. A especificidade do ensino de história do curso ginásial no Brasil ente 1946 e 1961, entre o fim do Estado Novo e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, constitui o objeto de análise de *Halferd Carlos Ribeiro Junior*. Por seu turno, *Analice Alves Marinho* investiga o conteúdo da Guerra do Paraguai (1864-1970), em livros didáticos de História regional (LDR) das regiões norte, nordeste, sul, centro-oeste e sudeste. Discutir como a simbologia do bandeirante se constituiu em mito fundador na história de Cuiabá, tendo como representante máximo mato-grossense – o cuiabano – é o horizonte do texto escrito por *Nathália da Costa Amedi e Renilson Rosa Ribeiro*. No artigo “Saberes e práticas de professores de História e o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, *Osvaldo Mariotto Cerezer e Selva Guimarães* discutem dados parciais de pesquisa sobre a implementação da educação das relações raciais afro-brasileira e indígena, por meio da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, nos cursos de Licenciatura em História em universidades públicas do Estado de Mato Grosso. Apresentar os resultados parciais de investigação sobre o significado da aprendizagem histórica escolar para jovens que estudam em escolas públicas no Brasil e no âmbito do projeto “Aprender a Ler, Aprender a Escrever em História” é a preocupação do artigo de *Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. Já o texto “Os sujeitos históricos e a formação de sua identidade no Paraná”, de autoria de *Marcelo Fronza*, investiga, a partir de critérios advindos da



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

educação histórica em diálogo com a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, os resultados de uma oficina realizada em um programa de formação inicial de alfabetizadores no Estado do Paraná. O problema da seleção de conteúdos no ensino de História Regional, tendo como critério teórico-metodológico a perspectiva historiográfica da história vista de baixo, é a preocupação do artigo de *Geysa Dongley Germinari*. Por fim, o dossiê apresenta quatro resenhas. *Luís César Castrillon Mendes* examina o livro *Sertão, fronteira, Brasil: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização*, de autoria de Lylia da Silva Guedes Galetti. Por sua vez, *Marcela Irian Angélica Machado Marinho* tece um olhar sobre o livro *Taunay viajante: construção imagética de Mato Grosso*, de Olga Maria Castrillon Mendes. Já a resenha de *Raphaela Rezzieri* analisa a obra *A feira dos mitos: a fabricação do folclore e da cultura popular (Nordeste, 1920-1950)*, de Durval Muniz de Albuquerque Júnior. *Amauri Junior da Silva Santos* fecha o conjunto de resenhas com a do livro *Italianos em Mato Grosso: fronteiras de imigração no caminho das águas do Prata 1856-1914*, de autoria de Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo Gomes. Com isto, ressaltamos que a amplitude geográfica e a diversificação institucional das autorias foi fundamental no processo de construção do dossiê que por ora apresentamos.

A realização desse número especial da *Revista Eletrônica Documento/Monumento* somente foi possível em razão do apoio da sua equipe editorial ao encampar a proposta de um dossiê sobre História Regional e do pronto atendimento dos colaboradores convidados. Nesse sentido, somos profundamente agradecidos a tod@s que se envolveram direta e indiretamente nesse projeto.

Editores



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

DOSSIÊ

HISTÓRIA REGIONAL: HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Para o mestre *Otávio Canavarros*, uma justa homenagem ao notável intelectual e historiador de Mato Grosso pelas lições inesquecíveis de erudição, docência e sabedoria deixadas para aqueles que trilham os caminhos da pesquisa histórica.

Este dossiê tem a preocupação de reunir estudos que procuram contribuir no cenário de debates da historiografia que contempla as preocupações da história regional no âmbito do ensino de História.

O lugar do regional nos estudos históricos não é recente, tampouco é novidade na literatura didática. Nesse sentido, pode ser citada, a título de exemplo, a coleção didática da editora Melhoramentos publicada entre 1918 a 1932, com a preocupação de levar a história dos diferentes estados brasileiros para as salas de aula.

No âmbito da historiografia, autores como *Ciro Flamarion Cardoso* indicam que a complexidade da preocupação com o espaço advém primeiramente, da própria ligação com a geografia humana, como também, no fazer historiográfico de alguns estudiosos da Escola dos Annales, em suas preocupações com o estudo dos mares e oceanos: “o Mediterrâneo, de Fernand Braudel, o Atlântico de Frederic Mauro, o Atlântico e o Pacífico de Pierre e Huguette Chaunu etc.; e, o tempo todo, a sólida tradição francesa da historia regional” (CARDOSO, in: CARDOSO, VAINFAS, 1997, p. 29).

Assim, nas palavras de *Janaina Amado*,

não por mero acaso, o encontro dos historiadores com a questão regional coincide com o momento em que o conceito de “região” passa por profundas transformações, propostas principalmente pelos geógrafos. Muitos geógrafos têm abandonado a antiga e difundida utilização determinista do conceito como sinônimo de “região natural”. Enquanto categoria espacial, a região expressa uma singularidade dentro de



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

determinada organização social mais ampla, num movimento de articulação (AMADO, in: SILVA, 1990, p. 8).

A região deve assumir um contorno histórico, levando em consideração o complexo de imbricações que a atravessam.

Partindo desse quadro teórico, a autora define “região como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade, dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula” (AMADO, in: SILVA, 1990, p. 8).

Na perspectiva de Francisco Falcon, boa parte do que se tem produzido sob a chancela da história regional recai na esfera da história política, pois “se considerarmos, ainda, que boa parte da historia regional é historia política e também o fato de que as biografias e as historias administrativas são mais políticas do que qualquer outra coisa, a preponderância quantitativa da historia política ficara ainda mais evidente” (FALCON, in: CARDOSO, VAINFAS, 1997, p. 132).

Por sua vez, Maria Yeda Linhares adverte para o desenvolvimento de novas abordagens no plano da história regional e local, “centradas no estudo das estruturas e das paisagens agrárias, bem como da organização do espaço rural”.

Para esta autora, a preocupação com a história regional é fruto da expansão da historiografia francesa nas décadas de 1930 e 1940, expressa na contribuição de autores como Ernest Labrousse, Baehrel, Vilar, Duby. Desse modo, “a historiografia francesa assim concebida é um exemplo de como o conhecimento do regional levou a reformular noções longamente assentadas sobre a história nacional” (LINHARES, in: CARDOSO, VAINFAS, 1997, p. 245). Segundo Linhares, a resistência de parte do meio acadêmico em relação à história regional do Brasil reside, dentre outros aspectos, na dificuldade de acesso a fontes locais, que muitas vezes não se encontram em arquivos centralizados, a falta de formação adequada do pesquisador para utilizar determinadas metodologias, além da falta de disponibilidade de tempo para os deslocamentos necessários. Assim, para muitos estudiosos da questão, é necessário saber dominar a utilidade do quadro regional, no sentido de saber integra-lo a totalidades mais vastas (LINHARES, in: CARDOSO, VAINFAS, 1997, p. 259).

A história regional não é mais o reduto do exótico, das curiosidades e do pitoresco local, recortado ou descoberto pelo



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

historiador como se garimpasse documentos em busca do autêntico, do verdadeiro, ou seja, da verdadeiro *ethos* de um povo ou de um lugar. Escrever ou ensinar a história de Mato Grosso, por exemplo, não significa descrever suas belezas naturais, sua gente – de preferência as figuras políticas extraordinárias – e sua cultura, fazendo a celebração de um modo de vida, de uma identidade essencial, seja para destacar as cores locais ou legitimar a homogeneização do discurso nacional.

Para Marcos Lobato Martins, ao longo do século XIX e parte considerável do XX, a escrita da história regional no Brasil esteve vinculada aos trabalhos de memorialistas e historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e de seus congêneres locais. No decorrer desse tempo,

viveu-se o auge das corografias, escritas quase sempre por membros dos institutos históricos, pessoas bem situadas nas hierarquias sociais e políticas de suas épocas. As corografias eram monografias municipais e regionais, que misturavam história, tradição e memória coletiva. Esses trabalhos tomavam como fundamento espaços bem recortados politicamente, que eram estudados em si mesmos. O relacionamento do “nacional” com o “regional” e o “local” era reduzido à descrição de impactos de grandes acontecimentos da história do país nos espaços subnacionais. A narrativa, a seleção e o encadeamento dos fatos, a referência recorrente a determinados tipos de personagens, tudo isso objetivava mostrar que a região é o resultado do protagonismo de figuras extraordinárias. Muitas vezes, os corógrafos tenderam a considerar as regiões e seus povos como dotados de características definidas e perenes, configurando um contexto histórico imutável (MARTINS, in: PINSKY, 2009, p. 140-141).

Fazer história regional no mundo contemporâneo, trazendo as marcas das conexões cibernéticas da globalização, da desterritorialização dos sujeitos e da fragmentação das identidades, tem sido um desafio para os professores e pesquisadores da História. Ao debruçar-se sobre um objeto de estudo, o historiador precisa resolver a complicada equação local, regional, nacional e global para tecer sua narrativa. Palavras como redes, conexões e escalas constituem o seu referencial no desenvolvimento das tramas da sua escrita (cf. BAUMAN, 2003).

Para Ronaldo Vainfas, uma história de fato voltada para o regional e local precisaria tentar encontrar “no recorte micro os sinais e as relações da totalidade social, rastreando-se, por outro lado, os indícios das particularidades – os homens e as mulheres de *carne osso*” (VAINFAS, in: CARDOSO, VAINFAS, 1997, p. 447).



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

Na esteira das afirmações de Ronaldo Vainfas, no que se refere à história local e regional, Janaina Amado observa que sua abordagem no fazer do profissional da História no mundo contemporâneo legitima-se por trazer

novas ótica de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como os movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade (AMADO, in: SILVA, 1990, p. 12-13).

No campo do Ensino de História, os debates sobre o regional estão relacionados principalmente com as investigações voltadas para a história local. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt, quando a aprendizagem histórica é pensada, deve ser feita a seguinte pergunta: “por que trabalhar a história local?” (SCHMIDT, 2007, p. 189). Como respostas ela oferece as idéias de que a história local pode fornecer aos estudantes a busca da experiência do tempo (cf. THOMPSON, 1981) como critério para a seleção de conteúdos e a organização de temas históricos a serem ensinados, a partir do princípio da formação da consciência histórica dos sujeitos (cf. RÜSEN, 2009). Uma chave da compreensão das realidades locais está em sua relação com outras identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais.

Portanto, para Schmidt (2009, p. 139), a história local pode produzir a inserção do estudante na comunidade da qual faz parte, criar a sua historicidade e a sua identidade; gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do estudante; ajudar a refletir acerca do sentido histórico da realidade social; e, como estratégia pedagógica, ajuda o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade, tais como o econômico, político, social e cultural, facilitando, com isso, o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências. Assim é possível construir uma história plural, que valoriza a multiplicidade das vozes dos diferentes sujeitos da História.

O dossiê “História Regional: Historiografia e Ensino de História” é o primeiro passo na articulação e visibilidade do *Etrúria: Laboratório de Estudos de Memória, Patrimônio e Ensino de História*, vinculado ao Núcleo de Pesquisa em História (NPH), no Departamento de História – ICHS/UFMT, campus de Cuiabá. Esse grupo de pesquisa agrega



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

estudiosos ligados à área memória, patrimônio e ensino de História de diversas instituições de ensino e pesquisa em Mato Grosso e demais regiões do país.

Feitas as devidas apresentações, desejamos a tod@s uma boa leitura.

Cuiabá, Outubro de 2013.

Alexandra Lima da Silva - Marcelo Fronza - Renilson Rosa Ribeiro
Organizadores

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. História e região: reconhecendo e reconstruindo espaços. In: SILVA, M. A. (coord.). *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: ANPUH; Marco Zero; CNPq, 1990.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: Em busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- CARDOSO, C. F. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FALCON, F. História e Poder. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.
- LINHARES, M. Y. História Agrária. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R.. (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- MARTINS, M. L. História Regional. In: PINSKY, C. B. (org.). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (orgs.). *Ensino de história: sujeito, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007.
- RÜSEN, J. *Que es la cultura historica?* Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [s.l.], [s.n.], 2009
- SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1981.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

SUMÁRIO

11 A DÁDIVA E O PEDIR AO REI NO GOVERNO DE ANTÔNIO ROLIM DE MOURA
Loiva Canova

29 O TRÁFICO ILÍCITO NO LITORAL NORTE FLUMINENSE, C.1831 - C.1858
Jonis Freire
Jorge Prata de Sousa

48 MONSENHOR MARTELO E FOICE: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA/MEMÓRIA DE D. PEDRO CASALDÁLIGA
Mairon Escorsi Valério

68 "POUCO LETRADO" OU INTELLECTUAL? AS AÇÕES DO PROFESSOR FELICÍSSIMO MENDES RIBEIRO NA CIDADE DE JUIZ DE FORA NA VIRADA PARA O SÉCULO XX
Marcelo Gomes da Silva

79 HISTÓRIA REGIONAL E ENSINO: DIÁLOGOS COM PROFESSORES E ALUNOS
Laura Antunes Maciel

94 VIAGEM, HISTÓRIA REGIONAL E LIVROS DIDÁTICOS: A EXPERIÊNCIA DE ROCHA POMBO
Alexandra Lima da Silva

109 O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO CONTEXTO REPUBLICANO (1889 A 1960): UMA ANÁLISE DA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA
Kênia Hilda Moreira



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

- 127** O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO GINASIAL ENTRE 1946 E 1961
Halferd Carlos Ribeiro Junior
- 141** A HISTÓRIA DA GUERRA DO PARAGUAI NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS REGIONAIS BRASILEIRAS
Analice Alves Marinho
- 153** "... DENODADOS HERÓIS, CIVILIZADORES DO SERTÃO..." O MITO FUNDADOR BANDEIRANTE NA CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DE CUIABÁ– MATO GROSSO, SÉCULO XX
Nathália da Costa Amedi
Renilson Rosa Ribeiro
- 181** SABERES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA
Oswaldo Mariotto Cerezer
Selva Guimarães
- 197** OS SENTIDOS CONFERIDOS AO AGIR E OS DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ALUNOS
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
- 207** OS SUJEITOS HISTÓRICOS E A FORMAÇÃO DE SUA IDENTIDADE NO PARANÁ
Marcelo Fronza
- 223** O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO
Geyso Dongley Germinari
- 233** RESENHA – SERTÃO, FRONTEIRA, BRASIL: IMAGENS DE MATO GROSSO NO MAPA DA CIVILIZAÇÃO
Luís César Castrillon Mendes
- 237** RESENHA – TAUNAY VIAJANTE: CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DE MATO GROSSO
Marcela Irian Angélica Machado Marinho

241

RESENHA – A FEIRA DOS MITOS: A FABRICAÇÃO DO FOLCLORE E DA CULTURA POPULAR (NORDESTE, 1920-1950)

Raphaela Rezzieri

246

RESENHA – ITALIANOS EM MATO GROSSO: FRONTEIRAS DE IMIGRAÇÃO NO CAMINHO DAS ÁGUAS DO PRATA 1856 A 1914

Mauro Junior da Silva Santos



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR



REDM

REVISTA ELETRÔNICA

DOCUMENTO 9
MONUMENTO

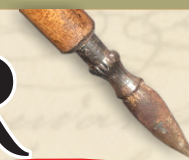
Edição
Especial

Dossiê

História Regional: Historiografia e Ensino de História

ISSN: 2176-5804 - Vol. 9 - N. 1 - Out/2013

NDIHR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
NÚCLEO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO HISTÓRICA REGIONAL - NDIHR
www.ufmt.br/ndihr/revista

A DÁDIVA E O PEDIR AO REI NO GOVERNO DE ANTÔNIO ROLIM DE MOURA

Loiva Canova

Doutora em História pela UFPR
Professora adjunto do Departamento de História e do
Programa de Pós-Graduação em História – UFMT
canovaloiva@gmail.com

RESUMO

A proposta deste artigo é tratar, parcialmente, o conceito de dádiva, especificamente no período da administração de Antônio Rolim de Moura, governador da Capitania de Mato Grosso. A dádiva pode ser entendida como um ato simultaneamente espontâneo e obrigatório que se manifesta por meio das trocas sociais, num dar e receber constante. Foi observada, sobretudo, nas leituras da correspondência de Rolim de Moura com aqueles que, como ele, ocupavam cargos públicos do estado português na colônia e no reino, alguns seus superiores. A análise está situada entre os anos de 1751 a 1764.

Palavras-chave: Antônio Rolim de Moura, Mato Grosso, dádiva.

ABSTRACT

This article intends to deal partially with gift concept, specially about the period in which Antônio Rolim de Moura was the governor of Mato Grosso, a city in the Central-West region of Brazil. Gift could be understood like an act simultaneously spontaneous and compulsory, which one manifests itself through social exchanges, in a constant give and receive. Gift was observed in some reading of the correspondence between Rolim de Moura and some Portugal government officials, many of them hierarchically superior to Rolim de Moura. The analysis comprehends the years between 1751 to 1764.

Keywords: Antônio Rolim de Moura, Mato Grosso city, gift.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

INTRODUÇÃO

A dádiva, conforme teoria do pensador francês Marcel Mauss, nos anos 1920, é um *entendimento da constituição da vida social* que se apresenta num constante dar-e-receber. É um dever da chefia, e pode ser percebida por meio de práticas políticas e sociais. A dádiva gera diferentes formas de troca, pois produz alianças políticas, criando obrigações de ambas as partes, especialmente porque é normalmente compreendida como um dever das autoridades (MAUSS, 1974).

Conforme complementa Curto (1992), a dádiva das *palavras ou de objetos* é condição necessária de sua existência, são manifestações que *concretizam trocas sociais e afirmam distâncias*. O gesto de dar se insere numa cadeia de obrigações recíprocas que forma um todo. Não é um ato desinteressado nem gratuito.

Para este texto, são apresentados alguns exemplos dessas manifestações ocorridas durante o governo de Antônio Rolim de Moura, quando exerceu a política em Mato Grosso como Governador e Capitão-General da Capitania, entre os anos de 1751 e 1764.

As reflexões sobre as trocas caracterizadas como dádivas entre Antônio Rolim de Moura e seus superiores, no exercício de funções administrativas do Antigo Regime, são conteúdos do texto e estão expressas nos documentos escritos pelos diferentes agentes públicos que se correspondiam com o governador de Mato Grosso.

Para cumprir a análise, foi utilizada a correspondência de Antônio Rolim de Moura¹, buscando compreender, sobretudo, a cadeia de dádivas contidas nos discursos oficiais, num constante dar e receber, inseridas no período anteriormente mencionado.² Também foram utilizados trechos da correspondência do Governador e Capitão-General Francisco Xavier de Mendonça Furtado (MENDONÇA, 2005), elucidando parte das relações de reciprocidade

que formam um conjunto de trocas, retribuições e obrigações entre os governantes do Grão-Pará e Maranhão e o de Mato Grosso. Desse último, também coube a análise da correspondência emitida e recebida dos funcionários da Câmara de Cuiabá. Alguns documentos do Projeto Resgate serviram para ilustrar as dádivas concedidas a Rolim de Moura, com o fim de atendê-lo em distante fronteira de domínio do império português.

A época Moderna é rica em produção documental. Pedro Luis Lorenzo Cadarso (2001) avalia os séculos XVI e XVII, citando também o XVIII, e menciona a profusa documentação produzida pelos Estados, dado os fatores da centralização político-administrativa em decorrência da formação dos estados absolutistas, que possibilitou maior número de cargos funcionais, e também do Renascimento, tornou-se mais usual a documentação escrita. Evidentemente, a maior produção de documentos escritos pelos múltiplos agentes administrativos facilitam enormemente a pesquisa das problemáticas setecentistas.

Parte da fundamentação teórica para as reflexões, para além dos autores mencionados, baseia-se nos ensinamentos de Fernanda Olival (2001). A autora apresenta fluente discussão sobre a liberalidade régia, nos tempos do Antigo Regime, que representava uma virtude própria dos reis. As relações políticas construídas durante os séculos XVI ao XVIII estão permeadas pela cultura da generosidade, de pedir, de dar graças, de dar mercês entre os vassalos e o rei. Neste caso, avalia-se o sentido político das relações de reciprocidade entre o rei de Portugal e o governador de Mato Grosso, Antônio Rolim de Moura.

Pela leitura do estudo de Maria de Fátima Silva Gouvêa, podem ser compreendidos exemplos significativos que discutem a dinâmica da atuação de uma dada rede governativa no interior da colônia portuguesa na América. Seus exemplos possibilitam analisar a aplicação dessas redes numa política específica da *periferia* Mato Grosso com o *centro* Portugal. A constituição das redes governativas significa uma possibilidade de estudo que permite compreender as relações construídas entre os oficiais da coroa e os

governadores das capitanias (GOUVÊA, 2006). É nesse sentido que se entende a rede de governança estabelecida entre Rolim de Moura na Capitania e sua efetiva relação política com a coroa.

A proposta deste texto é suscitar parcialmente, por meio dos escritos oficiais, algumas considerações sobre a dádiva, a partir da colonização de Portugal, durante o governo de Antônio Rolim de Moura. Deste modo, o que segue são fragmentos de correspondências que trazem conteúdos sobre o assunto em questão, contextualizados no período da administração do Governador.

UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE O PERSONAGEM ANTÔNIO ROLIM DE MOURA E ALGUNS SENTIDOS À DÁDIVA

O primeiro governador da Capitania de Mato Grosso nasceu em 1709, em Portugal, na Vila do Moura, Baixo Alentejo. O pai, D. Nuno de Mendonça, foi o quarto Conde de Val de Reis, senhor de Póvoa e de Meadas, e de Val de Reis, Comendador e Alcaide-Mor das Comendas e Alcaidarias que teve seu pai, Deputado da Junta dos Três Estados. A mãe, D. Leonor de Noronha, era filha do primeiro Marquês de Angeja, D. Pedro de Noronha. Por linha de varonia, vinha da família antiquíssima e nobilíssima dos Mendonça, apesar de não ter usado o nome, por sucessão à casa dos Azambuja e por ter o último varão renunciado ao nome da família.

Desde cedo, o futuro Governador de Mato Grosso foi dado aos estudos. Aplicado aos escritos das Filosofias, leitor dos ensinamentos bíblicos e de Teologia, das Matemáticas puras, Ciências e Artes mais úteis; as que tratavam dos princípios da Mecânica, da Estática, da Hidráulica, da Marinha, da Pilotagem, da Fortificação. Nos documentos, vários qualificativos definem o Governador de Mato Grosso: primeiro Conde de Azambuja, Governador e Capitão General da Bahia, Vice-Rei do Brasil; uma personalidade que transita entre o brio do aristocrata e a humilde vassalidade, o senso

de oportunidade que pondera a eficácia dos meios administrativos que lhe fora confiado.³

Antônio Rolim de Moura assumiu o governo da extensa Capitania de Mato Grosso em 1751, quando chegou à Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, foi Governador e Capitão-General da Bahia e por último ocupou o cargo de Vice-Rei do Brasil, o maior de todos os cargos da administração portuguesa nos domínios do ultramar. Depois de permanecer na colônia por mais de duas décadas, retorna a Portugal, onde faleceu em 8 de dezembro de 1782.⁴

A missão político-administrativa de governar a Capitania de Mato Grosso foi confiada a Rolim de Moura já no ano de 1748, quando a rainha de Portugal, D. Mariana d'Áustria, mulher de D. João V, o nomeou para tal fim, por decreto de 26 de julho de 1748 (INSTRUÇÕES, 2005). Desde o ano em que o designara como futuro governante da Capitania de Mato Grosso, Dom João V fez considerações aos atributos de Antônio Rolim de Moura. Ao tratar das qualidades políticas do governador, o rei deixa em seu parecer considerações sobre suas qualidades, merecimentos e serviços que concorrem na pessoa de D. Antônio Rolim de Moura, e a que dará inteira satisfação a tudo, o que lhe for encarregado e escreve com o fim de nomeá-lo para a tão nobre função: "Hey por bem nomeallo Governador, e Capitão General da Capitania do Mato Grosso por tempo de três annos" (DECRETO, 1748).

O nobre Antônio Rolim de Moura, como bom vassalo português, obedeceu às ordens reais de "seu primo e senhor", como o referiu em seu relato de viagem (RELAÇÃO, 1982).⁵ Embarcou em Lisboa em fevereiro de 1749, e dois meses depois chegou em Pernambuco. Dali, em junho, segue ao Rio de Janeiro. Só no início do ano seguinte dirige-se a São Paulo, e depois viaja à Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, lá permanecendo por quase todo o ano de 1751 – de janeiro a princípio de novembro – para se inteirar dos problemas da Capitania e tomar as primeiras providências administrativas.

Em 3 de novembro de 1751, D. Antônio Rolim de Moura partiu para as minas do Mato Grosso. A 7 de dezembro chegou ao Guaporé, e no dia 14 do mesmo mês estava no sítio de Pouso Alegre, o lugar em que seria fundada a futura Vila Bela da Santíssima Trindade, a primeira Vila-capital da Capitania de Mato Grosso, erigida a essa condição em 19 de março de 1752, na margem direita do Guaporé (MOURA, 1982). Ali em Vila Bela passou a administrar a Capitania e muito se correspondeu com seus superiores. Em seus escritos, mostrou insatisfação com as agruras do lugar e deixou suas mais categóricas queixas, a partir das quais é possível elaborar um primeiro exercício para a compreensão do sentido da dádiva.

Durante o governo de D. José I, Antônio Rolim de Moura esteve no Mato Grosso incumbido de gerar uma política de preservação das terras conquistadas. Nos céus, Deus, e na terra, a obediência à Sua Majestade Imperial era obrigação dos vassallos, que não deveriam arrefecer os ânimos diante dos obstáculos, e nem as doenças, enfrentamento e adversidades justificariam motivos para insubmissão à autoridade.

Diogo Ramada Curto (1992, p. 127) em síntese esclarece que era costumeiro os homens do Antigo Regime presentear o rei com vários tipos de agrado. Conforme relata, no governo de Dom João II, rei de Portugal, "houve um cavaleiro, cidadão e homem honrado que vendeu duas quintas para comprar um vestido bordado de pedras preciosas", supõe-se que o vestido serviu à rainha. Ao lado dos vestidos, da oferta de rica comida, de festejos, de touros e touradas, existiam interesses em afirmar distâncias e de concretizar as trocas sociais. Para o autor, todos esses atos de presentear, recepcionar e festejar implicam em dádivas, considerando tratar-se de atos que supõem trocas sociais.

Essas práticas de dar e receber presentes, explicadas por Marcos Lanna, podem ser entendidas como dádivas, um "entendimento da constituição da vida social" que se "apresenta num constante dar-e-receber". A dádiva:

produz a aliança, tanto as alianças matrimoniais como as políticas (trocas entre chefes ou diferentes camadas sociais), religiosas (como nos sacrifícios, entendidos como um modo de relacionamento com os deuses), econômicas, jurídicas e diplomáticas (incluindo-se as relações pessoais de hospitalidade) (LANNA, 2000, p. 175).

Curto (1992) adverte ainda que as trocas sociais também são manifestadas nas mercês, que igualmente implicam em dádivas. Mas as mercês são diferentes dos atos postos anteriormente, pois não sugerem a gratuidade, mas sim uma troca que sinaliza o reconhecimento de um trabalho executado, de uma atividade desenvolvida, advinda das ordens reais. As mercês compreendem ganhos monetários, atos de concessão de títulos de nobreza, de terras, entre outros exemplos que serão lidos no decorrer do texto.

Inclusas nas dádivas estão os perdões. Segundo Curto (1992, p. 129), "a prática de conceder perdões em determinadas cerimônias e momentos festivos era habitual". Presos eram libertos em dias festivos, mostrando, muitas vezes, manifestações de clemência e benignidade da parte do rei: "a prática dos perdões em nome do rei pertencia ao cotidiano dos tribunais". O autor relata que essas relações compreendem um inventário de incertezas, de trocas sociais consideradas políticas, que atendiam não só as dádivas, as mercês e os perdões, mas um conjunto de diferentes negociações envolvendo sujeitos de poder exercendo qualquer tipo de cargo de autoridade. Desse conjunto, o autor analisa a complexidade das relações de troca por meio do direito concedido pela realeza em cobrar impostos e das práticas de relações contratuais. Esses exemplos são dados por Curto para explicar que nem todas as negociações políticas são claramente regulamentadas, como também são relações que fazem funcionar interesses que movimentam a burocracia das instituições e/ou dos seus agentes.

Compreende-se, portanto, que, quando ocorreu a expansão de colonos nas minas do Cuiabá, nos anos 20 do Setecentos, a Coroa logo lançou suas estratégias do poder político, representado

em espaço de Câmara na Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, e junto estimulou política de povoamento no vale do Rio Paraguai e afluentes, por meio da política de mercês e isenções de impostos. Nos anos 30 do mesmo século, a movimentação de pessoas para novos descobertos auríferos na parte oeste das terras conhecidas por Mato Grosso também sugerem investimentos numa política populacional desenvolvida por meio das leis de incentivos e mercês, esse segundo momento se deu no vale do Rio Guaporé (SILVA, 1995).

Para melhor explicitar os incentivos oferecidos pela Coroa portuguesa, lê-se na carta escrita pela rainha, em 19 de janeiro de 1749, quando Antônio Rolim de Moura, depois de nomeado governador e Capitão-General da Capitania de Mato Grosso, em 6 de agosto de 1748, deveria conceder privilégios aos moradores com o intuito de estimular a permanência da população na futura vila-capital no então distrito do Mato Grosso:

Por se ter entendido que Mato Grosso é a chave e o propugnáculo do sertão do Brazil pela parte do Peru, e quanto é importante por essa cauza que n'aquelle districto se faça população numeroza, e haja forças bastantes a conservar os confinantes em respeito, ordenei se fundasse n'aquella paragem uma villa, e concedi diversos privilégios e izenções para convidar a gente que ali quizesse ir estabelecer-se, [...] me façaes presente quaes outras providencias serão próprias para o fim proposto de augmentar e fortalecer a povoação d'aquelle teritorio [...]. Quanto aos privilégios e izenções que tenho concedido, considereis si poderão sem inconveniente acrescentar a alguns outros que contribuam, a convidar moradores e mineiros para irem morar aquelle território (MOURA, 1982, p. 128-129).

Assim o Parecer Ultramarino contém referência da necessidade de haver uma política de privilégios, isenções e perdão de dívidas para que Rolim de Moura pudesse operar uma política populacional no distrito do Mato Grosso, em larga fronteira, que se avizinhava às terras já ocupadas pelos colonizadores espanhóis. Esse fragmento suscita parcialmente, por meio dos escritos oficiais, algumas considerações sobre os incentivos da Coroa portuguesa à população que ocuparia a região do Guaporé durante o governo de Antônio Rolim de Moura.

Conforme menciona Otávio Canavarros (2004), as diretrizes da colonização fornecem recomendações aos Governadores e Capitães-Generais para garantir uma linha de fronteira mais extensa possível. As instruções régias evidenciam uma política de povoamento baseada na condução de casais, com a isenção de pagamentos de fintas, talhas e qualquer tributo das entradas, por um período de dez anos, a partir da fundação da Vila. Ainda, as instruções régias foram pautadas em uma política de ocupação sistemática às margens dos rios Guaporé e Madeira, ligando as capitanias do Mato Grosso ao Pará. Fundamentalmente, era orientação real criar à margem direita desses rios alguns pousos, povoados, fortificações e vilas, conforme a orientação jurídica do Tratado de Madrid, o *Uti Possidetis*.

Para Denise Maldi Meireles (1989), a maioria dos moradores da fronteira lusitana representava a marginalia da sociedade colonial, já que, na tentativa de tornar a fronteira um lugar povoado, as autoridades criavam leis protecionistas que estimulavam a migração, com o fim de ocupar e fixar moradores no Guaporé. Os administradores lusos incluíam em suas orientações administrativas até mesmo a tolerância a vários tipos de crimes. Um trecho da correspondência de Rolim de Moura torna explícita a experiência:

Na Instrução de Sua Majestade foi servido mandar-me dar quando vim para este Governo se me ordena considere os mais privilégios e isenções que sem inconveniente poderão acrescentar-se para convidar moradores e mineiros a irem

povoar o território do Mato Grosso. Para este intento me parece poderá ter algum conceder-lhe Sua Majestade o privilégio do couto pelo tempo que for servido para que os criminosos possam de qualquer parte recolher-se àquele Distrito e chamar as suas culpas para ali se livrarem sendo obrigados depois disso por esta mercê a residirem três anos no lugar: e ficando incursos em pena de degredo ou morte cível este se lhe comuta à proporção em mais anos de residência (CARTA de 1751, 1983, p. 36).

É preciso considerar que o que está posto em citação pressupõe trocas sociais (CURTO, 1992), que nelas estão envolvidas o Estado metropolitano na figura administrativa de Rolim de Moura e os possíveis moradores da região da fronteira. Com essa mercê, os criminosos teriam asilo político no Distrito do Mato Grosso. Essa troca social considerada política atendia a uma negociação que envolvia diversos agentes, desde as relações de negociação do Estado português, com a intenção de organizar a fronteira, o plano político e administrativo de Rolim de Moura e os futuros moradores da região. Há privilégio concedido aos moradores das minas do Mato Grosso ao presumir o não pagamento do direito das entradas:

Em outra dou conta a Vossa Majestade da dúvida, em que fico sobre a execução da ordem, por que Vossa Majestade haja por bem ordenar se observe o privilégio concedido aos moradores destas minas. Caso Vossa Majestade haja por bem ordenar se observe o privilégio concedido aos moradores destas minas do Mato Grosso de não pagar o dito direito das entradas, fica o contratador do sal aliviado de uma grande despesa; e com ele havia fazer a arrematação do contrato na suposição de

pagar as ditas entradas, se faz preciso no caso acima dito que Vossa Majestade declare o benefício de quem ceder esta alteração; se contratador deve compensar a este povo o menor preço porque talvez se obrigaria vender o sal nestas minas estando certo não pagava entradas dele, ou à Real Fazenda de Vossa Majestade o maior, porque arremataria na mesma suposição, ou se finalmente há de o dito contratador ficar com esse lucro (CARTA de 1754, 1983, p. 121).

Percebe-se que os efeitos da isenção de entradas tinha uma intenção clara de cativar os ânimos daqueles possíveis interessados em dirigir-se à fronteira. Nas duas citações anteriores estão evidenciadas as mercês, representadas pelo perdão de dívidas, incentivos fiscais e remissão da pena por crimes cometidos.

Para Olival, "o gesto de dar era considerado, na cultura política do Antigo Regime, uma virtude dos reis", era pensamento recorrente na Europa Ocidental no Seiscentos e no Setecentos. Os reis muito se pareciam com o Deus cristão, e essa atitude era considerada habitual naquela sociedade. Os reis, cujo poder provinha de Deus, deveriam dar aos seus súditos, obedecendo a um pacto, para poderem se manter no governo. A educação política dos reis presunha atenção especial no que diz respeito às virtudes principais: "a justiça, a prudência, a fortaleza, a temperança e a liberalidade". Eram instruídos para seguirem códigos de conduta, princípios e virtudes a fim de ter o amor de seus vassallos. Compreende-se assim que o poder real provinha do poder de Deus e também do pacto com seus súditos, e desse modo, cabe também entender a funcionalidade das práticas de "fazer mercês e perdoar". Dar tornava-se uma ação imperativa dos reis. O rei liberal tinha em seus vassallos agentes prontos para atendê-lo debaixo dos firmes propósitos da união, da obediência, da justiça, da ordem e da paz (OLIVAL, 2001, p. 15-18).

A ideia apresenta-se com clareza quando o governador

Rolim de Moura escreve: “Porém, como os reis fazem a representação de Deus cá na terra, também as suas palavras participam alguma coisa a eficácia das Divinas, e só neste princípio pode fundar-se a esperança de dar boa conta de mim” (CARTA de 11 de dezembro de 1757, 1983, p. 108).

Entende-se nesse conjunto das relações vassálicas palavras que expressam obediência, uma premissa que servia à condição de nobre, sob o poder de um monarca. No excerto a seguir, o governador de Mato Grosso expressa termos que condiz sua condição servil a D. José I, rei de Portugal: “Posto que a saúde é tão estimável, dou por bem empregada a perda dela no serviço de Sua Majestade, como também reputo por nada os trabalhos e perigos que até aqui tenho passado pela causa” (CORRÊA FILHO, 1994, p. 200).

Constata-se nesse excerto uma dádiva. Antônio Rolim de Moura, nos primeiros três anos de governo em Mato Grosso, estava disponível para o serviço. Naquele contexto, pela necessidade de demonstrar boa vontade em dedicar seu tempo, sua saúde, sua vida, era incondicional, dizendo inclusive que “não dava importância à luta diária”, dela ainda não considerava a crueza dos trabalhos, dos perigos e das pestes. Rolim de Moura considerava a perda da saúde uma condição bem empregada, porque se dava a serviço do rei. Observa-se que, nesses primeiros anos, Dom José I foi prontamente correspondido por seu vassalo, e o Governador Antônio Rolim de Moura mostrava-se, ao que parece, disposto a servi-lo, sem queixas ou rogativas, na tentativa de retornar à nação pátria, Portugal.

A exemplo do que disse Dom José I em exposição anterior, é possível evidenciar na administração de Rolim de Moura a mensagem dos atributos da seriedade e do compromisso com os encargos reais ao se corresponder com os oficiais da Câmara da Vila de Cuiabá:

[...] eu declaro as Vossas Mercês que o fim, e o meu intento neste lugar, não é outro mais do

que o serviço de Sua Majestade e o bem comum dos povos que o dito Senhor me encarregou, e que de nenhum modo nega de servir de obséquio ação alguma irregular, e que haja desagradar ao mesmo Senhor, e me tirar-lhe a Vossas Mercês alguma ruína (CARTA de 24 de maio de 1755, 1983, p. 124).

Há mais assuntos interessantes e possíveis de serem percebidos que teorizam os vínculos administrativos e hierárquicos, neles inclusos as relações feudo-vassálicas e os códigos de cavalaria dos tempos do medievalismo europeu. Esses comportamentos foram reeditados e atualizados a fim de formar a conjuntura política de trocas e de mercês nos tempos do Antigo Regime (OLIVAL, 2001).

Os códigos de cavalaria dos tempos medievos ainda presentes no Antigo Regime são explicitados no documento, comprovando possibilidades de entender os significados e a historicidade do gesto narrado neste fragmento escrito por Rolim de Moura: “Beijo a mão de Vossa Excelência pelo muito que patrocinou o meu requerimento sobre o assunto do soldo, a que atribuo o bom despacho dele, e pelas diligências que tem feito para mandar-me sucessor” (CARTA de 14 de julho de 1756, 1983, p. 28). Esse ritual representado em palavras celebra uma condição de subserviência e de hierarquia, ritualizado em cenas de respeito e reverência ao rei. É o que explica Olival (2001), esclarecendo que os vassallos estavam prontos para servir a seu rei, ritualizando formas de tratamento, cumprimentos e ações que tendiam a expressar uma disponibilidade de parte a parte.

Pedir, dar, receber e manifestar agradecimento – num verdadeiro círculo de interesses: mútuos, sincrônicos, hierárquicos e por vezes, conflitantes – são ações que promovem realidades a que a sociedade do Antigo Regime sentia-se profundamente vinculada. Cada um movido pelos próprios interesses e por sua própria condição social e política (OLIVAL, 2001).

A DÁDIVA E O ATO DE PEDIR AO REI DURANTE O GOVERNO DE ANTÔNIO ROLIM DE MOURA

A dádiva, ao que parece, trouxe consigo uma intenção pessoal. Esperava Rolim de Moura receber uma troca. Qual seria? O reconhecimento do rei por seu empenho? Há intenções pessoais a fim de servir o rei em terras distantes do reino. Os interesses moviam as práticas pela aquisição de bens móveis, a concessão real de títulos de nobreza e cargos administrativos. Neste caso, por exemplo, o cargo de vice-rei do Brasil.

Percebe-se que o móvel da economia se faz de muitas formas, também por meio das relações de caráter diverso, no estabelecimento de laços, de contratos e de comunhão. As trocas não são livres, muito menos desinteressadas. Nesse sentido, a troca não se enquadra somente na compreensão do funcionamento do sistema econômico da época, mas também das relações que subjazem, incrementam, entornam o cotidiano, a fé, o respeito, os interesses mediáticos do desejo de ter algo em troca da obediência em servir a alguém, ao rei e a Deus, por exemplo.

Conforme menciona Marcel Mauss (1974), a dádiva é realizada num campo social em que os agentes se sentem endividados uns em relação aos outros, e suas retribuições nunca são suficientes.

Contidos nas trocas sociais, observa-se inúmeros pedidos ao rei, condição que demonstra uma relação de interesse e de subserviência da parte dos governadores dos tempos da conquista, como os designara D. José I. Assim, entre os pedidos de Rolim de Moura à Coroa, no período em que gerenciava o governo de Mato Grosso, estava o da construção de uma casa na futura capital Vila Bela da Santíssima Trindade, que se destinaria à família e a futuros governadores. O documento se refere a "uma Nova Vila no Matto Grosso":

Diz D. Antônio de Moura nomeado por v. Magestade e Governador e Cappitão General

da Capitania de Mato Grosso, que ele suplicante tem notícia que na dita Cappitania não ha cazas de residencia em que possa assistir o Governador por se achar creado vila no dito sitio há muito pouco tempo, e porque não sera justo que o suplicante depois de ter feito huma tão dilatada, e trabalhosa viagem, [...] de empregarse no serviço de v. Magestade, vâ experimentar o incomodo, de se achar sem cazas, em que possa rezidir, e a sua família a que v. Magestade deve logo atender mandando passar ordem para que com a brevidade possível se faça casa na dita Capitania a caza que parecer suficiente para a sua habitação, e dos sucessores quando as não haja capazes para o dito efeito, e nesta concideação (REQUERIMENTO, 1748).

Suas reclamações em relação às cobranças referentes à pobreza de recursos da Fazenda Real são bem claras, e a falta de recursos dava-lhe prejuízo, pois que, segundo informa, a casa onde morava foi feita com suas economias, como também os custos de uma viagem para reconhecimento da fronteira por meio da navegação do Rio Guaporé e posterior ocupação pelos lusos de uma missão construída por jesuítas espanhóis. Entretanto, tem ares de se mostrar pouco interessado no pagamento dos custos dos seus investimentos no trabalho de conquistas das terras de Portugal. Soube impressionar o rei pelo seu empenho em governar um lugar distante e na afirmação em custear investimentos de obras destinadas para assegurar as terras da fronteira em litígio.

Por vezes, avisa ainda dos gastos pessoais das coisas precisadas, nada de exageros a um homem feito de parcimônias, e se apresentava muito econômico nesse item. A imagem que pode ser acrescida e destacada nesta passagem é sua previdente condição de devedor. Ao se colocar nessa situação, considera-se uma armação bastante interessante para relatar em suas notícias ao rei. A cena cumpriria o papel de um homem endividado por custear obrigações administrativas do império português. Assim relata sua

condição miserável, dizendo que não queria sair endividado da capitania e não haveria de fazer mais pelo rei, porque, segundo ele, não havia como fazê-lo. No discurso de Rolim de Moura, os atos heroicos em cenas de sofrimento sem dúvida o faziam merecedor das glórias.

Esta falta da Fazenda Real me tem também causado a mim em particular bastante prejuízo. Ela me obrigou a fazer casas à minha custa para morar, que me importaram em mais de quatro mil cruzados, e ainda que parecia de razão, que eu levasse aluguéis delas, não o foi, nem o farei, só porque se não presume, que este foi o fim de eu fazer as ditas casas. A viagem do rio abaixo foi também toda a minha custa, sem que a Fazenda Real despendesse nisso uma só oitava. O que exponho a Vossa Excelência não para que Sua Majestade me dê por isso remuneração alguma; mas para que o dito Senhor conheça, que os meus gastos, e os meus empenhos são todos feitos no seu serviço; porque com a minha pessoa não dispendo, senão aquilo, que meramente não pode deixar de ser para passar parcamente. E pode Vossa Excelência estar certo, que não desejo ter mais, que por dois princípios: o primeiro para não sair daqui com dívidas, e o segundo para poder servir melhor a Sua Majestade que muita coisa não faço; porque não tenho, com que (CARTA de 29 de junho de 1756, 1982, p. 204).

No entanto, embora Rolim de Moura não cobrasse objetivamente pelos seus gastos na obra de sua casa e no ofício de reconhecimento das margens do rio, para atuar na política de povoamento, ele solicita ao rei uma promoção, pois outros, que não haviam passado por desconfortos e sofrimentos em “margem tão dilatada”, tinham conseguido esse intento. Sua perseverança, constatada em várias passagens, em que se mostrou minguado

em recursos, pobre de saúde e convalescido quando escrevia ao rei, pouco sabedor dos trâmites administrativos, possibilitou requerer o exame de seu papel diante do estado português:

Como toquei nesta matéria Vossa Excelência me permitirá dizer-lhe, que na promoção dos postos passaram muitos fidalgos a coronéis com muito menos anos de praça do que eu, e que entendo, me não seria preferidos, se cá estivesse no Reino. Pois por ter vindo para Mato Grosso à custa de tantos descômodos, e perigos, parece-me, que não desmereço ao menos, que me igualem com eles (Carta de 29 de junho de 1756, 1982, p. 204).

Quando o governador Rolim de Moura foi noticiado do recebimento de mercês e honras, colocou-se em posição de humilde vassalo e benfeitor das futuras obras do lugar:

A 22 do ano passado chegaram aqui pelo Pará as vias de 24 de junho de 1756, e poucos dias antes me haviam sido entregues as que Vossa Excelência me remeteu pelo Rio de Janeiro vindas por Goiás com data de 20 de março deste presente ano. Umas, e outras, me deixam em grande confusão olhando para as grandes mercês e honras que Sua Majestade nelas me despende, e para o meu pouco merecimento e capacidade; e assim que não fica outra coisa que dizer a isto que pedir a Vossa Excelência me prostre aos pés do dito Senhor, beijando-lhes a mão da minha parte por tão altos benefícios e segurando-lhe que o meu desejo e vontade e todo o meu empenho neste lugar, é o serviço de Sua Majestade e assim, que nele não sinto maior moléstia nem trabalho, do que à vista do conhecimento próprio o receio de não atinar com os meios de conseguir (CARTA de 24 de novembro de 1757, 1982, p. 103)

Seu discurso de convencimento quanto à própria pureza e desinteresse nas coisas fê-lo descrito para fazer jus a honras e mercês, a ele e aos seus afilhados, tornou-o grato, e não haveria dificuldade a fim de se dispor a enfrentá-la, dada a obediência em bem servir ao rei. Contudo, a boa disposição ao trabalho não lhe retira a sensação de incapacidade de se sentir penalizado, mais um argumento com o intento de construir-se altruísta, ou com poucas forças, fraca inteligência e incapacidade, a fazerem-no obstinado na execução dos mandos do rei:

A sete de outubro me foram entregues por via do Pará as cartas de Sua Majestade e de Vossa Excelência escritas em Belém, a sete de julho de 1757, nas quais recebi as mercês, e honras para mim, e para os meus afilhados, que o dito senhor pela sua real clemência, e generosa benignidade, houver por bem despende-me; pelo que, tudo peço a Vossa Excelência, que da minha parte queira me por aos pés de Sua Majestade e beijar-lhe a mão por tão grandes favores, e tão desproporcionados ao meu pouco merecimento. [...] Com o mais profundo respeito posso assegurar, que o que está da minha parte, é a boa vontade, que certamente tenho de servir a Sua Majestade em tudo o que for do seu Real agrado; e como consiga esta felicidade, nenhum descômodo, trabalho, nem perigos, são capazes de inibir-me, nem ainda, de diminuir-me o gosto dessa satisfação; e comumente continuarei em qualquer ocupação que Sua Majestade for servido; nem haverá em mim outra mortificação, mais do que o receio de não acertar, pela minha pouca capacidade, como o que for de maior serviço de mesmo senhor (OFÍCIO de 28 de novembro de 1758).

Conforme explica Mauss (1974), a constituição da vida social se dá pelas obrigações, privilégios e obrigações, cujos valores daí originados se estendem à sociedade como um todo. Nessa perspectiva são avaliadas as relações do governo, particularmente nas obrigações que perduram continuamente, sempre se refazendo, dado aos interesses que os vassallos tinham para com o soberano.

Dessa maneira, atendendo não só aos pedidos de Rolim de Moura, D. João V fez graça com todos os governadores que o serviram nas conquistas:

[...] faço saber aos que minha Provisão virem que tendo respeito a me representar Dom Rolim de Moura, nomeado por mim por Governador e Capitão da Capitania do Mato Grosso, que a todos os governadores que passam a servir-me nas conquistas costumava eu mandar lhes dar o seu soldo desde o dia do embarque desta Corte até chegarem aos seus governos; me pedia fosse servido mandar praticar com ele a mesma grassa, e tendo consideração ao que alega: hey por bem fazerlhe mercê de que possa vencer por ajuda de custo o seu soldo desde o dia que daqui embarcar não excedendo o tempo de um anno (REQUERIMENTO de 20 de dezembro de 1748).

Os pedidos ao rei não se restringiram apenas ao direito do soldo, mas também a esses estavam inclusos alguns mantimentos e munições que punham em operação a colonização. Dentre os pedidos para executar a defesa estavam a pólvora e a bala. Assim é que Rolim de Moura requer às Provedorias de Pernambuco e do Rio de Janeiro que os soldados da tropa fossem municiados com “tanto mantimento preciso para a viagem como também de pólvora e bala” (REQUERIMENTO de 20 de dezembro de 1748).

Passados quatro anos da posse do governo, Rolim de Moura pede ao Secretário de Estado da Marinha e Ultramar, Diogo de Mendonça Corte Real, o seu regresso ao reino, esclarecendo que a fundação da nova Vila no Mato Grosso foi a principal ação a que se

obrigara fazer por ordem real, e esse mando já havia sido cumprido, juntamente com outras responsabilidades, e noticiava a estruturação das bases econômicas na região do Guaporé. Assim:

A dezasete de janeiro fizeram quatro annos que tomei posse desta Capitania, como me parece que a principal couza a que a Sua Majestade me mandou, foi a fundação desta Villa. Ela se acha com algú principio de estabelecimento, pois no exame que agora fez o Vigário da vara para dar conta ao Bispo do Rio de Janeiro, achou que tinha quarenta e sete fogos, e quinhentas e trinta e oito pessoas de confição e comunhão, entrando porem, não somente brancos, mas, bastardos, mulatos, pretos e carijós. Os sítios da sua vezinhança lhe dão já o mantimento necessário, e muita parte das criações que na dita Vila se gastão, e também, tem seus principios de fazendas de gado, de modo que entendo posso dizer que a povoação está formada: a vista do que pesso a V. Exa me alcance se Sua Majestade me mande sucessor, que he certo dará a isto muito maior aumento do que eu, pois essas tem mostrão a experiência a minha pouca capacidade (OFÍCIO de 10 de maio de 1755).

Nas palavras de Rolim de Moura explicita-se um jogo de obrigações e direitos que congregam a natureza do estado no Antigo Regime. Ele foi promovido ao cargo de Governador da Capitania e obrigou-se a permanecer na fronteira do Guaporé, ali levando a efeito os mandos reais. Conforme os escritos de Rolim de Moura, a constituição da vida social centrava-se no postulado de dar e receber. A retribuição pessoal dele dera-se de forma a cumprir os deveres como governador das conquistas e por recompensa pedia ao rei seu retorno a Portugal.

Há vários registros de Rolim de Moura saudando seus

superiores e em seguida rogando seu retorno a Portugal, para isso justificando, inclusive, seus parcos talentos, que por muitas vezes excediam suas forças: "A dificuldade de Sua Majestade nesse ponto me honra mais do que eu mereço, e ao mesmo tempo me confunde olhando para minha pouca capacidade. Posso assegurar a Vossa Excelência que perigo ou trabalho algum é capaz de fazer-me titubear no serviço do dito Senhor." (CARTA de 14 de julho de 1756, 1983, p. 28).

Além disso, Rolim de Moura também menciona seus temores quanto à decisão de Sua Excelência a respeito de matérias tão importantes em lugar tão distante, sempre do interesse do Estado. Era esse o motivo principal apresentado por Rolim de Moura para afastar-se de vez do encargo de governador. Prossegue em suas lamentações rogando a Majestade Imperial um sucessor: "Pelo que tomo a confiança de rogar a Vossa Excelência queira ter a bondade de continuar as instâncias para que Sua Majestade prova este lugar em pessoa, que seja mais proporcionada a sua importância do que eu" (CARTA de 14 de julho de 1756, 1983, p. 28).

Servir ao rei, nesse tempo, constituía-se num modo de vida. Significava uma estratégia de sobrevivência material, que podia ser também de promoção honorífica. Assim, é importante observar que servir a Coroa, com o objetivo de pedir em troca recompensas, tornara-se também um padrão social (OLIVAL, 2001, p. 21).

Na documentação, o dom pode significar o empreendimento do governador, suas renúncias, sua oferta pessoal, enquanto que o contra-dom compreenderia o atendimento do rei daquilo que viria a ser solicitado da parte do Governador, ao longo de seu governo e de sua vida, ou seja, o soldo, os pedidos de mantimentos e munições, a construção de residência para governadores na Vila-Capital, os títulos de nobreza, o segundo cargo de Governador, o da Bahia, o cargo de vice-rei do Brasil e, talvez, o maior de todos os desejos, o retorno a Portugal, para lá ter suas terras e outros ofícios, como a Presidência do Conselho da Fazenda de Sua Majestade, Governador das Armas de Corte e Estremadura e depois, sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa.

A trajetória administrativa de Rolim de Moura insere-se em uma relação de poderes que foi construída no distante Portugal, e estabeleceu relações políticas com o contexto histórico da região. Compreende-se que, para além da política governativa portuguesa e dos mandos reais, Rolim de Moura entrelaçou seus modos de governar com aqueles que seguiram para os diferentes lugares da colonização. Nesse caso, é importante perceber que o Governador atuava como um dos sujeitos inseridos na dinâmica colonial, acima dele, na fronteira, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, seu superior no trato das responsabilidades ultramarinas na fronteira norte.

AS TROCAS ENTRE OS GOVERNADORES DA FRONTEIRA AMAZÔNICA

O sentido político das relações de reciprocidade entre o governador do estado Grão-Pará e Maranhão e o governador da Capitania de Mato Grosso assume alguns aspectos da estreita relação hierárquica e pessoal entre os ditos administradores.

Antes, porém, em relação à figura de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, sabe-se que foi Governador do Grão-Pará e Maranhão. Era irmão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, assumiu a governança do Estado do Grão-Pará e Maranhão em 1751 e o administrou até 1759. Foi o responsável pela demarcação da fronteira amazônica, instituiu a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão e foi o mentor da política de liberdade aos índios na Amazônia. Essas medidas políticas definiram as bases da sua administração, que literalmente redesenharam a Amazônia. Francisco Xavier de Mendonça Furtado tornou-se o mais próximo colaborador de Pombal na América Portuguesa, e mais tarde, em Lisboa, trabalhou estreitamente ligado ao seu irmão, como ministro para os domínios ultramarinos (MAXELL, 1996, p. 3).

É nesse contexto de enfrentamento como administrador de extensa área do Brasil Colônia e chefe da comissão portuguesa de limites com os territórios espanhóis que travou relação política

com Rolim de Moura, governador do Mato Grosso, e também um de seus subordinados (MENDONÇA, 2005, p. 41).

A relação entre os governadores, marcada pelas miudezas das trocas alimentícias, é um exemplo seguro da relação de amizade e de reciprocidade. Está claramente expresso que, das coisas que Francisco Xavier de Mendonça Furtado recebia de Portugal, doava uma "parte" a Rolim de Moura:

As outras novas que vieram são tão incertas e se contradizem umas às outras, de sorte que não merecem atenção alguma. João de Moura parte com o pouco que pôde achar nesta terra, que sobre ser miserável lhe faltou este ano a frota. Eu lhe perguntei se tinha aparecido alguma farinha e vinho, e me diz que vinho muito pouco e farinha nenhuma. Para poder socorrer a V. Ex^a com estes gêneros, tomo a liberdade de oferecer-lhe o pouco com que por ora me acho, porque também a minha matulotagem ficou para vir na nau de guerra e apenas me meteram neste navio um par de barris da farinha, um barril de vinho e uns poucos de presuntos (CARTA de 22 de dezembro de 1752, 2005, p. 424).

Ao dar um presente, Francisco Xavier de Mendonça Furtado poderia também transmitir seus sentimentos de amizade, respeito e consideração. Não implicava numa atitude desinteressada, pois o ato de presentear Antônio Rolim de Moura estava associado à possibilidade de provocar, quem sabe, uma reação de gratidão, de distanciamento, de obrigação e/ou de resignação. Esses presentes talvez tivessem a função de agradar, marcar situações e por fim atender o governador de Mato Grosso quanto àquilo de que precisava. A reação viria no dar e dar-se-vos-á.

Rolim de Moura estabelecia com Francisco Xavier dependência mútua, pois Francisco Xavier necessitava de um bom gerenciador para efetivar o árduo trabalho da demarcação na fronteira amazônica. É possível que esses presentes contrairiam, por fim, uma

dívida. Trariam uma relação de compromisso futuro que serviriam à obediência aos mandos reais, e Rolim de Moura representou um grande aliado nos esforços políticos na região, especialmente no compromisso com Francisco Xavier de Mendonça Furtado, na delimitação da fronteira amazônica na América lusa e nas operações políticas de liberdade aos índios.

A doação de café apresenta uma prática que nos parece uma demonstração que exhibe a boa relação entre os governadores. Rolim de Moura rendia graças ao seu amigo governador do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, pela concessão do produto. Este teve o cuidado de se empenhar nas obrigações administrativas para continuamente receber os mimos do governador. É com esse sentido que a documentação desperta para uma particularidade da vida cotidiana, a solicitação de alimento, uma troca que se vê manifesta, que traria endividamento, retribuição, dom e contra-dom:

O mesmo João de Souza me entregou o café de que Vossa Excelência me fez mercê, e agradeço a Vossa Excelência a repetição de tantos mimos com que me quer fazer agreste deste clima. Ele veio em bom tempo porque já nesta vila há bastante leite, que é somente o que lhe aumenta o gosto, mas só faz mais medicinal (CARTA de 20 de fevereiro de 1755, 1983, p. 85).

Uma doação de madeira se destinaria à construção do sacrário da Igreja de Vila Bela da Santíssima Trindade, servindo à edificação de um espaço de fé. Essas doações se prestariam para crescer o exercício religioso do cristianismo, um especial lenitivo aos fiéis vassallos da Coroa portuguesa que haviam fixado morada nas bordas do Guaporé:

José Pires me disse que V. Ex^a o encarregara de uns paus pinimas, para mandar fazer o sacrário

dessa freguesia; e como a este homem seria moralmente impossível satisfazer a ordem de V. Ex^a tomo a confiança de oferecer-lhe essa meia dúzia de toras para uma obra tão santa, e também não me seria fácil o satisfazer a mesma ordem de V. Ex^a, se não recorresse à Fazenda Real, porque eu apenas tinha um de meu, e para completar a meia dúzia foi necessária valer-me de meios alegados (CARTA de 13 de outubro de 1755, 2005, p. 494).

Certas trocas, como as cortesias de madeira e alimentos, não podem ser vistas simplesmente como um ato de compra e venda. Aqui estão mencionados interesses, mas não de natureza comercial, ou de uma economia de mercado. Não se trata de um valor venal, mas sim sentimental. As doações simbolizam veículos e instrumentos de realidades de outra ordem inseridas na potência, no poder, na simpatia, na posição e na emoção (MAUSS, 1974).

O ato de dar, conforme analisa Mauss (1974, p. 176), “não é um ato desinteressado. Não se limita à prática dos chefes, e mais, pontua que a dádiva não existe sem a expectativa da retribuição”. Para o autor, nas obrigações tudo vem e vai, numa troca constante, estimulando o surgimento de direitos e deveres que se mostram simétricos e contrários, e faz tudo circular. Os “mimos” sobre os quais escreve Rolim de Moura mostram uma permuta em que se misturam interesses. Fica evidente uma comunicação entre os dois homens representantes dos governos da região amazônica e permite compreender certa sociabilidade que se configura numa relação pessoal, na mescla de almas. Ela responde a uma barganha simultaneamente útil e simbólica, na medida em que representa relações estreitamente pessoais e políticas.

Mauss (1974) explica que a dádiva também se expressa nas palavras, que é um dever da chefia, um sentido ontológico: mais que condição necessária da sua existência, dádivas são manifestações particulares da chefia e acontecem e se criam por diferentes formas de troca.

Com essas palavras, recorre-se a alguns fragmentos que evidenciam formalidades no tratamento às quais se refere Mauss (1974, p. 425): "Sobre toda a ocasião que Vossa Excelência me permitir a honra de servi-lo me achará, para esse exercício com aquela fiel vontade, que é inseparável de minha obsequiosa obrigação". Ou, como essa que Antônio Rolim de Moura diz: "fico [no Guaporé] para servir a Vossa Excelência muitos anos". Com essa linha acrescenta: "fico pronto para servir a Vossa Excelência em tudo que me mandar" (CARTA de 22 de dezembro de 1752, 2005).

Rolim de Moura deixou também registrado em suas cartas que servir aos seus superiores era-lhe de grande gosto, sempre disponível para atender aos reais mandos, invocando a proteção divina e suplicando saúde aos seus chefes. Observa-se os pedidos que seus "fiéis vassallos faziam a Deus para que guardasse a saúde da Real Pessoa de Vossa Majestade" (CARTA de 13 de janeiro de 1755, 1983, p. 14).

Como, também, Rolim de Moura agradecia as gentilezas ao seu nobre amigo Francisco Xavier de Mendonça Furtado pelos préstimos recebidos e em muito se alegrava pela boa notícia que recebia da sua saúde, rogando a Deus que "o permitisse assim para lhe conservar por muitos anos para o bem do serviço de Sua Majestade em que Vossa Excelência se emprega tanto zelo, e desvelo" (CARTA de 20 de fevereiro de 1755, 1983, p. 79).

Há uma cadeia de obrigações recíprocas na medida em que a dádiva das palavras é reconhecida por Rolim de Moura, ao solicitar que seu amigo Francisco Xavier de Mendonça Furtado tivesse a bondade de enviar entre as suas uma carta que fosse lida pelo "Senhor Sebastião José de Carvalho, porque as expressões honrosas com que falou em mim ao Conde de São Miguel me obrigam a confessar, ao menos a reconhecer, por este meio tanta mercê, e favor" (CARTA de 20 de fevereiro de 1755, 1983, p. 85).

O governador reconhece as mercês recebidas, mencionando inclusive que chega a ser cega:

Vossa Excelência em eu só se pode fundar as esperanças do seu e tudo conseguirá esse Estado com a inteligência acertada direção de restabelecimento, pois o segundo meio, que a Vossa Excelência lembra para este fim, é somente ditado pela paixão com que me honra, e faz mercê, a qual é tão cega em me favorecer, que por isso, não conhece o muito que eu sou devedor, assim a Vossa Excelência como Senhor Sebastião José de Carvalho a quem além das mercês que já lhe devia, e a Vossa Excelência confessei, lhe estou novamente na obrigação de responder a minha carta com tais expressões, que eu até de as considerar me faz peso, pelo muito que desdiz delas o meu merecimento (CARTA de 14 de dezembro de 1757, 1983, p. 126-127).

No entanto, cabe aqui o registro de que essas relações de reciprocidade não eram desprovidas de interesse, pois formavam uma cadeia de obrigações tencionando um verdadeiro círculo vicioso. Pedir, dar, receber e manifestar agradecimento compunha um jogo de experiências do contexto político de parte da sociedade. Nisso está posto também que todas essas práticas, segundo o que considera Olival (2001), englobam a economia da mercê. O que se dá, em parte, é para receber.

De nada adiantaram os clamores do Governador ao rei. Sua permanência no Guaporé se estendeu até 1764, e Rolim de Moura se viu na obrigação de executar as inúmeras obras registradas nas instruções da rainha. Aguardou por muito tempo seu mais urgente pedido, e também o mais recorrente, o regresso à terra lusa, uma dádiva muito esperada pelos longos anos nas margens tão dilatadas, o Mato Grosso. Antes, porém, recebeu o título de Conde de Azambuja, a Comenda de Samora Correia, o posto de Marechal de Campo, a nomeação para Governador da Bahia e finalmente o vice-reinado do Brasil (MOURA, 1982).

Rolim de Moura partiu do Mato Grosso em 15 de fevereiro de

1764, em direção à Bahia pela rota do Pará. Entregou o posto de governador da capitania de Mato Grosso ao sobrinho e sucessor, João Pedro da Câmara. Sofrendo de surdez, vertigens, papadas, obstruções, além de estar pobre e empenhado, dirigiu-se à Bahia para mais uma aventura política: exercer a função de governador, uma obrigação vassala do comando imperial de D. José I (MOURA, 1982).

Essas descrições ora apresentadas tencionaram ressignificar trocas sociais desenvolvidas no governo de Rolim de Moura em área de fronteira. Certo é dizer que o representante do governo português em Mato Grosso contou com as relações de reciprocidade para governar. Dar e receber eram imperativos para tornar efetiva a colonização. Nos interstícios dos documentos, percebe-se que a relação torna práticas as concessões, negociações e doações, atos sujeitos a jogos políticos de obediência à hierarquia. A dádiva é um bem circulante, uma prática social e, nessa incipiente tentativa, o Mato Grosso serviu como cenário para as trocas sociais entre Rolim de Moura e seus superiores.

Por fim, observa-se nos exemplos apontados que a dádiva circula em prol de alguém ou em nome de um laço social. Não é um fenômeno irrelevante, pelo contrário, fortaleceu as relações sociais do Antigo Regime. Ela se faz manifesta na forma de presentes, na hospitalidade e nos serviços. É possível pensar que a dádiva circula nas relações de amizade, nas relações familiares, nas vizinhanças e mesmo entre nós e desconhecidos.

NOTAS

¹ Compilada, transcrita, indexada e publicada pelos pesquisadores do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional (NDIHR) da Universidade Federal de Mato Grosso.

² O ano de 1982 marcou o bicentenário da morte do primeiro Governador e Capitão-General da Capitania de Mato Grosso, e foram publicadas pelo NDIHR sua biografia e correspondência,

que integram uma série de publicações de documentos históricos do período colonial.

³ Para mais informações sobre a vida e a obra de Antônio Rolim de Moura, ler: MOURA, 1982.

⁴ Cf. também: CANOVA, 2011.

⁵ A primeira publicação dessa narrativa foi na **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, em seu tomo VII. O original pertence a essa instituição. A Relação também pode ser encontrada em: TAUNAY, 1981, p. 194-216; MENDONÇA, 1985, p. 30-47.

REFERÊNCIAS

CADARSO, P. L. L. La correspondencia administrativa em el estado absoluto Castellano (SS. XVI-XVII). **Tiempos Modernos**. n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.tiemposmodernos.org/articulos/Numero5-2001-ISSN-1139-6237//correspondencia.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

CANAVARROS, O. **O poder metropolitano em Cuiabá (1727-1752)**. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

CANOVA, L. **Antônio Rolim de Moura e as representações da paisagem no interior da colônia Portuguesa na América (1751-1764)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CARTA de Antônio Rolim de Moura a Diogo de Mendonça Corte Real. Cuiabá 2 de julho de 1751. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 1 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1983. (Coleção Documentos Ibéricos – Série: Capitães-Generais).

CARTA de Francisco Xavier de Mendonça Furtado a D. Antônio Rolim de Moura. Pará, 22 de dezembro de 1752. In: MENDONÇA, M. C. (org.). **A Amazônia na Era Pombalina, correspondência inédita do Governador General Francisco Xavier de Mendonça Furtado 1751-1759**. 1 vol. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005. vol. 49a.

CARTA de Antônio Rolim de Moura a Sua Majestade Dom José I. Vila Bela da Santíssima Trindade, 28 de janeiro de 1754. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 1 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1983. (Coleção Documentos Ibéricos–Série: Capitães-Generais).

CARTA de Antônio Rolim de Moura a Sua Majestade D. José I. Vila Bela da Santíssima Trindade, 13 de janeiro de 1755. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 2 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1983. (Coleção Documentos Ibéricos-Série: Capitães-Generais).

CARTA de Antônio Rolim de Moura a Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Vila Bela da Santíssima Trindade, 20 de fevereiro de 1755. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 2 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1983. (Coleção Documentos Ibéricos-Série: Capitães-Generais).

CARTA de Antônio Rolim de Moura aos Oficiais da Câmara de Cuiabá. Vila Bela da Santíssima Trindade, 24 de maio de 1755. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 2 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1983, p. 124. (Coleção Documentos Ibéricos-Série: Capitães-Generais).

CARTA de Francisco Xavier de Mendonça Furtado a D. Antônio Rolim de Moura. Maruá, 13 de outubro de 1755. In: MENDONÇA, M. C. (org.). **A Amazônia na Era Pombalina, correspondência inédita do Governador General Francisco Xavier de Mendonça Furtado 1751-1759**. 2 vol. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005.

CARTA enviada por Antônio Rolim de Moura a Diogo de Mendonça Côrte Real. Vila Bela da Santíssima Trindade, 29 de junho de 1756. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 2 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1982.

CARTA de Antônio Rolim de Moura a Diogo de Mendonça Corte Real. Vila Bela da Santíssima Trindade, 14 de julho de 1756. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 3 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1983. (Coleção Documentos Ibéricos-Série: Capitães-Generais).

CARTA enviada por Antônio Rolim de Moura a Tomé Joaquim da Costa Côrte Real. Vila Bela da Santíssima Trindade, 24 de novembro de 1757. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 3 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1982.

CARTA de Antônio Rolim de Moura a Marques de Ângela. Vila Bela da Santíssima Trindade, 11 de dezembro de 1757. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 3 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1983. (Coleção Documentos Ibéricos-Série: Capitães-Generais).

CARTA de Antônio Rolim de Moura a Francisco Xavier de Mendonça

Furtado. Vila Bela da Santíssima Trindade, 14 de dezembro de 1757. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências**. 3 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1983. (Coleção Documentos Ibéricos-Série: Capitães-Generais).

CATÁLOGO de verbetes dos documentos manuscritos avulsos referentes à Capitania de Mato Grosso existentes no Arquivo Histórico Ultramarino. Lisboa: fontes primárias para a História da Capitania de Mato Grosso existentes no Arquivo Histórico Ultramarino. Campo Grande: CMAEF, 1999.

CORRÊA FILHO, V. CARTA de 28 de maio de 1752: Correspondência do Governador de Mato Grosso. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro** Rio de Janeiro, (IHGB), vol. 263, 1994.

CURTO, D. D. Organizar a dominação, construir o Estado. In: MATTOSO, J. (org.). **História de Portugal**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1992. vol. 3.

DECRETO de D. João V em que nomeia Antônio Rolim de Moura Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso. Lisboa, 26 de julho de 1748. Caixa 4, doc. nº 237-Arquivo Histórico Ultramarino, Projeto Resgate.

GOUVÊA, M. F. Trajetórias administrativas e redes governativas no Império Português (1668-1698). In: **VI Jornada Setecentista: Conferências e Comunicações**. Curitiba: Aos Quatro ventos, 2006. INSTRUÇÕES dadas pela Rainha D. Mariana D'Áustria, mulher de D. João V, ao governador da Nova Capitania de Mato Grosso Dom Antônio Rolim de Moura. Lisboa, 19 de janeiro de 1749. In: MENDONÇA, M. C. (org.). **A Amazônia na Era Pombalina, correspondência inédita do Governador General Francisco Xavier de Mendonça Furtado 1751-1759**. 2 vol. 1. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005, p. 55.

LANNA, M. Nota sobre Marcel Mauss e o ensaio sobre a dádiva. **Sociologia Política**. Curitiba, vol. 14, 2000.

MAUSS, M.. Ensaio sobre a dádiva: formas e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. vol. II. São Paulo: Edusp, 1974.

MAXELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MEIRELES, D. M. **Guardiões da Fronteira**: Rio Guaporé. Século XVIII. Petrópolis: Vozes, 1989.

MENDONÇA, M. C. (org.). **A Amazônia na Era Pombalina: correspondência inédita do Governador e Capitão-General Francisco Xavier de Mendonça Furtado 1751-1759**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005. 3 vol.

MENDONÇA, M. C. **Rios Guaporé e Paraguai: primeiras fronteiras definitivas do Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca Reprográfica Xerox, 1985.

MOURA, C. F. **D. Antônio Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: biografia**. Cuiabá, UFMT – Imprensa Universitária, 1982. (Coleção Documentos Ibéricos – Série: Capitães-Generais, 1).

OFÍCIO do Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso Antônio Rolim de Moura ao secretário de estado e Marinha e Ultramar Diogo de Mendonça Corte Real. Vila Bela da Santíssima Trindade, 10 de maio de 1755. Caixa 8, doc. nº 489. Arquivo Histórico Ultramarino. Projeto Resgate.

OFÍCIO de Antônio Rolim de Moura ao Secretário de Estado da Marinha e Ultramar Tomé Joaquim da Costa Corte Real. Vila Bela da

Santíssima Trindade, 28 de novembro de 1758. Arquivo Histórico Ultramarino, Mato Grosso. Projeto Resgate. Caixa 10 doc. n. 587.

OLIVAL, F. Um rei e um reino que viviam da mercê. In: _____. **As ordens militares e o estado moderno: honra, mercê e venalidade em Portugal (1641-1789).** Lisboa: Estar, 2001.

RELAÇÃO da viagem que fez o Conde de Azambuja da cidade de São Paulo para a Vila do Cuiabá no ano de 1751. In: PAIVA, A. M. M.; SOUSA, M. C. G.; JEREMIAS, N. V. F. (compilação, transcrição e indexação). **Dom Rolim de Moura, Primeiro Conde de Azambuja: Correspondências.** 1 vol. Cuiabá: EdUFMT, 1982, p. 3-29.

REQUERIMENTO de Antônio Rolim de Moura, nomeado Governador de Mato Grosso, ao rei [Dom João V], ant. a 29 de julho de 1748. Caixa 4, doc. nº 239 – Arquivo Histórico Ultramarino, Projeto Resgate.

REQUERIMENTO do Governador e Capitão general da Capitania de Mato Grosso Antônio Rolim de Moura. Lisboa, 20 de dezembro de 1748. Caixa 4, doc. nº 283 – Arquivo Histórico Ultramarino. Projeto Resgate.

SILVA, J. V. **Mistura de Cores** (Política de Povoamento e população na Capitania de Mato Grosso – Século XVIII). Cuiabá: EdUFMT, 1995.

TAUNAY, A. E. **Relatos sertanistas.** São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

O TRÁFICO ILÍCITO NO LITORAL NORTE FLUMINENSE, C.1831 - C.1858

Jonis Freire

Doutor em História pela UNICAMP
Professor do Programa de Pós-graduação
Mestrado em História do Brasil
Universidade Salgado de Oliveira
jonisfreire@yahoo.com.br

Jorge Prata de Sousa

Doutor em História pela USP
Professor do Programa de Pós-graduação
Mestrado em História do Brasil
Universidade Salgado de Oliveira
pratadesouza@terra.com.br

RESUMO

Neste artigo pretendemos analisar alguns aspectos do tráfico ilícito na região norte fluminense, a partir de documentação de caráter policial e judicial, pode-se esclarecer a geografia que o tráfico tomou após a proibição em 1831. Neste momento, descentralizam-se os desembarques. Novas estratégias de desembarques são pensadas para satisfazer a demanda do sudeste brasileiro; novos caminhos, novos agentes e novas estratégias. Por último analisaremos os registros de batismos para o município de Macaé entre 1808 e 1858, os quais apontam para uma presença de batismos de escravos adultos muitos deles africanos, sobretudo depois de 1831, confirmando assim a demanda das regiões serra acima, e da produção açucareira e cafeeira do litoral fluminense. Neste sentido, o estudo de caso dos registros de batismos de Macaé, comprovaria a presença de um grande contingente de africanos batizados em idade adulta no período das décadas pós trinta.

Palavras-chave: tráfico ilícito; batismo de adultos, norte fluminense.

RESUMEN

En este artículo analizo algunos aspectos del tráfico ilícito en la región norte fluminense teniendo como documentación los registros de naturaleza policial y jurídica. Con ella se puede aclarar la geografía que el tráfico



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

tomó a partir de su prohibición en 1831. A partir de entonces, los traficantes desarrollaron nuevas estrategias de desembarques, pensadas para satisfacer la demanda por mano de obra en el sudeste brasileño; nuevos caminos, nuevos agentes y nuevas estrategias. Por último, analizaremos los registros de bautismo para el municipio de Macaé entre 1808-1858, los cuales apuntan para la presencia de bautismos de esclavos adultos, sobre todo después de 1831, lo que confirmaría la demanda por más esclavos en la región cafetalera del interior de la provincia, como también la producción azucarera e cafetalera del litoral fluminense. En este caso, el estudio de los registros de bautismo en Macaé probaría la presencia de un grande contingente de africanos bautizados en edad adulta en el período de las décadas post treinta.

Palabrasllaves: tráfico ilícito, bautismos de adultos, norte fluminense.

INTRODUÇÃO

Pandiá Calógeras já na década de trinta do século vinte chamava atenção para o fato de o tráfico de africanos nas costas fluminenses ter-se dispersado entre o litoral santista até Cabo Frio, chegando mesmo a atingir regiões de Espírito Santo, província até então pouco frequentada pelo comércio de africanos antes de sua proibição pela Lei de 7 de novembro de 1831 (CALÓGERAS, 1935).

João Oscar, memorialista sanjoanense dedicado à história fluminense analisando a produção açucareira da região norte fluminense apontou a frequência com que o tráfico ilícito de africanos frequentou aquela região (OSCAR, 1985). Mais recentemente, Walter Pereira, vem desenvolvendo pesquisas apontando a frequência com que era feito o desembarque de africanos na região de Cabo Frio e Campos, chegando a sugerir que a quantidade de desembarque nesta região estaria relacionada à con-

mitante demanda por escravos no interior da Zona da Mata Mineira, privilegiando o caminho de abastecimento via rio Muriaé (PEREIRA, 2012, p. 36).

Nilma Accioli (ACCIOLI, 2010) se dedicou a estudar a atuação do grande traficante de escravos José Gonçalves da Silva na região de Cabo Frio, sobretudo na região de Macaé. Depois de ter seus negócios invadidos pela polícia do Império e ver seus bens arrestados pela justiça, José Gonçalves desenvolveu ativa denúncia na imprensa, pois considerava injusta a maneira com que foi tratado. Nilma Accioli ao escolher analisar a farta documentação veiculada pela imprensa privilegiou um momento crucial para compreender a repressão ao tráfico ilícito sob a orquestração inglesa e, nos anos cinquenta, sob a urgência das autoridades brasileira em fazer cumprir um tratado internacional. Sua obra joga luz aos trâmites do tráfico ilegal: melhores portos para ancoragem, agentes financeiros misturados com fazendeiros e comerciantes, enfim, toda uma sorte de sujeitos que, apesar das leis e das ações repressoras, fizeram o tráfico caminhar ilegalmente por mais vinte e tantos anos. De acordo com Sidney Chalhoub, o contrabando de escravos responsável pela entrada de milhares de africanos escravizados ilegalmente aconteceu ao "arrepio das leis" vigentes (CHALHOUB, 2012, passim). Política e escravidão estavam, sobretudo, neste momento, intimamente ligados em defesa da propriedade e do tráfico de escravos. Estado, lideranças políticas e grandes fazendeiros (muitos deles em altos postos do governo) constituíram uma cumplicidade no tocante ao tráfico atlântico de escravos que, transportou para cá um número nada desprezível de pessoas, sobretudo no período de ilegalidade do comércio de escravos africanos (CHALHOUB, 2012. PARRON, 2011).

Neste artigo pretendemos analisar alguns aspectos desse tráfico ilícito na região fluminense, dando destaque às ações repressoras por parte das autoridades brasileiras e à ação inglesa nas proximidades da costa fluminense. A partir dessa documentação de caráter policial e judicial, pode-se esclarecer a geografia que o tráfico tomou após a proibição em 1831. Neste momento, descen-

tralizam-se os desembarques, passa-se então a despejar o *stocke* de africanos traficados nos portos do norte e sul da província fluminense. A Corte deixa de ser o escoadouro natural do tráfico atlântico, em consequência a este fato, novas estratégias de desembarques serão pensadas para satisfazer a demanda do sudeste brasileiro; novos caminhos, novos agentes e novos estratagemas.

Por último analisaremos os registros de batismos¹ para o município de Macaé entre 1808 e 1858, os quais apontam para uma presença de batismos de escravos adultos, sobretudo depois de 1831, confirmando assim a demandas das regiões serra acima, e, sobretudo, atendiam a produção açucareira e cafeeira do litoral fluminense. Neste sentido, o estudo de caso dos registros de batismos de Macaé, comprovaria a presença de um grande contingente de africanos batizados em idade adulta no período das décadas pós trinta.

A AÇÃO REPRESSIVA MOLDANDO A GEOGRAFIA DO TRÁFICO ILÍCITO

Em 1834, já era aceito pelas autoridades a total impossibilidade de repatriar africanos pegos no tráfico ilícito, porém, a intenção de reprimi-lo persistia. Na gestão de Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho¹ como ministro dos Negócios Estrangeiros - entre junho de 1833 a janeiro de 1835, a profusão de portarias explicitava a disposição do governo em cessar o tráfico de africanos. Uma dessas medidas orientava às autoridades policiais a cruzarem o norte de Cabo Frio até a Barra de Campos dos Goytacases, a fim de registrar os navios mercantes que aí fossem encontrados e prendê-los, inclusive aquelas embarcações que apresentassem equipamentos que justificassem o carregamento ilícito. Medidas de igual teor foram emitidas para a região oposta; ao sul da província do Rio de Janeiro, tais como: a região da Ilha Grande, Mangaratiba, Parati e sul de São Sebastião sem, contudo, se esquecer de províncias onde o tráfico também não cessara: Rio Grande do Sul, Pará e Pernambuco.² Esse eixo, entre norte e sul da

província do Rio de Janeiro constituiu a nova geografia do tráfico ilícito entre as décadas de trinta até meados da de cinquenta.

Para facilitar à apreensão dos africanos boçais recém-desembarcados a legislação autorizava a qualquer cidadão apreendê-los; qualquer um que o fizesse se dirigiria ao chefe de polícia, formalizaria o pedido e, evitaria assim os trâmites burocráticos próprios das instituições como o Corpo de Permanentes ou a Guarda Nacional. Essa medida, segundo Eusébio de Queirós, agilizaria a apreensão e diminuiria o tempo entre a denúncia e a apreensão de africanos ilicitamente traficados.³ Embora o espírito da lei assim o quisesse é de supor que a boa vontade entre os cidadãos era, à época, gesto tímido. O apoio ao tráfico ilícito se organizava a partir da própria burocracia governamental. Delegados, juízes e fazendeiros eram os agentes imbricados em uma rede social que apoiavam a continuação do tráfico.

Segundo o ministro Hamilton Hamilton de S. M. Britânica, o tráfico ilícito grassava no entorno do porto principal do país chegando a calcular, somente para o mês de outubro de 1837, uma cifra de 3.500 africanos desembarcados ao redor do porto da Corte. O documento afirmava ainda que na chácara de *um tal* Albuquerque, situada na Praia Grande (Niterói) estabeleceu-se um depósito onde publicamente se expuseram à venda mais de 900 escravos. E afirmava mais, outro tanto desembarcou no cais da Corte e foram protegidos por marinheiros armados caminhando pela rua dos Pescadores, uma das mais frequentadas da capital. E concluía "que o tráfico atualmente se prospera e cresce".⁴

Mais ao norte do litoral da província, Gustavo Adolfo de Aguiar Pantoja, em janeiro de 1836, comunicava ao ministro dos Negócios do Império Antônio Paulino Limpo de Abreu⁵ o desembarque de africanos na paia de Imbuí, e que os mesmos haviam sido alojados na fazenda do major Severo e Francisco de Albuquerque.⁶

A situação parecia ser tão grave que ensejou por parte do presidente de província Gustavo Pantoja um *mea culpa*, alegava os motivos da tão difícil repressão contra o tráfico afirmando que as autoridades locais dificultavam a formação de provas, os processos

eram improcedentes, as testemunhas quando inquiridas diziam que “tudo é falso e não passa de rumores vagos”; proprietários e autoridades provinciais se achavam comprometidos em semelhantes negócios. As autoridades que não tomavam parte, nada faziam contra o tráfico ou “pelo terror de comprometimentos graves, sempre funestos em povoações pequenas e em lugares ermos ou pela convicção em que estão, de que nenhuns resultados terão as suas diligências”. A notícia do desembarque chega ao governo por notícias dadas por cidadãos comuns e nunca por autoridades policiais ou judiciais dificultando ou mesmo, retardando a abertura de um processo.⁷

A situação pouco mudou, pois um ano depois, em 1838, Lorde Palmerston contabilizava 92 desembarques de navios realizando tráfico ilícito, em um total de 46.000 africanos; ainda apontava os nomes de alguns comerciantes que vendiam boçais em pleno centro urbano da Corte. Em frente à Rua da Alfândega, na parte chamada de Estiva, o responsável por comercializar africanos recém-chegados era o senhor João Moreira; no Largo do Capim era o senhor João Ventura Rodrigues e na Rua dos Inválidos, ninguém menos que o juiz José Antônio dos Santos Xavier.⁸

As evidências apontam para os portos ao sul e ao norte da província do Rio de Janeiro. Ao norte da província os portos entre o município de Cabo Frio até à província do Espírito Santo foram os preferidos. Ao sul, a cidade de Paraty até ao litoral da província de São Paulo foi alvo de vários desembarques ilícitos propiciados pelas excelentes condições para o desembarque sob a proteção dos mandantes locais. O porto de Mangaratiba por sua posição central ao sul da província e suas condições de fácil acesso recebeu em 1833 a instalação de uma Cia. de Artilharia de Guardas Nacionais⁹ na esperança de alocar ali, uma presença policial permanente contra os desembarques clandestinos. Esses dois eixos dos desembarques obedeciam, deve-se dizer, à demanda por braços nas regiões interioranas do sudeste escravista brasileiro.

Quadro nº1:

Relação de navios que desembarcaram africanos em portos da província do Rio de Janeiro em 1837

Embarcação	Procedência	# escr.	Desembarque	Região
1. Aceisseira, Brigue.	Angola	437	São Sebastião	Sul
2. Andorinha, Escuna.	Benguela	300	Mangaratiba fazenda Alto Moirão	Sul
3. Aventura, Brigue portuguesa.	Angola	423	Campos	Norte
4. Aventureira, Brigue portuguesa.	Angola	327	Itaipu	Norte
5. Brilhantes, Brigue portuguesa.	Quilimane	408	Campos	Norte
6. Ceres, Bergantim.	Moçambique	829	Campos	Norte
7. D. Joana, Escuna portuguesa.	Ambriz	283	Ponta Negra	Norte
8. Diligência, Bergantim.	Angola	475	Macaé	Norte
9. Dois de Abril, Patacho.	Angola	297	Campos	Norte
10. Dom Manoel, Bergantim.	Angola	600	Lagoa	Norte
11. Elsa, Patacho.	Angola	337	Parati	Sul
12. Esperança, Bergantim.	Angola	619	Campos	Norte
13. Flor do Rio, Escuna.	Rio Zaire	384	Campos	Norte
14. Florinda, d'África Patacho.	Angola	327	Paranaguá	Sul
15. Fortuna d'África, Bergantim.	Angola	517	Indeterminado	-
16. Jacuhy, Patacho.	Angola	314	Mangaratiba	Sul
17. Jacuí, Sumaca portuguesa *	Angola	284	Ponta Negra	Norte
18. Leão, Bergantim.	Angola	614	Campos	Norte
19. Leão,* Bergantim.	Quilimane	855	Marambaia	Sul
20. Lisbonense, Barca.	Moçambique	750	Campos	Norte
21. Margarida, Sumaca.	Angola	334	Mangaratiba	Sul
22. Minerva, Escuna portuguesa.	Angola	317	Ilha Grande (fazenda do Guimaraes)	Sul
23. Navegante Feliz, Bergantim.	Angola	425	Indeterminado	-
24. Pallos, Bergantim escuna.	Angola	312	Macaé	Norte
25. Pensamento Feliz, Patacho.	Benguela	327	Ponta Negra	Norte
26. Polidoro, Bergantim.	Angola	413	Campos	Norte
27. Recuperado, Bergantim.	Angola	524	Ilha Grande (fazenda do Guimaraes)	Sul
28. Reis de Benguela, Patacho.	Benguela	314	Macaé	Norte
29. Rio Seco, Brigue escuna.	Angola	319	Ilha Grande	Sul
30. Silencio, Brigue Portuguesa.	Angola	427	Macaé	Norte
31. Triunfo de Inveja, Bergantim.	Quilimane	712	Macaé	Norte
Total	-	13.804	-	-

Fonte: APERJ: Fundo Presidente de Província Notação nº 75, maço nº3. *Relação de navios portugueses que desembarcaram africanos nas costas desta província, durante o mês de janeiro passado, a que se refere a nota de 22 de fevereiro, passada pelo Ministro de Sua Majestade Britânica na Corte, 1837. (quadro confeccionado abrangendo os meses de janeiro, março e maio de 1837).* Arquivo Nacional. IJ-1-996. Avisos do Min. Estrangeiros ao Min. da Justiça 1837-40. IJ-1-859. Africanos Presos:

Ofícios do Comissário Juiz Brasileiro ao Min. da Justiça: Processo do Brigue Rio da Prata. 1835. APERJ: Coleção n. 10, dossiê n. 75.

A procedência das embarcações, que foram descritas, permite visualizar a “geografia atlântica do tráfico” ilícito. Os locais onde provavelmente foram embarcados aqueles cativos localizavam-se em sua maioria no Centro-oeste africano: Angola (21); Benguela (3); Ambriz (1) e Rio Zaire (importante rio da região do reino do Kongo, 1). Havia ainda embarcações provenientes da África-Oriental: Quilimane (3) e Moçambique (2). Certamente, essas regiões dizem respeito aos prováveis portos onde foram embarcados aqueles africanos, contudo, a procedência de muitos desses escravizados não deve necessariamente corresponder a essas mesmas regiões.

Dos 29 casos em que se registrou o local do desembarque pode-se afirmar que dois ocorreram bem próximos ao porto da Corte; em Itaipu, região oceânica de Niterói e na lagoa de Piratininga, mas ainda assim, situados ao norte do porto da Corte. Em síntese podemos afirmar que dos desembarques anotados dezoito deles ocorreram na região norte e dez outros, na região sul da província. Chama-nos atenção para o registro de algumas dessas regiões de desembarque vir especificado o local “preciso” do desembarque; fazendas de grandes proprietários acobertando o tráfico ilícito. Sobre o desembarque de Itaipu apurou-se que os africanos boçais estavam alojados na casa do Padre Antônio José Joaquim de Sá, juiz de paz do distrito e também, fazendeiro. Sobre os desembarques em Itaipu o representante britânico assim se manifestou: “há poucas semanas estabeleceu-se em depósito da baía de Jurujuba do outro lado do porto, onde publicamente se expuseram a venda mais de 1.600 escravos novos importados”.¹⁰

Ao sul da província, na Ilha Grande, por duas vezes realizou-se desembarque na fazenda de *um tal* Guimarães; em Mangaratiba o registro é da fazenda Moirão. Ou seja, um dos recursos para a continuação do tráfico ilícito era a existência de uma boa localiza-

ção para despejar a carga transportada e o imediato acolhimento na fazendas do litoral.

A tripulação inglesa da chalupa *Fantome* foi agredida com tiros por homens provenientes da fazenda do senhor Guimarães, localizada na ilha Grande. Fizeram fogo e feriram perigosamente um marinheiro britânico. Junto ao grupo havia negros. Segundo os ingleses a fazenda era “uma fazenda de café de extensão considerável, onde foi feito este covarde ataque, pertence a um senhor Guimarães que reside principalmente no Rio de Janeiro, onde ora se acha; ele tem um administrador, vários feitores e perto de trezentos escravos.”¹¹

Analizando a copiosa correspondência entre as autoridades provinciais na década de 1840 fica patente a preocupação com o tráfico ilícito, sobretudo, diante de uma irresoluta Inglaterra na pressão contra a continuidade do contrabando de africanos.

Do Paço imperial, em 26 de agosto de 1840, Antônio Francisco de Paulo e Holanda Cavalcante de Albuquerque orientava ao comandante do patacho Camarão, o senhor Cândido José Ferreira, a vigia permanente entre os portos de Campos a Santos, autorizando o suporte policial às suspeitas e às tentativas de desembarque ilegal de africanos. O documento dizia

Logo que pelo Quartel General lhe for ordenado se fará Vos Mercê de vela, e seguirá o destino que lhe vai marcado nas seguintes instruções: 1- Vos Mercê irá cruzar e correr a costa desta Província, e da de São Paulo, desde Campos até Santos; visitará os seus portos uma e mais vezes, principalmente as de Cabo Frio, Macaé, Ilhas e Santa Ana, Ilha Grande, Ubatuba e São Sebastião, a fim de obstar o contrabando de africanos, paul-brasil, gêneros e mercadorias de comércio nacional e estrangeiro; 2- Regular-se-á, quanto a visitas e apreensões das embarcações suspeitas de importarem africanos, tanto no mar alto, como nos portos, pelas instruções impressas a este anexo, as quais são relativas a execução do

Tratado com a Grã-Bretanha a respeito do tráfico da escravatura e africanos. Vos Mercê examinará, se nas ilhas de Santa Anna, e outras destas, ou habitadas da Costa, existe algum depósito de africanos clandestinamente importados, e achando os tomará a seu bordo, e os transportará imediatamente a este Porto, procedendo-se simultaneamente ao competente Termo de achada e apreensão pelo respectivo Escrivão com todas as declarações e especificações necessárias, que devirá ser assinado pelos oficiais de Marinha Fazenda e apito, tudo para melhor força de fé em Juiz e fora dele.¹²

Instruía que se averiguasse nas regiões circunscritas aos municípios portuários; vilas e povoados, se a população se prestava a apoiar o desembarque do tráfico ilícito, averiguando sempre que possível se alguma autoridade local tem “protegido e consentido tais procedimentos, ou por desleixo notável os não tenham prevenido, averiguando quais sejam estas autoridades”.¹³

Ainda que os ofícios, decretos e expedientes internos ordenassem a favor do término do tráfico ilícito a força dos traficantes e o apoio da população portuária amparava a rede de desembarques clandestinos. Apoio expresso no confronto ocorrido em Angra dos Reis com os tripulantes da chalupa inglesa ancorada em uma pequena enseada a pouca distância da fazenda denominada Dois Rios. Em 28 de julho de 1842 a embarcação inglesa foi atacada e incendiada por um grupo de brasileiros e pretos. Evitando maiores estragos à embarcação o comandante, tenente Smith, se retirou a tempo.¹⁴

Aqueles não envolvidos diretamente com o empreendimento ilícito não deixam de expor às autoridades; ministros, presidente de província, juizes e delegados de polícia, a pouca infraestrutura ao combate do tráfico. Em Mangaratiba, o administrador do posto de registro ao comentar a falta de quem pudesse lhe ajudar na repressão ao tráfico assim se reportava a um superior.

(...) sendo a estrada deste registro o foco dos contrabandos de africanos, isso não é moderno, já vem detrás, ao meu antecessor viu muitas vezes passar este escandaloso tráfico e talvez o não vedam por não lhe darem pronta providência, como comigo sucedeu, pois estando no dia 26 de setembro de 1843 passeando na campina deste registro apareceu um contrabandista com 50 escravos entre homens e mulheres e com muita tranquilidade passou por mim, - que os braços eram de chumbo, porque nem o chapéu me tirou. Este homem teve este procedimento por vir inteirado de que neste registro tinha só o administrador e o escrivão e não havia tropa para obstar e coadjuvar.¹⁵

Após a proibição do tráfico as exigências em fazer cumprir a Lei foram sistemáticas e as formas de burlá-las também. Vários foram os ofícios dos ministérios e presidentes de província e delegados de polícia e juizes dos municípios portuários a respeito da necessidade de conter o tráfico ilícito. A geografia dos pontos vulneráveis, todavia permanecia, concentrando-se nas regiões norte e sul da província. Os delegados de polícia de Cabo Frio, Campos e Angra dos Reis correspondem às solicitações das autoridades superiores o delegado de Campos alegava não ter condições de conter o tráfico ilícito, pois não tinha praças suficientes para suprir uma costa que ia da praia do Furado até à barra do rio Itabapoana. Em correspondência diz necessitar de 20 praças de cavalaria. O delegado de Angra dos Reis também requeria efetivo e acusava não poder contar com o contingente da Guarda Nacional “a maior parte conivente, quando não por si por seus amigos e parentes”¹⁶. O comprometimento do comando superior da Guarda Nacional com os interesses dos proprietários de escravos era conhecido e o corpo policial disponível para a região era pífio.

Quadro nº2:

Mapa da força do corpo policial da província do Rio de Janeiro empregado na repressão do tráfico de africanos em 5 de julho de 1852

Onde se acham	Alferes	Praças Inferiores	Cabos	Soldados	Soma
São João da Barra	-	1	-	8	9
Cabo frio	1	-	-	9	10
Macaé	-	1	-	9	10
Barra de São João	-	-	1	4	5
Angra dos Reis	1	1	-	10	12
Paraty	-	-	1	5	6
Mangaratiba	1	-	1	8	10
Total	3	3	3	53	62

Fonte: APERJ: Fundo Presidente de Província. SPP22 Coleção 168.

O quadro acima exemplifica a precariedade dos recursos policiais disponíveis às chefaturas de polícia das regiões. De um contingente de 62 praças vê-se que para região norte temos 34 e 28 para a região sul. Números que explicitam a precariedade com que o governo contribuía com efetivos para a apreensão do tráfico. A empreitada, quando eficaz dependia, quase sempre, de uma companhia deslocada às pressas para coibir um desembarque já efetivado, ou então, contingente mobilizado após o desembarque de africanos boçais.

Continuando os reclamos das autoridades, o juiz de direito de Mambucaba chamava atenção para o fato de necessitar de destacamento por existir ali "frequentada estrada para o interior, longe das vistas das autoridades da cidade"¹⁷ e implorava para a segurança da freguesia da Ilha Grande, pela sua localidade apropriada para os desembarques, um cutter¹⁸ que pudesse prontamente dirigir-se para qualquer ponto suspeito. Não dispensando com isto, um ou mais vapores que constantemente visite as barras

do sul e norte, e que fiscalizasse mais amiúde as entradas para Angra dos Reis, Mangaratiba e Itaguaí. Afora a boa qualidade dos portos naquela região para o desembarque de contrabando, os interesses do tráfico ilícito estavam tão arraigados por aquelas bandas, que em plena década de sessenta Domingos Joaquim de Araújo Osório escrevendo ao conselheiro Nabuco de Araújo sobre as providências tomadas para evitar o desembarque de escravos no litoral fluminense reiterava a dificuldade de vigiar a grande extensão, e denunciava ainda a existências de autoridades propensas a apoiar o desembarque clandestino.

O interesse dos proprietários estava tão bem acolhido entre a população local, que o destacamento de Permanentes da Corte compostos de 15 praças enviados na década de sessenta para reprimir o tráfico naquela região recebia em suas fileiras o conhecido piloto Bonifácio Gil Pinheiro identificado como hóspede de "cama e mesa" na casa de um reconhecido suspeito de desembarque clandestino, o senhor João Gonçalves da Silva Neto.¹⁹

Na região norte, o juiz de direito de Cabo Frio requereu um acréscimo de seis praças de cavalaria no destacamento do município em 15 de julho de 1852.²⁰ Dois anos antes, o comandante do forte de Cabo Frio era acusado de manter um sistema de sinalização para os navios que faziam o tráfico ilícito de africanos naquela costa. Em 1851, naquela mesma região – Cabo Frio, Macaé e Rio das Ostras, o ministro da Justiça propunha que se fizesse o recrutamento entre os estrangeiros, notadamente entre os portugueses, que vivem naquelas vilas, pois estavam comprometidos com o tráfico ilícito. Propunha que se recrutassem esses indivíduos e em caso de resistência à convocação que se lhe negasse o título de residência e a permissão de domicílio no litoral.²¹ Repreender os portugueses comprometidos com o tráfico ilícito e exterminar a infraestrutura que apoiava os desembarques: os armazéns e barracões que acolhiam aos africanos desembarcados, geralmente construídos nos "fundos das casas de moradia dos proprietários". Estes foram os objetivos das autoridades provinciais na década de cinquenta.²² Objetivos que podem ser exemplificados com o processo de expulsão do país dos

traficantes Antônio Severino de Alencar e Manuel Pinto da Fonseca, ambos traficantes de grande fortuna e “valimento social” (MORAES, 1986, p. 52-53).

Em 21 de fevereiro de 1851 houve ofício requerendo os resultados das diligências tomadas a respeito do desembarque de 454 africanos boçais e a prisão de 10 pessoas da tripulação da Barca Tentativa que os transportava e que ficou encalhada e despedaçada na praia de Ubatuba distrito de Quissamã norte da província do Rio de Janeiro.²³ Trata-se de africanos vindo de Quillimane. Apesar de longa, a carta do subdelegado de Macaé é bastante esclarecedora sobre esse comércio ilícito:

Tendo tido notícia de que havia dado a costa nas praias desertas do Furado no lugar denominado Ubatuba, seis léguas longe de minha residência, uma embarcação carregada de Africanos tomei imediatamente as providências que julguei apropriadas e que melhor se casavam com os pequenos recursos de que se pode dispor em uma freguesia como esta, onde a força policial é nenhuma, e grandes os esconderijos que oferecem as imensas e despoçadas restingas, que se estendem ao longo das costas.

Com a gente de que pude dispor em numero de 50 pessoas, partir daqui a uma hora da madrugada de 16 do corrente mês, e no capão de Clara apreendi logo 39 africanos, que aí se achavam com 10 homens da tripulação, e aí continuando a fazer pequenas e isoladas apreensões cheguei a Maria Menina – onde encontrei maior número de africanos, conduzidos por dois pretos menos boçais, neste último ponto a apreensão foi de 347, que adindo as outras parcelas, perfazem a soma de 478, dos quais com os dez marinheiros remeto a V.Sa. 470 para dar-lhe o destino que julgar conveniente, ficando aqui 8 que não podem seguir por

se acharem moribundo, os quais mandei tratar para em ocasião oportuna enviar-lhe. O estado lastimoso em que se acham esses desgraçados, quais muitos a fome, impossibilitou-me de enviá-los imediatamente, o que faço, porém hoje, levando-lhe sob a sua guarda o Inspetor do segundo quartirão Felizardo Carneiro da Silva. Por inquirições feitas aos marinheiros conheci que o nome da embarcação é o de Tentativa, que traziam já 60 dias de viagem, quando resolveram a embicar na raia pelo mau estado da embarcação, e pela muita água que fazia que o seu destino era para Cabo-Frio, donde desviaram-se por haver encontrado naquele ponto um pequeno barco de pescaria, que lhes aconselhou, que se fizessem ao mar, porque o cruzeiro estava muito vigilante com ordens muito positivas e terminantes; que o mestre, contramestre, gageiro e muitas outras pessoas da embarcação haviam falecidos no mar de inchação, moléstia que parece ter sido a causa da morte de dois marinheiros, que encontrei mortos, no desembarque, e outro na praia mais próxima à minha residência; que nada haviam salvo além da roupa, que traziam, o que observei ocularmente, não encontrando senão 30 pipas sem tampo, destinadas para aguada, e uma caixa velha sem nada, trazidas à praia pelo mar, que eles haviam se apartado na noite de 15 do corrente, o Piloto, e mais dois marinheiros, dos quais não tenho ainda tido notícia; que com o piloto fugiram muitos africanos, dos quais foram hoje apreendidos, digo 40 nas restingas supondo-se ter ele fugido com o restante; que na véspera da apreensão haviam ele contado 508 dos quais diminuídos 478, que foram apreendidos, ficam 30 sobre os quais dei todas as providências para serem capturados, se acharem-se nesta freguesia ou na de Carapebus, a cujo subdelegado já ontem

oficiei, para tomar as providências, que julgas-se conveniente; que haviam embarcado Cabos adentro 700 africanos, dos quais morreram no alto mar, ou no desembarque 192; havendo eu ainda encontrado na praia muitos cadáveres. Além destas inquirições pude observar que a embarcação estava toda destruída, apresentando apenas a popa já toda desmantelada. Nada mais tenho a comunicar a V.Sa. Freguesia de Nossa Senhora do Desterro de Quissaman 17 de fevereiro de 1851. Subdelegado Bento Carreiro da Silva.²⁴

A região é descrita ainda como sendo lugar de "grandes esconderijos que oferecem as inúmeras e despovoadas restingas que se estendem ao largo das costas".²⁵ Pelas informações feitas conhecem-se os reverses ocorridos com o desembarque da barca Tentativa: a apreensão envolveu subdelegados, delegados e juízes de vilas e freguesias distintas expondo interesses às vezes escusos, malemolência para conferir suspeitas. O número de africanos apreendidos não foi de 454 como a princípio se disse e se publicou; mas sim 506.²⁶

A repressão aumenta, a crer nos vários ofício sugerindo aumentar o contingente de praças nas regiões de São João da Barra, Macaé, Barra de São João, Cabo Frio, Araruama, Assu, Manguinhos e Itabapuama, pois o litoral é muito descoberto facilitando o desembarque de africanos.

Pontos favoráveis eram as fazendas com rios desembocando no mar. Sinalizações eram utilizadas: faróis içados precariamente, salva de balas, fogueiras e bandeirolas, e descrições detalhadas das embarcações. Ao norte da província os cuidados recaíam, entre outros, na fazenda do comendador André Gonçalves da Graça na região de Manguinhos.²⁷

Ofícios denunciam o desembarque de africanos boçais na praia do Perú, em Cabo Frio, cujo brigue a população incendiou depois de desembarcados. Os africanos se encontram na casa de

José Luiz Lopes Trindade conhecido como José Perú e da viúva de José Contreiras (ou Correias) que é protegido pelo subdelegado de polícia daquela freguesia Manoel de Almeida Lisboa Jr.²⁸ Os locais de desembarque se dividem, ora ao norte em Parapebus e Quissamã, ora ao sul em Parati e Mangaratiba.²⁹ O apoio ao tráfico ilícito era organizado com infraestrutura a ponto de um dos responsáveis por desembarcar africanos clandestinos em Cabo Frio ter instalado ao lado da Fortaleza da Barra de Cabo Frio um armazém propício ao negócio do tráfico.

As diligências tomadas acabaram por fechar o armazém de propriedade de José Gonçalves da Silva, na barra de Cabo Frio, contendo vários apetrechos de equipagem de navios (ACCIOLI, 2010). Por ordem do governo da província do Rio de Janeiro, o doutor Bernardo Augusto Nascentes de Ajambuja, chefe de polícia interino em companhia do amanuense da secretaria Carlos José Ferreira Chaves mandaram abrir as portas do armazém localizado ao lado da Fortaleza da Barra onde fora encontrado trinta pipas de diversos tamanhos, dezesseis quartolas [vasilha de meia pipa, correspondente a um quarto de tonel], quatro âncoras, sendo três com cepo de ferro e uma sem cepo, três ancorotes, um mastro de escaler, uma verga de dito, um leme de lanchas, um gaviete [espécie de roldana colocada normalmente à proa do navio, que serve para suspender a âncora] da dita, quatro bancadas de dita, três velas latinas de brim de algodão americano, um joanete de brim, de linho, um toldo de escaler de algodão americano, um encerado, uma vela e outros apetrechos.

O delegado concluiu que eles pertenciam a embarcações que se tinham empregado no tráfico de africanos. Recolheu todos os apetrechos que se podia embarcar no vapor Dom Afonso a fim de serem conduzidos para a Corte e depositados no Arsenal de Marinha. Em seguida o auto enumerando todos os objetos apreendidos, dentre eles: 42 pipas, 1 lanchão forrado de cobre, 17 tonéis, 15 quartolas, 4 amarras, 11 remos grandes, 2 remos pequenos, 5 pedaços de amarra nova, 2 pedaços de amarra velha, 1 canoa grande usada.³⁰

A apreensão ao tráfico ilícito além de aprisionar contingente de africanos ilegalmente traficados, objetivava, destruir a infraestrutura montada e radicalizava a ação policial; visava agora na apreensão dos agentes locais do tráfico ilícito. À medida que as ações repressivas do governo eram revigoradas ia-se descortinando toda uma geografia de portos, vilas, caminhos, saídas e entradas do tráfico por terra e uma extensa rede social envolvendo vários seguimentos sociais. Após diagnosticar as regiões, os portos, as vilas as autoridades decretam vigília permanente nos caminhos que seguem para Minas,³¹ pois, como explicitado no início desse artigo, a geografia do tráfico ao se estender em direção norte e sul da província acompanhava, *pare pasu*, a demanda do mercado por escravos nas regiões cafeeicultoras em fronteiras com a província do Rio de Janeiro, além dela própria necessitar de atender um demanda por escravo serra acima.

O serviço de cabotagem passa a ser foco de vigília constante pelo governo. As embarcações nas regiões da costa sul da província, tais como: Ilha Grande, São Sebastião terão fiscalizados seus carregamentos, os nomes dos capitães, dos mestres, as derrotas dos barcos (de donde vem e para onde vão), equipagem (livres e escravos) afora uma revista meticulosa nessas embarcações. Tomemos como exemplo o ocorrido por ocasião da vigia acirrada sobre o traficante José Gonçalves da Silva, quando Eusébio de Queirós lhe exigiu passaporte para viajar aos portos de cabotagem do país (SILVA, 1864, p. 34; ACCIOLI, 2010). Sobre os bens daquelas pessoas já identificadas como traficantes, como era o caso de José de Souza Velho, André Alves da Graça, a ordem era destruir lhes os meios que sustentavam o tráfico: incendiar os barcos arrestar os apetrechos náuticos que viabilizam o contrabando de negros vindos da África.³²

Interessante nesse procedimento de "malha fina" é que a documentação permite aquilatar a capilaridade do tráfico ilícito, pequenos comerciantes vinculados ao transporte de cabotagem e comércio de pequeno trato assentados na praça comercial da Corte se encontravam participantes da empreitada. Informações

sigilosas da secretaria de polícia apontavam Luis Mendes Ribeiro, brasileiro, viúvo com filhos, reside à Rua Quitanda esquina da Assembleia e major da guarda nacional ocupando-se até 1850 em tráfico para o Brasil e depois de 1850, para Havana; Joaquim Fonseca Guimarães, brasileiro ou português, segundo as circunstâncias, casado, reside à Rua dos Inválidos era mercador de panos na Rua das Vilas, n. 21, até 1850, ocupava-se com tráfico, depois se envolveu com o tráfico para Havana; José Roiz Pinto Coimbra, português, reside à Rua Quitanda foi sócio do português Manuel Pinto da Fonseca evadido do Brasil subtraindo-se das penas imposta às suas atividades de traficantes; Manoel Silva Pereira Cardoso, português, reside na Rua dos Cabana esquina do Hospício, em plena atividade;³³ Manoel Moreira de Sampaio, português, 31 anos de idade, negocia na Rua do Rosário n. 9 comercializando carne-seca e café e era sócio em uma sumaca que comercializava café em Macaé;³⁴ Manoel Gomes Vieira Guimarães, comerciante na rua do Rosário n.3, negociava com carne seca, foi proprietário de 1/8 parte de uma sumaca chamada São Sebastião em 1846 atuando entre Corte/Cabo Frio/Macaé.³⁵

A estratégia do governo para conter definitivamente o tráfico além dessas medidas se socorreu a outras três ações de igual eficácia: à contratação de olheiros, ou seja, mediante pagamento de canoeiros, barqueiros, contratá-los como informantes; delação por quem identificasse a presença de africanos boçais em vilas litorâneas mediante pagamento por cada boçal reconhecido; concessão aos juizes de inteira confiança do governo de ultrapassar a jurisdição do juiz da vila vizinha, sempre quando necessário frear a ação dos contrabandistas.

Atento com as artimanhas das autoridades locais e pelas facilidades com que a região norte da província de São Paulo possibilitava o descarregamento de africanos boçais, o governo imperial em 1852 orçava os gastos com a repressão naquela província em um total de 500\$000 (quinhentos mil réis) além de mobilizar a Guarda Nacional nos distritos costeiro sob a responsabilidade de autoridades de estrita confiança.³⁶

A ação de identificar africanos boçais e delatá-los não se reduzia às vilas litorâneas, naqueles municípios onde a demanda era expressiva, como Vassouras e Cantagalo, a circular do governo incentivava o pagamento de 40 mil réis a qualquer pessoal que denunciasse o tráfico independente de mandado judicial.³⁷

O apoio de fazendeiros situados no litoral do sudeste tem sido uma constante nas pesquisas levadas a cabo com documentação histórica (LOURENÇO, 2010) e, sua evidência parece tão certa que tem já ensejado pesquisa de natureza arqueológica em fazendas situadas no litoral da província de São Paulo e norte da província fluminense, identificando ali um ambiente propício ao desembarque, tratamento e distribuição de negros traficados após 1831 (ACOSTINI, 2011).

Em meados dos anos cinquenta a possibilidade de desembarque sob a ótica do governo é impossível que ocorresse, pois muito embaralharia sua posição diante da representação inglesa e das demais nações. Continuando com a tática de reprimir desembarque, encarcerar traficantes e comerciantes que apoiavam o empreendimento, o governo se valia das relações diplomáticas entre iguais, ou seja, se dedica a corresponder com os grandes traficantes utilizando-se da persuasão, do rito diplomático e velada ameaça. Em ofício circular o deputado José Antônio Saraiva se dirigia a fazendeiros importantes e discorria da inconveniência para o país e para o imperador, da continuidade de desembarques em costas brasileiras. Os argumentos iam do mais singelo “por que o tem na conta de seus melhores amigos” e ameaçador “porque o governo imperial esta resolvida a perseguir o tráfico dentro e fora da lei sendo que V.S.^a como aliado do governo sabe que seu empenho na repressão desse abominável comércio”. E finalizava:

Nestas circunstancias resolvi pedir ao governo imperial permissão de ser franco com V.S.^a de declarar ordem certa, de que V.S.^a apreciara semelhante procedimento e apressar-se-á em dar-lhe, por meu intermédio, todas as seguran-

ças de que os contrabandistas não podem contar, nem mesmo com sua indiferença repessão do tráfico (...).³⁸

TRÁFICO ILÍCITO E BATISMO DE ESCRAVOS ADULTOS EM MACAÉ

No período colonial, Macaé fazia parte da capitania de São Tomé, que posteriormente passou a se chamar capitania de Paraíba do Sul (AMANTINO, RODRIGUES, ENGEMANN, FREIRE, 2011). A freguesia de Nossa Senhora das Neves do Sertão de Macaé foi criada no ano de 1795, sendo o segundo núcleo de população mais antigo do Município de Macaé, e foi elevada à categoria de paróquia no ano de 1803 (LAMEGO, 1958, p. 66 e 138).

Na freguesia de Nossa Senhora das Neves do Sertão de Macaé, muitos adultos e inocentes foram batizados. Os adultos, muitos deles oriundos do tráfico ilegal, eram, entre os anos de 1808 e 1858, 1037 homens e 568 mulheres.³⁹ Nota-se uma supremacia dos adultos em relação às adultas que se justifica pelo peso que o sexo tinha na composição das escravarias. Em geral, se preferiam homens em idade produtiva para o trabalho. Esses batizando adultos podiam ser comprado pelos senhores que, via de regra, preferiam os do sexo masculino. Assim, é natural encontrar entre os adultos essa supremacia dos homens em relação às mulheres.

Como já dissemos, entre os adultos batizados havia muitos africanos e africanas. A análise dos dados levanta a hipótese de que muitos desses cativos, alguns deles com procedência descrita (Angola, Moçambique, Rebolo), eram oriundos do tráfico ilegal de escravos. Um número alto desses adultos nomeadamente africanos foi batizado após a Lei de 1831, que proibia o tráfico de escravos para o Brasil, portanto, no período marcado por muitos debates que levaram a promulgação dessa Lei. Eram homens, mulheres e, embora poucos, alguns inocentes africanos.

Macaé constituiu-se, assim como outras localidades da província fluminense, como porto de desembarque clandestino de africanos. A sua privilegiada posição estratégica, à beira do oceano

no Atlântico, dentre outros aspectos foi bastante importante para essa questão.

Apesar da promulgação da Lei de 1831, ao que parece, aquela localidade recebeu, ao longo do período de ilegalidade daquele comércio de gente, muitos escravizados provenientes do continente africano. As fontes paroquiais demonstram que vários proprietários fizeram uso de tal expediente para aumentarem suas escravarias. Muitos deles eram membros proeminentes daquela localidade: Viscondes, Capitães, Doutores, Donas. Para a efetivação de tão expediente ilegal, muitos mecanismos foram utilizados dentre eles a corrupção das autoridades responsáveis pela repressão e o cumprimento da Lei, o suborno, as estratégias dos traficantes para burlar as leis, a ineficiência/conivência do Estado para não cumprir a Lei são algumas delas (CARVALHO, 2010. CHALHOUB, 2012). De acordo com Sidney Chalhoub:

Essa circunstância do caráter ilegal de muito da propriedade escrava existente configurou o debate político durante boa parte do período imperial, ao inspirar interditos e silêncios laboriosos, construídos pelos luminares da classe senhorial escravista (CHALHOUB, 2012, p. 37).

Mas se esses cativos eram oriundos de um comércio ilegal. Qual o motivo para batizá-los? Talvez a resposta para essa questão esteja relacionada ao caráter legal que esses registros de batismo possuíam. Os registros paroquiais de batismo, além de seu caráter religioso e social, serviam como registro de posse. Eles comprovavam, no caso dos inocentes e dos adultos, que tal (is) indivíduo(s) era(m) seus proprietários mais ou menos com esse texto: “batizei fulano de tal ... cujo proprietário é ...”. No nascimento dos cativos, não havia registro de compra e venda de escravos, portanto, fica clara a importância desse registro. No caso dos adultos, esse outro documento de propriedade até poderia existir. Contudo, depois do fim do tráfico no ano de 1831, isso já não podia mais ocorrer com facilidade. Desta forma, o registro de batismo de um adulto

na freguesia de Nossa Senhora das Neves podia significar, por mais perigoso que pudesse ser, a posse “legal” daquela propriedade escrava. A ideia era dar um ar de legalidade à propriedade, mesmo que feita ao arrepio das leis vigentes e, para tanto, parece que o auxílio dos párocos, muitos deles proprietários de escravos, foi vital.

Ao longo de toda a primeira metade do século XIX, e na década de 1860 milhares de homens e mulheres vindos do continente africano foram desembarcados no continente brasileiro. De acordo com as estimativas do “*slavevoyages*”, entre 1501 e 1866 desembarcaram 5.099.816 africanos em solo brasileiro. Entre os anos de 1801-1850 desembarcaram no Brasil 2.136.360 indivíduos, destes, 1.350.469 entre 1801-1830, e outros 785.891 entre os anos de 1831-1850. Entre os anos de 1851-1866, período em que o tráfico havia efetivamente sido abolido pela Lei Eusébio de Queiros de 1850, ainda desembarcaram 7.318.⁴⁰

Logo, fica claro que grande parte das importações de africanos para o Brasil ocorreu e se concentrou no período em que havia uma série de normas, tratados e legislação proibindo o comércio negreiro. Nesse aspecto, a região Sudeste se destacou. O Sudeste do Brasil foi a região que recebeu o maior número de cativos, tanto em números absolutos quanto em números relativos.

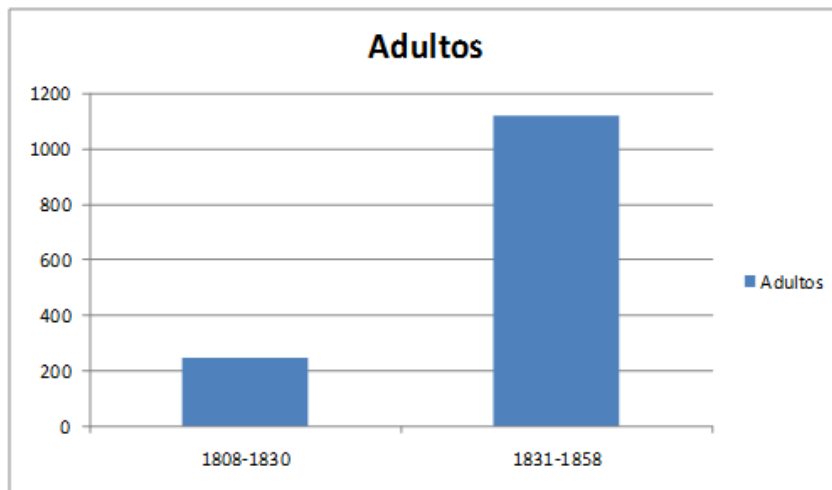
Esse aspecto peculiar da escravidão brasileira, de acordo com o historiador Sidney Chalhoub, ajuda a entender a “força da escravidão” que articulava interessantes de vários setores da elite brasileira (cafeicultores, políticos, etc.). Para o pesquisador:

(...), a força da resistência escravocrata à mudança no Brasil tem o seu colorido local, peculiar, pois não me consta que noutro lugar qualquer tenham se articulado o processo de construção de um Estado nacional independente e o intuito de defender a propriedade escrava ilegal, originária do contrabando maciço de africanos escravizados (CHALHOUB, 2012, p. 43).

O gráfico abaixo procura demonstrar os batismos de adultos

ocorridos antes e depois da lei de 1831. Nota-se que a maioria dos adultos foi batizada após aquela data, eram 1.119. Teria sido um arrobo cristão dos proprietários em cumprir o que determinavam as *Constituições Primeiras...* e batizar seus cativos africanos que já estavam em suas posses antes de 1831? Cremos que não.

Gráfico nº 1: Batizados de adultos antes e depois da lei de 1831



Santa Rita do Sertão do Rio Macaé, 1808-1858.

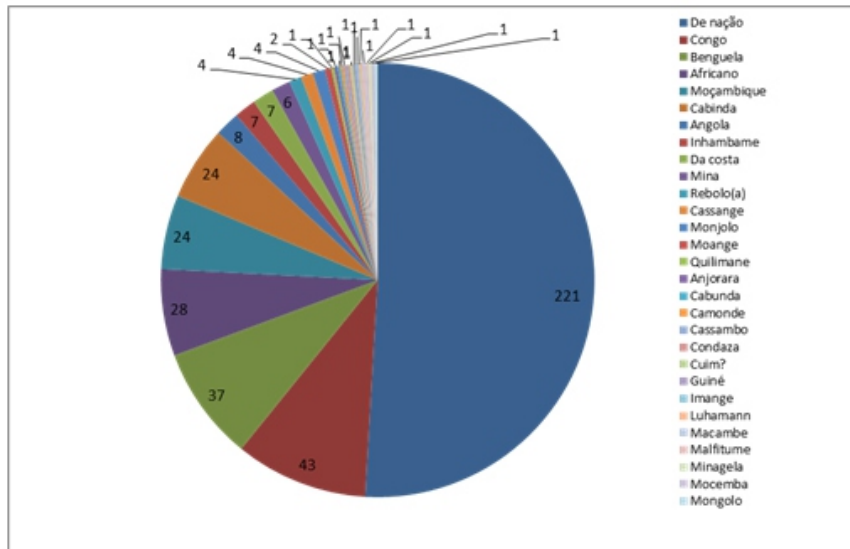
No período anterior ao ano de 1831, foram 247 adultos batizados. No caso dos adultos batizados fica claro que eles foram inseridos no seio da Igreja Católica e, ao que parece, também nas senzalas de seus senhores a partir da lei de 7 de novembro de 1831. Portanto, muito provavelmente eram oriundos do tráfico atlântico ilegal.⁴¹ Mesmo que para muitos deles não tenhamos a confirmação de sua origem ou procedência, deve ter sido o tráfico transa-

tlântico ilegal o responsável por essa tendência demonstrada no gráfico. Não nos parece provável que tenham sido fruto do tráfico interno, que, como as pesquisas apontam, foi muito mais utilizado na segunda metade do século XIX. Dado o alto número de adultos batizados, provavelmente eles não eram crioulos (nascidos no Brasil), já que nesses casos o batismo na maior parte das vezes acontecia quando eram inocentes.

Como já dissemos em páginas precedentes, a grande maioria desses adultos era do sexo masculino. As mulheres africanas em sua maior parte foram batizadas a partir de 1831, momento em que também foram batizados 9 inocentes africanos. Das 115 adultas nomeadamente africanas, 17 foram batizadas antes de 1831 e as outras 98 a partir desta data. Já dos 315 adultos, 46 foram batizados no primeiro recorte e os outros 269 a partir da data de proibição do tráfico de escravos africanos. A baixa indicação das procedências desses batizando não causa tanta surpresa pelos motivos já expostos, sobretudo, a partir de 1831. Apesar de toda a convivência entre os responsáveis por reprimir o tráfico e parte da sociedade, talvez fosse demais, até para eles, identificar naqueles escravizados uma prova cabal de sua origem africana.

O tráfico agora ilegal além de importar cativos de procedências diversas importava também muitas mulheres e algumas crianças, ou seja, o que se pretendia era que a mão de obra fosse a mais diversificada e que possibilitasse uma maior exploração. Desta maneira, nada melhor que investir em mulheres (lembramo-nos que filhos de escravas eram escravos) e em inocentes africanos visando essa maior longevidade da exploração. Certamente o estudo do tráfico atlântico, sobretudo, em seu período de ilegalidade é um terreno cheio de armadilhas. Contudo, os registros de batismo da dita localidade revelam tendências da demografia daquele tráfico, o que consideramos importante (Gráfico 2).

Gráfico n°2: Africanos adultos e inocentes batizados na Freguesia de Nossa Senhora das Neves do Sertão de Macaé, 1808-1858



Fonte: livros de Batismo da Freguesia de Nossa Senhora das neves e Santa Rita do Sertão do Rio Macaé, 1808-1858.

Eram 434 adultos nomeadamente africanos batizados na freguesia de Nossa Senhora das Neves, muitos dos quais descritos como “de nação” (221), alguns apenas como “africanos” (28). A fonte permite conhecer algumas das procedências (185) atribuídas àqueles homens, mulheres e também de algumas crianças batizadas na localidade. Uma primeira análise permite perceber que havia indivíduos de variadas “nações”, indicando uma pulverização das procedências (Luhamann, Mocemba, Imange, e outros), ou melhor, da dinâmica do tráfico. Como já expusemos, a maior parte destes adultos foram batizados a partir dos anos de 1831. Portanto, essa pulverização das procedências se explica

pela proibição do tráfico. Naquele momento de repressão e ilegalidade do comércio negreiro era necessário importar todo “tipo” de mão de obra. Não havia mais a possibilidade de esperar o “tipo ideal” de africano. E, desta forma, o que os dados parecem demonstrar é que os traficantes se valeram de toda e qualquer mão de obra, independente do porto onde eram embarcados e também da preferência dos compradores brasileiros.

Corroborando o que já foi exposto por outros pesquisadores sobre o tráfico de escravos na primeira metade do século XIX, as procedências conhecidas indicam que a maioria dos africanos adultos batizados na dita freguesia eram provenientes da África Central ou Centro-Oeste africano (KARASCH, 2000. FLORENTINO, 1997. GOMES, 2012). Eram indivíduos da região Congo-Angola, com destaque para os Congos (43), Benguela (37), Cabinda (24) e Angola (8). A África Oriental também se fez presente com os cativos oriundos da região de Moçambique (24). Existem outras procedências como podemos ver pelo gráfico acima, de indivíduos provenientes de diversas regiões africanas, inclusive as acima citada, e que demonstram a diversificação das “nações” daqueles escravizados africanos. Inhambame e Da costa possuíam cada um 7 representantes; Mina eram 6; Rebolo, Cassange e Monjolo, 4; Moange, 2; Quilimane, Anjorara, Cabunda, Camonde, Cassambo, Condaza, Cuim?, Guiné, Imange, Luhamann, Macambe, Malfitume, Minagela, Mocemba e Mongolo, 1 africano.

Certamente a experiência destes cativos e de seus descendentes esteve profundamente marcada por sua herança africana, que ajudou a conformar suas atitudes de atuação frente à escravidão e que foram constantemente retroalimentadas mesmo no período ilegal do tráfico de cativos.

De acordo com o historiador Robert Slenes, em seus estudos sobre o Sudeste brasileiro, as evidências apontam para uma supremacia nas senzalas desta região de escravizados provenientes da África Central ocidental portadores de uma homogeneidade cultural:

Nas fazendas do Rio e de São Paulo [e provavel-

mente nas mineiras fronteiriças aos vale do Paraíba fluminense e paulista], formadas em boa parte em regiões praticamente desabitadas a partir do final do século XVIII, quando não depois de 1820, os africanos constituíam a grande maioria dos escravos adultos antes do fim do tráfico. Além disso, eles provinham principalmente da África Central ocidental, o que significa que compartilhavam uma herança cultural e um patrimônio lingüístico bantu. (...) Finalmente, a grande maioria de crioulos adultos nas fazendas eram filhos de centro-africanos (...) (SLENES, 2006, p. 279).

Os traços da herança africana, constantemente renovados pelo tráfico, se fizeram sentir cotidianamente entre os escravos. Isto ocorreu por meio do casamento, das práticas de nomeação dos filhos, do apadrinhamento de seus filhos, em sua religiosidade, nas lutas contra a opressão senhorial e em tantas outras atitudes tomadas por eles na busca pela conquista de um espaço de autonomia, mesmo que restrito, dentro do sistema escravista.

A análise dos registros de batismo da freguesia de Nossa Senhora das Neves do Sertão de Macaé, no norte fluminense, demonstra a força do tráfico ilícito de escravos para aquela região o, que pode ser percebido, por meio do batismo de um número considerável de adultos, muitos deles africanos oriundos, principalmente, mas não só, da África-Central (região Congo-Angola). Os dados demonstram que a Freguesia de Nossa Senhora das Neves do Sertão de Macaé contou, durante o período de ilegalidade do comércio negreiro pós 1831, com a introdução de muitos homens, mulheres e algumas crianças de origem africana. Possivelmente a partir daquela Freguesia e de outras do litoral fluminense, muitos outros indivíduos, devem ter sido "reexportados" para outras localidades para abastecer, por exemplo, a Zona da Mata Mineira, O Vale do Paraíba. Muitos outros devem ter sido introduzidos ali, contudo, não foram alvos do sacramento do batismo.

NOTAS

¹ Formou-se em direito pela Universidade de Coimbra e entre os vários postos assumidos no Império brasileiro foi Ministro da Justiça (24 de julho de 1840) e dos Negócios Estrangeiros (23 de maio de 1833 a 16 de janeiro de 1835 e depois em 1841), além de senador entre 1843 a 1855.

² O tema pode ser verificado exaustivamente nos ofícios para as seguintes províncias: Pernambuco em 1.12.1834; Ilha Grande e Sul São Sebastião em 27.11.1834; Cabo Frio e Ilha Grande em 12.01.35; Ilha Grande e Sul São Sebastião em 12.12.1834; Cabo Frio e Barra de Campos em 12.01.35; Parati e Ilha Grande em 28.01.35; Ilha Grande em 26.03.1835; Ilha dos Porcos, Parati-mirim em 31.03.1835; Ilha Grande a São Sebastião em 24.04.35; Ilha grande a São Sebastião em 16.05.35; Ilha Grande a São Sebastião em 30.06.35; Ilha Grande a São Sebastião em 08.07.35; Ilha Grande a São Sebastião em 18.07.35; Ilha Grande a São Sebastião em 10.08.35; Ilha Grande a São Sebastião em 23.09.35; em 23.12.35 na longínqua província do Pará, sob o comando do capitão de Fragata Frederico Mariath estiveram 14 embarcações destinadas à expulsão do tráfico e em 6.03.36 na província do Rio Grande do Sul fiscalizar toda a costa. Arquivo Nacional (doravante NA): XM-1189 - Registro de Avisos e Ofícios, 1834-1845.

³ AN: IJ6-185. Divisão militar da polícia: ofícios sobre roubo de escravos, 1837. Veja carta de Eusébio de Queiroz ao Ministro Bernardo Pereira Vasconcelos da Justiça em 25 de outubro de 1837.

⁴ AN: IJ1-996. Avisos do Min. Estrangeiros ao Min. da Justiça, 1837-1840. Veja abaixo assinado de Hamilton Hamilton em 30 de novembro de 1837.

⁵ Formado em direito na Universidade de Coimbra em 1820, posteriormente nomeado para a função de juiz de fora em São João del-

Rei, ouvidor da comarca, desembargador, vereador, deputado geral, presidente da província de Minas Gerais (1833), ministro e presidente do Conselho de Ministros e senador do Império do Brasil de [1847 a 1883, assumindo a presidência do Senado entre 1861 a 1873.

⁶ Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (doravante APERJ): Coleção nº5, dossiê nº23. Notação 23. Veja correspondência de 04 de dezembro de 1836 assinada por Gustavo Adolfo de Aguiar Pantoja.

⁷ Arq. Nacional: IJ1-996: Avisos do Min. Estrangeiros ao Min. da Justiça 1837-1840. Ofício de Paulino José Soares Sousa a Gustavo Adolfo Aguiar Pantoja em 22 de fevereiro de 1837. Arq. Nac.IJ 6-190. Divisão Militar da Polícia. Ofícios sobre roubo de escravos, 1838.

⁸ AN: IJ1-996. Avisos do Min. Estrangeiros ao Min. da Justiça 1837-1840. Veja Extrato da Nota de Lord Palmerston de 05 de junho de 1838; IJ 6-190: Divisão Militar da Polícia. Ofícios sobre roubo de escravos, 1838.

⁹ APERJ Col. 5 caixa 8.

¹⁰ AN: IJ1-996 - Avisos do Min. Estrangeiros ao Min. Da Justiça 1837-1840. Veja ofício de 30 de novembro de 1837.

¹¹ APERJ: Presidente de Província 028, maço 4.

¹² APERJ. Fundo Presidente de Província, Códice nº 5, maço nº 2. Ofício de Antônio Francisco de Paulo e Holanda Cavalcante de Albuquerque ao comandante do Patacho Camarão sr. Cândido José Ferreira em 26 de agosto de 1840. Ainda sobre o mesmo tema veja coleção 3, caixa 3, Pasta 2.

¹³ Idem.

¹⁴ APERJ: Coleção 3, dossiê 6. Ofício do Juiz de direito de Angra dos Reis em 22.07.1842.

¹⁵ APERJ: Presidente de Província Coleção: 7, pasta 1, dossiê 58 - Ofício de Matheus Gomes de Andrade Para: Inspetor da Administrador da Fazenda da Província Antonio Henrique de Miranda Rego em 3 de julho de 1844.

¹⁶ APERJ: Presidente da Província. Coleção 5, março 2, cx.6. Correspondência passiva de delegados de políticas.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Também chamado de Chalupa, veleiro de pequeno porte com único mastro com agilidade no deslocamento. Muito usual no comércio de cabotagem.

¹⁹ A região de Mangaratiba era tão visada que ainda em 1864. Veja IHGB: Lata 364, pasta 94 Carta de Domingos Joaquim de Araújo Osório ao Conselheiro Nabuco de Araújo em 12.04.1864

²⁰ APERJ: Presidente de Província Notação 005, maço 2.

²¹ APERJ: Presidente de Província Notação 028. Maço 01. Ofício de Eusébio de Queiros Coutinho Matoso Câmara em 3 de fevereiro de 1851.

²² APERJ: Presidente de Província Col. 5, dossiê 2, caixa:09, Pasta:7, Maço 7, 1850-1856 : Carta do Juiz do Município de Cabo Frio em 3.4.1851.

²³ Não confundir com Ubatuba no litoral norte da província de São Paulo.

²⁴ APERJ: Presidente de Província dossiê 221 Maço 2, caixa 79. Carta em 17 de fevereiro de 1851 do subdelegado de policia Bento Carneiro da Silva para o delegado de polícia de Macaé descrevendo passo a passo a apreensão dos africanos.

²⁵ APERJ: Presidente de Província dossiê 221, maço 4, caixa 079.

²⁶ APERJ: Presidente de Província Coleção 96, dossiê 222. Veja livro de derrota e correspondência do chefe de Policia interino Bernardo Augusto do Nascimento Azambuja para o P.P. informando do envio de 31 africanos pertencente do apresamento do barco Tentativa; ofício de valores gastos com comedoria com os 31 africanos; ofício de 21.02.51 do chefe de policia interino Bernardo Augusto do Nascimento Azambuja pra o presidente de província informando da apreensão de 454 africanos e prisão de 10 presos a tripulação da barca; ofício do Juiz de Direito interino da comarca de cabo Frio João da Costa Lima e Castro ao chefe de Policia Bernardo Augusto Nascimento Azambuja informando-lhe que necessita de um vapor pra conduzir à Corte os 454 africanos, pois o barco encalhado despedaçou-se por "braba essa costa."

²⁷ IJ6-472. Navios suspeitos. Ofícios, processos e jornais. Tráfico de Africanos. 1838-1860. Tráfico Ilícito 1853.

²⁸ APERJ: Presidente de Província Notação 221, maço 6, caixa 079. Coleção 192.

²⁹ APERJ: Presidente de Província Notação 221, maço 7, maço 9. Auto de apreensão em 24 de janeiro de 1851.

³⁰ APERJ: PP-518, maço 6.

³¹ AN: IJ6-472- Navios suspeitos. Ofícios, processos e jornais. Tráfico de Africanos. 1838-1860.

³² AN: IJ6-472- Navios suspeitos. Ofícios, processos e jornais. Tráfico de Africanos. 1838-1860.

³³ AN: IJ6-472 - Navios suspeitos. Ofícios, processos e jornais. Tráfico de Africanos. 1838-1860.

³⁴ AN: IJ6-524. Cartas de libertos e Óbitos: Africanos Livres. 1845-1864. Veja o auto de interrogatório a Manoel Moreira de Sampaio em 10 de maio de 1852.

³⁵ AN: IJ6-468. Ofícios do Chefe de Polícia e Casa de Correção sobre Africanos Livres. Requerimento sobre escravos. 1824-1831. Veja devassa feita nos livros e papeis particulares de Manoel Gomes Vieira Guimarães.

³⁶ AN: IJ6-524. Cartas de libertos e Óbitos: Africanos Livres. 1845-1864.

³⁷ APERJ: PP – Coleção 3, dossiê 6, caixa 2. Circular reservado em 26 de fevereiro de 1853. Cantagalo.

³⁸ Coleção Nabuco, IHGB - Lata 374 doc.10.Documento: Ofício circular do deputado José Antônio Saraiva a fazendeiros importantes acerca da conveniência com a importação ilegal de escravos. São Paulo 1855.

³⁹ O recorte para esses dados foi feito com o intuito de verificar se há diferença entre o número de cativos adultos batizados antes e depois da Lei de 1831. Sendo muitos deles de origem africana, podemos perceber se houve um grande contingente desses indivíduos batizados pós 1831, o que pode refletir uma reposição da mão de obra cativa por meio do tráfico ilícito. Cabe ressaltar que esse é um projeto em andamento, portanto, essas cifras correspondem ao estágio atual da pesquisa.

⁴⁰ Dados compulsados em < www.slavevoyages.org >, acesso em 15

de junho de 2013.

⁴¹ Pode ser que não tenham vindo diretamente do continente africano, ou seja, podem ter vindo de Cuba, por exemplo. Contudo, a ilegalidade permanece, já que a Lei de 1831 declarava como livres, no seu artigo primeiro, todos os cativos que entrassem no Brasil "vindos de fora".

REFERÊNCIAS

ACCIOLI, N. T. **José Gonçalves da Silva à Nação Brasileira**: o tráfico ilegal de escravos no antigo Cabo Frio. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2010.

ACCIOLI, N. T. Campos Novos e o tráfico ilegal de escravos em Cabo Frio. In: Andréa Telo da Côrte. (org.). **História Fluminense**: novos estudos Niterói: Museu do Ingá, 2012.

AGOSTINI, C. **Mundo atlântico e clandestinidade**. Dinâmica material e simbólica em uma fazenda litorânea no sudeste, século XIX. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, 2011.

AMANTINO, M.; ENGEMANN, C.; FREIRE, J. (orgs.). **Povoamento, Catolicismo e escravidão na Antiga Macaé (séculos XVI-XIX)**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

CALÓGERAS, P. **Política Exterior do Império**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1935.

CARVALHO, M. J. M.. **Liberdade**: Rotinas e Rupturas do Escravismo, Recife 1822-1850 (Primeira Ed. 1998. Reimpressão: 2002 e 2008). 2. ed. Recife: Editora Universitária-UFPE, 2010.

CHALHOUB, S. **A força da escravidão**: ilegalidade e costume no

Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CRUZ, R. L. da. Tráfico clandestino de escravos: a atuação do juiz de direito de Ilhéus na apreensão dos africanos desembarcados na praia de Mamoam. **Documentação e Memória/TJPE**. Recife, vol. 2, n.3, 119-134, jan./dez. 2010.

FARIA, S. S. C. **A colônia em movimento**: fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FERREIRA, A. L. N. **O Município de Macaé**: fortunas agrárias na transição da escravidão para o trabalho livre. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

FLORENTINO, M. **Em costas negras**: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro, século XVIII e XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRANCO, M. C. V. **A morte conta a vida**: os cemitérios como lugar de memória na antiga Macaé, 1855-1910. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2009.

GOMES, F. A demografia atlântica dos africanos no Rio de Janeiro, séculos XVII, XVIII e XIX: algumas configurações a partir de registros eclesiásticos. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. Rio de Janeiro, vol. 19, p. 81-106, 2012.

KARASCH, M. C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LAMEGO, A. Macaé a luz de documentos inéditos. In: **Anuário Geográfico do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958, n. 11, p. 66 e 138.

LOURENÇO, T. C. P. **O império dos Souza Breves nos oitocentos:** política e escravidão nas trajetórias dos comendadores José e Joaquim de Souza Breves. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MORAES, E. **A escravidão africana no Brasil.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília/ INL, 1986.

OSCAR, J. **Escravidão e engenho:** Campos, São João da Barra, Macaé e São Fidelis. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

PEREIRA, W. L. C. M. Além das fronteiras: tráfico ilegal e trilhas interprovinciais. In: CÔRTE, A. T. **História Fluminense:** novos estudos. Niterói: Museu do Ingá, 2012.

PEREIRA, W. L. C. M. José Gonçalves da Silva: traficante e tráfico de escravos no litoral norte da província do Rio de Janeiro, depois da lei de 1850. **Revista Tempo.** Niterói, n. 31, p. 285-312, 2012/1.

SILVA, J. G. **José Gonçalves da Silva à Nação brasileira.** Coimbra: Imprensa da Universidade, 1864.

SLENES, R. A *Árvore de Nsanda* transplantada: cultos kongo de aflição e identidade escrava no Sudeste brasileiro (século XIX). In: LIBBY, D. C.; FURTADO, J. F. (orgs.). **Trabalho livre, trabalho escravo:** Brasil e Europa, séculos XVII e XIX. São Paulo: Annablume, 2006.

MONSENHOR MARTELO E FOICE: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA/MEMÓRIA DE D. PEDRO CASALDÁLIGA

Mairon Escorsi Valério

Doutor em História Cultural pela UNICAMP
Professor adjunto do Curso de História/UFS
maironev@yahoo.com.br

RESUMO

Esse artigo é um estudo sobre o processo de significação religiosa da biografia de D. Pedro Casaldáliga. Durante os anos 1970, a partir da interpretação da teologia da libertação, D. Pedro Casaldáliga, bispo da Prelazia, surge como figura central das tensões políticas entre a chamada Igreja Popular e a Ditadura Militar, por ocasião da implantação dos grandes latifúndios agropecuários no norte do Mato Grosso. A centralidade da ideia de profetismo foi crucial para a atuação de Casaldáliga e o seu projeto político-pastoral na região. Organizada em torno da identidade profética as narrativas de memória/história sobre a Prelazia e o bispo construíram uma cultura católica da libertação em todos os âmbitos da prática religiosa.

Palavras-chave: Igreja Católica – D. Pedro Casaldáliga – São Félix do Araguaia

ABSTRACT

This article is a study of the religious signification process of Dom Pedro Casaldáliga's biography. During 1970 years, by liberation theology criteria, D. Pedro Casaldáliga, Prelacy bishop's, appear like a central figure in the middle of political tension between the called Popular Church and Military Dictatorship, in the moment of large state implementation in the north of MatoGrosso. Prophetess idea's was crucial for Casaldáliga's actuation and for political-pastoral project in the region. Organized around prophetic identity, the memories-histories narratives about the Prelacy and Casaldáliga made a catholic culture of liberation on various scopes of religious practices.

Keywords: Catholic Church - D. Pedro Casaldáliga - São Félix do Araguaia



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

TEMPOS IBÉRICOS: A FORMAÇÃO DO REQUETÉ

Pedro Casaldáliga nasceu em 16 de fevereiro de 1928, na cidadezinha de Balsareny, Espanha, numa família simples de camponeses católicos: “*Em casa, éramos camponeses e católicos (...) e isso na Catalunha daquela época queria dizer que éramos de direita*” (ESCRIBANO, 2000, p. 52).

No início do século XX a sociedade espanhola estava marcada por profundos contrastes. Nos centros urbanos, um nível de vida adaptado aos usos da modernidade industrial, mas a poucos quilômetros destes centros, regiões com aldeias que pareciam paradas no século XV. Os Casaldáliga eram representantes da tradição direitista espanhola, defensores de valores que associavam monarquia e catolicismo e viam na modernidade os perigos do materialismo e no liberalismo, o fim da ordem social (CASALDÁLIGA, 1977, p. 177).

A Espanha Negra era um Estado confessional no qual os valores cristãos eram garantidos para conforto dos fiéis católicos. O catolicismo era parte da identidade local, centro regulador da vida comunal e do ritual familiar. A bandeira de um Estado católico era carregada por intelectuais, polemistas, religiosos e políticos. A laicização e a privatização da fé surgiram com a emergência da República no início dos anos 1930 para os católicos da direita monarquista, a República virou sinônimo de antirreligião (BUCHANAN & CONWAY, 2001, p. 108).

Em meio aos conflitos políticos intensos, a diversidade de agrupamentos políticos tanto na esquerda como na direita, tornava o cenário político confuso. “*Em casa tinham comprado para mim o uniforme falangista: camisa azul, cinto preto e boina vermelha. Mas eu não o vestia porque queria ser requeté. (...) Lembro-me bem das canções daquela época, o Cara al Sol e o hino da Legião*” (ESCRIBANO, 2000, p. 54).

Após o biênio da direita (1934-1935), a Frente Popular chegou ao governo numa coalizão que ia dos republicanos,

passando pelos socialistas até chegar aos comunistas. A vitória desencadeou os eventos que levaram a Guerra Civil que envolveu todos.

Com pouco tempo de diferença mataram duas pessoas muito próximas: o vigário de Navàs e o tio Luís, um padre jovem, grande motivo de orgulho para a avó Francesca (...). Mataram-no quando tentava esconder-se em uma granja com dois companheiros religiosos: estavam a ponto de salvar-se, mas foram descobertos por um carvoeiro que os denunciou aos milicianos (...). Não fui ao local onde mataram meu tio porque não podíamos, mas minha mãe me levou para ver a rua onde assassinaram o vigário de Navàs, e recordo perfeitamente a visão chocante do sangue sobre a calçada – tinha então 7 anos (ESCRIBANO, 2000, p. 54).

A direita se reuniu sob a liderança do general Francisco Franco, com o apoio da Falange, dos carlistas, dos monárquicos e dos católicos. Em setembro de 1936 o arcebispo de Salamanca Enrique Pla y Daniel definiu a guerra como uma “*cruzada pela religião, pela pátria e pela civilização*” (ZAMORA, 2000, p. 698) sacralizando a Guerra Civil e legitimando a liderança de Franco. Na ultracatólica Navarra, base *carlista*, os padres marchavam à frente dos *requetés*. O ódio republicano aos eclesiásticos aumentou e o catolicismo nas áreas republicanas, como a Catalunha, tornou-se clandestino².

Desde muito cedo a Igreja foi, para mim uma Igreja perseguida. Estourou a Revolução de 1936 e eu vivi, com meus assombrados olhos de criança, prematuramente heroico, a queima das imagens e dos conventos, a fuga dos padres e das freiras, a algazarra destruidora dos milicianos anarquistas, o sangue dos mártires (...). Eu acompanhei e escondi os religiosos e os católicos

perseguidos. Convivi com eles nas fazendolas e nos densos pinhais (CASALDÁLIGA, 1977, p. 197).

Franco acabou aclamado pela maioria dos católicos espanhóis como paladino da Igreja, da Espanha e protetor da cristandade contra as “terríveis” hordas comunistas. Aqueles que haviam lutado contra o ateísmo e haviam caído em combate na defesa da fé cristã acabaram se tornando mártires venerados oficialmente pelo regime e pela Igreja espanhola (BUCHANAN; CONWAY, 2001, p. 119). Os Casaldáliga, como fervorosos católicos, tinham também o seu mártir e construíam uma memória heroica da Guerra Civil a partir da identidade católica e da morte do *tio Luís*. Tinham razões para celebrar a chegada dos nacionais:

E recebi os 'nacionais' em minha cidade, em janeiro de 1939 – bombardeados as pontes e deportados os rebanhos de meu tio e com eles a minha cabritinha cinza – com uma eufórica atitude de vingança pelos três anos de silêncio opressor. (...) Trouxemos para o cemitério da cidade os restos mortais de meu tio mártir. E mais tarde minha mãe me prenderia na camiseta, dentro de um saquinho verde de tricô, um dente-relíquia do padre. (...) A guerra tinha acabado (CASALDÁLIGA, 1977, p. 20).

Ao final da guerra civil, a ligação da Igreja com o *franquismo* era evidente. A significação religiosa da Guerra Civil e o espírito de cruzada contra o 'comunismo ateu', somado à rejeição ao liberalismo republicano e laico, fez do catolicismo a força de legitimação do General Franco (GEORGEL, 1970, p. 254).

Foi nas décadas iniciais do franquismo que Casaldáliga fez sua formação sacerdotal. Fruto da *geração do silêncio*, o então seminarista estudou num ambiente conservador, moralista e tradicional. Depois de aprender latim em casa com o vigário da cidade entrou no seminário de Vic no prédio da Gleba as margens do rio

Ter. As privações enfrentadas nos tempos de seminário foram diversas: o frio, a fome e a proibição do catalão. Ali oscilou entre a vida contemplativa e a vocação missionária (ESCRIBANO, 2000, p. 35).

Para completar sua formação, Casaldáliga partiu de Vic e, no verão de 1941, entrou no seminário claretiano de Cervera. A partir de então, seguiu uma carreira que o levou a Barbastro, de novo a Vic, Solsona e a Valls, onde concluiu seus estudos: “*Dos meus anos de formação podia dizer o que já tantos disseram (...) Porque todos os seminários e noviciados, durante longos anos obscurantistas e heroicos, foram quase iguais em todas as partes*” (CASALDÁLIGA, 1977, p. 22). As leituras mais audaciosas, como as de Heidegger e Unamuno eram temperadas com leituras sobre as vidas dos santos, cujos livros tiveram ampla divulgação e altas tiragens durante as décadas de 1940 e 1950 (ZAMORA, 2000, p. 727).

Na cidade de Sabadell, local de sua primeira missão sacerdotal, teve a oportunidade de exercer a atividade jornalística que tanto o atraía. Dirigiu a revista *Euforia!*, publicação da juventude católica que durou apenas oito números, pois as pequenas dosagens de espírito crítico e reformista, acabou precipitando seu desaparecimento (ESCRIBANO, 2000, p. 34).

Casaldáliga foi ordenado em 31 de maio de 1952 aos 24 anos, em Barcelona e teve como primeiro destino à cidade de Sabadell. Ali, Casaldáliga iniciou um trabalho pastoral nas periferias. “*Aqueles bairros de imigrantes me impressionaram muito. Lembro que em Sabadell, me chamavam o Pai dos Desvalidos, precisamente porque eu tinha essa proximidade com os que vivem à margem*” (ESCRIBANO, 2000, p. 34).

De Sabadell foi para Barcelona, encarregado da direção da Casa de Encontro da Juventude Claretiana. Nesta cidade, Casaldáliga continuou o trabalho pastoral realizado nas periferias e no mundo dos marginalizados da Espanha do final da década de 1950. O trabalho se caracterizava pelo apoio social aos problemas cotidianos vividos pelas pessoas nessas periferias.

Naquele contexto a Igreja espanhola buscava dar conta da

chamada questão social o que levou a uma grande reflexão sobre o papel dos laicos. Havia uma necessidade de sensibilizar os católicos laicos sobre a urgência de atuar em testemunho, defesa e propagação da fé católica. Apesar da atuação ampla da Ação Católica, o catolicismo social espanhol só deixou de ter um enquadramento caritativo e devocional, após o surgimento de duas importantes instituições da Ação Católica: a Juventud Obrera Católica (JOC) e as Hermandades Obreras de la Acción Católica (HOAC) (PAZOS, ANDRÉS-GALLEGO, 1993, p. 36-56).

Durante os anos 1940 os ares de mudanças sopraram pelas janelas francesas da Igreja. Um grupo de sacerdotes franceses criou o movimento dos padres-operários, um apostolado que penetrava nas realidades industriais da França no pós-guerra. No âmbito intelectual, alguns teólogos apostavam na renovação. Era a chamada *Nouvelle Theologie*³. Entretanto, apesar de Pio XII incentivar o apostolado operário na Espanha direita e conservadora, a França dos padres-operários e da *Nouvelle Theologie* conheceu uma dura repressão⁴.

Apesar da cautela de Pio XII com as renovações em curso, a questão social ganhava cada vez mais centralidade no pensamento católico e disseminava mudanças de perspectiva no catolicismo social, modificando a postura da Ação Católica em diversos países. Por toda a Espanha multiplicou rapidamente o número de cursilhos apostólicos que se inspiravam nos princípios jocistas de “*ver, julgar, agir*”. O apóstolo operário tinha dupla responsabilidade: Cristo e a classe operária. Deveriam incentivar a luta operária, mas em conformidade com a doutrina social da Igreja (PAZOS, ANDRÉS-GALLEGO, 1993, p. 64-67).

Casaldáliga participou dessa investida da Igreja para conquistar as mentes e corações das classes trabalhadoras. “*Fui prematuramente 'vanguardista'. Depois da guerra fui da Ação Católica – ainda que a sentisse um pouco castelhana, importada*” (CASALDÁLIGA, 1977, p. 179). Nesse contexto de imersão nas periferias Casaldáliga atuava junto aos leigos ministrando os Cursilhos de Cristandade⁵, que nasceram como um movimento

laical, inovador sendo até perseguido, em seus primeiros tempos na Espanha. O caráter de abertura ao laicato e o conteúdo marcadamente místico incomodaram a ultramontana Igreja espanhola (MARTINS, 1979, p. 181).

E foi, justamente, por meio dos Cursilhos que Casaldáliga teve sua primeira experiência no Terceiro Mundo. Encarregado de implantar os Cursilhos na Guiné, então colônia espanhola, Casaldáliga teve que enfrentar algumas forças coloniais para realizá-los mistos (com negros e brancos) como desejava.

O momento era muito estimulante -... - pois se vivia o sangrento despertar do Congo Belga como um símbolo intenso do despertar da África. Senti a África colonizada e catequizada, fisicamente, como a lufada de vento tropical que me invadiu os pulmões no aeroporto caído da Nigéria, tão bem arrumada debaixo da demasiada paz britânica. Senti com fúria a realidade e o grito do terceiro Mundo. E, quando voltei, na vigília da Epifania, com minha batina branca deliciosamente ridícula para o mês de janeiro em Madrid, trazia para sempre no coração, confusamente, como um feto, a África, o Terceiro Mundo, os Pobres da Terra, e esta nova Igreja, a Igreja dos Pobres, como se diria depois do Concílio (ESCRIBANO, 2000, p. 36).

O contato com os marginalizados do Terceiro Mundo ou das periferias dos centros industriais espanhóis acabou por gerar a reflexão e a crítica, fruto dos anseios e problemas cotidianos vividos pelos leigos e que eram trazidos para dentro da esfera religiosa de atuação pastoral.

Em 1961, Casaldáliga estava pronto para retornar à Guiné quando foi enviado para dirigir o Seminário Claretiano de Barbastro. Como prefeito desta instituição, Casaldáliga viveu o momento de renovação proporcionado pelo Concílio Vaticano II. Segundo suas memórias, o retorno ao seminário trouxe novamente o apego à

disciplina, aos jejuns, aos cilícios e às vigílias noturnas. A adesão à rígida disciplina da vida no seminário não impediu que os acontecimentos do Concílio precipitassem em Casaldáliga o desejo de uma revisão dos moldes da vida religiosa: “Porque eu era um formador (...) iconoclasta. De saída, queimei todas as flores de plástico do seminário retirei alguns santos acumulados no pequeno altar da capela e revolucionei – novamente a contrapelo dos superiores;... – horários e costumes, orações, leitura, orientações e perspectivas” (ESCRIBANO, 2000, p. 36).

Em 1963, Casaldáliga foi enviado a Madrid para dirigir a revista centenária dos claretianos, *El Iris de Paz*. Alterou o nome da revista para *Iris*, retomou os contatos com os subúrbios da cidade e teve novos confrontos com a hierarquia: “Em Madrid eu poderia fazer muitas coisas: na imprensa, nos Cursos, com os universitários negros da Guiné, nos submundos que já me eram familiares desde Sabadell e Barcelona” (CASALDÁLIGA, 1977, p. 27). Porém, por ordem dos superiores em Roma, foi obrigado a deixar a direção da revista ao publicar um artigo que qualificava um texto social do episcopado espanhol de “decepcionante”⁶.

Em pleno Vaticano II, a hierarquia espanhola fechava sempre com as posições mais conservadoras. Para os bispos espanhóis, liberdade religiosa, democracia política, ecumenismo, associações católicas operárias defensoras do socialismo cristão eram coisas inadmissíveis. O choque das renovações propostas no concílio foi um duro golpe para a elite episcopal espanhola (GEORGEL, 1970, p. 294).

Em 1967, os claretianos realizaram seu *Capítulo Geral de Renovação*, e Casaldáliga foi chamado a participar como representante da Província de Aragão. O clima, segundo o sacerdote, era tenso e o conflito deixava claras as tendências dos grupos: “A cela onde (...) nos reuníamos e tramávamos começou a ser apelidada de *Sierra Maestra* e eu ganhei o apelido comprometedor de *Che Guevara*. (...) Devíamos viver o Vaticano II. Havia chegado a hora de renovar-se ou morrer...” (CASALDÁLIGA, 1977, p. 28).

Ao final dos eventos, a Congregação adotou as diretrizes do Vaticano II. Os claretianos acataram também o pedido feito por Roma para missões no Brasil e na Bolívia. O clima idealista abriu o horizonte de Casaldáliga para as missões, já que, em Madrid, o ministro da Informação da época, Manuel Fraga Iribarne, tinha ameaçado fechar a revista *Iris*, caso não se modificasse a linha editorial. A linhagem crítica da revista incomodara o governo franquista. Casaldáliga optou pelo Mato Grosso apesar da atração pelos altiplanos bolivianos no contexto da morte de Che Guevara (ESCRIBANO, 2000, p. 37).

O BRASIL: A ATUAÇÃO DO MONSENHOR MARTELO E FOICE

Pedro Casaldáliga chegou a São Félix do Araguaia, região norte do Mato Grosso cortada pelo rio Araguaia no final de julho de 1968. Antes, porém passou alguns meses no curso do Centro de Formação Intercultural (CENFI)⁷ para missionários recém-chegados ao Brasil.

Aqueles quatro meses do CENFI, no outono de nossa transição europeu-americana, remotamente imperial, de Petrópolis, valeram por um noviciado abrupto e saudável de secularização e de crítica cautelosa. Arriscado mais útil. Vir da Espanha diretamente para o Mato Grosso, sem passar pelo CENFI, teria sido um mergulho fatal. Em todo caso, não poderíamos ter tido uma visão com perspectiva do Brasil e da Igreja brasileira (CASALDÁLIGA, 1977, p. 30).

Os primeiros momentos de Casaldáliga em São Félix do Araguaia foram impactantes. Sete dias de viagem de caminhão até chegar ao que considerou um “*completo isolamento*”. Nada de correio, telefone ou energia elétrica e uma prefeitura a 700 km ao sul, em Barra do Garças. A vila tinha cerca de 600 moradores e nenhum médico em toda a região (ESCRIBANO, 2000, p. 15).

A maioria dos habitantes de São Félix do Araguaia e região eram retirantes vindos do nordeste do Brasil, que fugiam da seca. Viviam da subsistência e dos recursos das matas. Casas de pau a pique, nenhum saneamento ou noção de higiene. Nada de escolas. As lavouras eram cultivadas de modo elementar. No pequeno vilarejo, todos eram pobres.

A missão de Casaldáliga e Manuel Luzón era estruturar a Igreja Católica na região e introduzir naquele meio a salvação. Apesar das pessoas de região se considerar católicas, os missionários entendiam que a região padecia de uma *verdadeira conversão*. Havia uma profunda diferença entre a concepção de catolicismo dos missionários e a dos moradores do Araguaia. O catolicismo daquelas pessoas, comumente chamado de catolicismo popular pelos teólogos e sacerdotes no período (BEOZZO, 1996, p. 86), era entendido como uma fé alienada, infantil e inferior. Para eles, as práticas religiosas eram distorcidas e o verdadeiro sentido da fé cristã estava perdido. A missão era sinônimo de normatização da fé.

Para iniciar o processo missionário e conquistar a confiança dos moradores da região, Casaldáliga e Luzón se utilizaram nos primeiros anos das chamadas *desobrigas*⁹. Para os missionários, as desobrigas vieram confirmar toda a visão negativa construída acerca da região, das pessoas e do catolicismo ali praticado: deficiência na saúde, analfabetismo, violência, superstição, promiscuidade e o problema de terras (CASALDÁLIGA, 1977, p. 30). Tudo somado era denominado de uma "triste realidade".

Nos primeiros meses na região, Casaldáliga tentou estabelecer vínculos com todos, inclusive com os latifundiários, ainda sem notar que diante dos confrontos na região a neutralidade ou conciliação era impossível. Em 1969, Casaldáliga foi a um churrasco da Fazenda Suiá-Missú, uma das maiores fazendas da região, com cerca de 30 mil cabeças de gado e empregando centenas de peões na derrubada da mata, vivendo e trabalhando em condições subumanas. Entre os convidados estavam o ministro do interior do governo Costa e Silva e altos funcionários do governo.

Casaldáliga escandalizou-se:

Cento e sessenta pessoas empanturrando-se com cinco bois assados, cabritos, sobremesas, e bebendo (...) Uma palhaçada! Vinte aviões na pista da fazenda, a poucos passos da mata, em contraste com a mais primitiva civilização... Nessas circunstâncias, é difícil não sair logo gritando irado. Tanta fartura diante de tanta miséria! Foi um dos dias em que menos comi. Aquela tarde fui visitar a pensão dos peões, chegados como náufragos em busca de trabalho: havia uns 12 doentes, entre eles um que tentara suicidar-se. Verdadeiramente o contraste era duro (ESCRIBANO, 2000, p. 22).

Diante da situação o então padre Casaldáliga fez sua opção pelos pobres e sua contra opção: a luta contra o latifúndio. *'Foi uma opção terrível, que violentava nosso temperamento, a vontade natural de estar bem com todo mundo, a formação de mansidão evangélica recebida,...'* (ESCRIBANO, 2000, p. 23). Os latifundiários agiam indiscriminadamente, apoiados pela ditadura militar. Em contraste com uma população empobrecida, tinham terra e dinheiro e nenhuma vontade de explicar a origem de suas riquezas. Sem dúvida todo esse cenário feriu o senso de justiça de Casaldáliga. Sua tomada de posição foi como uma declaração de guerra. Com ela vieram inimigos poderosos e muitos conflitos.

Enquanto os militares desejavam colocar a região no mapa do capitalismo, os camponeses migrantes recém-chegados eram obrigados a buscar um pedaço de mata para plantar sua pequena roça de arroz, mandioca e feijão ou eram obrigados a trabalhar como peões para as fazendas de criação de gado. De qualquer modo acabavam pressionados pelos fazendeiros e seus capatazes. Aqueles que tinham apenas a posse de fato das terras, mas não tinham os títulos, poderiam perdê-las a qualquer momento. Os peões das fazendas trabalhavam em regime de escravidão, sob a mira de pistolas para evitar fugas ou revoltas. As armas também

“guardavam” as terras onde os fazendeiros pretendiam formar pastagens para o gado e que seriam, cedo ou tarde, griladas.

... a fome, a doença, a morte, eram constantes na vida do povo. As fazendas que começavam a se instalar na região empregavam centenas, algumas vezes milhares de peões, trazidos de caminhão, de outros Estados. Peões que acabavam fugindo da escravidão das fazendas, sobreviventes da malária e do revólver dos 'gatos' e chegavam constantemente a São Félix, que era pouco mais que um entreposto de comércio e prostituição a serviço do latifúndio. A expropriação de posseiros já começava a se dar, em casos esparsos, pois as fazendas ainda eram relativamente poucas e havia muita terra para onde os lavradores correrem (MOURA, 1981, p. 193).

Para viabilizar o trabalho missionário Casaldáliga optou pelas “Campanhas Missionárias”¹⁰, iniciadas em 1971, que substituíram as desobrigas, realizadas em 1968 e 1969. Neste segundo momento, a Prelazia já contava com um número maior de sacerdotes, freira e agentes leigos: eram sete sacerdotes (D. Pedro Casaldáliga, ordenado bispo em 1971 e mais seis padres¹¹) e três Irmãs de Jesus que viviam com os índios Tapirapés. Ainda em 1970, Casaldáliga e os missionários construíram, com ajuda dos amigos da Espanha, o Ginásio de São Félix. Para assumi-lo, como professores, chegaram à missão os primeiros rapazes e moças e junto com eles uma comunidade de religiosas de São José¹².

De certa forma, as distâncias e dificuldades enfrentadas eram compensadas pela liberdade de ação dos sacerdotes distantes da vigilância disciplinar da hierarquia. Na medida em que iniciaram a pastoral que visava à melhoria material da vida dos índios, camponeses sem-terras, posseiros e peões¹³, as estratégias de sedução e conquistas foram aparecendo. As Campanhas Missionárias, com suas ações educacionais e de assistência à

saúde (ainda que mínima), junto com as visitas regulares às casas das pessoas e formação das primeiras comunidades de base, foram eficientes instrumentos de conquista.

A pastoral deu início a uma série de conflitos entre a Prelazia e o projeto econômico social da ditadura militar para a região. Estes episódios conflituosos evidenciaram o comprometimento de Casaldáliga com os pobres - e de sua atitude profética, como no caso da vila de Serra Nova onde havia uma intensa disputa entre os posseiros a companhia agropecuária Bordon S/A.

Qualquer cidade na região tinha a mesma história de formação: agricultores sem-terras que tinham migrado até o local e iniciaram a ocupação e cultivo das terras. A 170 km de São Félix no meio da mata, no início da década de 1970, brotou um povoado que seria batizado de Serra Nova pelo próprio Casaldáliga. De acordo com o bispo, através das Campanhas Missionárias e com o apoio dos sacerdotes, os moradores queriam erguer uma escola e uma Igreja no vilarejo e, para isso, iniciaram as primeiras construções em mutirão. Entretanto, o projeto esbarrou nos interesses do latifúndio. Apesar de ser terra devoluta, o povoado estava ameaçado pela Bordon. A poderosa fazenda agropecuária argumentava que a terra onde estavam os posseiros era sua e levantou a cerca a 1,5 km do povoado. Esta demarcação sufocava o povoado que ficava sem terra para o cultivo e sobrevivência. Levado até a cerca pelos moradores, Casaldáliga prometeu intervir. Foi a São Paulo e a Brasília e entrou com petições junto ao INCRA e SNI para tentar resolver o caso (CASALDÁLIGA, 1977, p. 42).

Casaldáliga também denunciou a situação de exploração e escravidão a que era submetido “... a terça parte dos habitantes da nossa Prelazia” (CASALDÁLIGA, 1977, p. 42) por meio de um relatório intitulado Escravidão e feudalismo no norte do Mato Grosso, enviado às principais autoridades do país, à CNBB e ao Núncio Apostólico, que se manifestou contra sua publicação.

A participação de Casaldáliga nas situações de conflito e de denúncias contribuiu para a consolidação da imagem de líder religioso, defensor dos camponeses, peões, índios e posseiros do

Araguaia; de profeta condutor da resistência às arbitrariedades dos *tubarões* (como eram conhecidos popularmente os latifundiários).

Ninguém é profeta porque quer. É feito profeta pelo protesto e pela esperança face às contradições da realidade social. Foi assim com os profetas pagãos do terceiro milênio antes de Cristo em Maria, com os profetas do Antigo Testamento e com os profetas de hoje como Pedro Casaldáliga. Para entender o profeta devemos entender as duas dificuldades que o profeta vive: fidelidade a Deus e fidelidade ao povo. Ele fala em nome de Deus e da consciência que recolhe a Sua voz. Em nome dessas instâncias supremas, ele cobra coragem para se levantar, sozinho, erguer a voz, apontar o dedo em riste e grita: Não te é permitido! Não oprimas teu irmão! E assim ousa afrontar-se com os poderes deste éon, seja uma poderosa empresa de colonização como a Codeara ou a Bordon S/A Agropecuária da Amazônia, seja um co-irmão do próprio Episcopado, envolvido num profundo equívoco, cheio de boavontade mas sem nenhum espírito crítico ou o próprio estado autoritário, e usurpador de todos os direitos da Nação (BOFF *Apud* MARTINS, 1979, p. 14).

O conceito de profecia constituiu-se parte da subjetividade de Casaldáliga. Sua prática religiosa e episcopal passou a se inspirar no modelo oferecido pelos profetas bíblicos. A denúncia tornou-se o meio pelo qual Casaldáliga sentia aproximar-se desse *modus vivendi* religioso:

Estou acumulando uma quantidade infinita de desprezo, de ira, contra essa política exploradora, egoísta (...) Modéstia à parte quanto a

minha ira, as iras dos profetas, a ira de Jesus foram, no seu tempo e no seu modo, um sacramento do zelo da glória de Deus e da dignidade do homem que os abrasava (CASALDÁLIGA, 1988, p. 47).

A identidade profética de Casaldáliga é uma via de mão dupla: suas atitudes e decisões são decorrências da inspiração neste modelo e, em contrapartida, a própria história de Casaldáliga tem sido significada como profética, seja por ele ou pelos intelectuais simpáticos a sua figura carismática.

Ao ser ordenado bispo em 1971, Casaldáliga publicou pela primeira vez um texto-denúncia como carta pastoral: *Uma Igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio e a Marginalização Social*. Desde o primeiro momento, Casaldáliga passou a usar sua condição de bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia para intensificar seus ataques ao latifúndio como parte incondicional da atitude profética. Discursivamente convertido aos pobres e em busca da justiça social no Araguaia, adotou uma postura de comprometimento político, e mais do que isso, preocupou-se em tornar pública essa posição, dando visibilidade a sua atuação e a da Prelazia.

Essa visibilidade faz com que Casaldáliga possa ser considerado midiático. A todo o momento e em qualquer oportunidade, o bispo promoveu a intensificação simbólica de sua imagem profética. Essa intensificação se deu a partir da produção de uma série de bens simbólicos que buscavam consolidar a imagem de um bispo e uma Igreja despojada do poder e comprometida com os pobres em todas as esferas: na atuação política, nos confrontos sociais, na inovação litúrgica, na produção de uma estética católica específica, na criação de um novo padrão de santidade, numa leitura específica do texto bíblico etc. A sagração de D. Pedro Casaldáliga, tão insistentemente revisitada nas biografias, representou um marco no processo de construção de sua imagem profética:

Tua mitra será um chapéu de palha sertanejo, o sol e o luar, a chuva e o sereno, o olhar dos pobres

com quem caminhas e o olhar de Cristo, o Senhor. Teu báculo será a verdade do Evangelho e a confiança de teu povo em ti. Teu anel será a fidelidade da Nova Aliança do Deus Libertador e a fidelidade do teu povo desta terra. Não terás outro escudo que a força da Esperança e a liberdade dos filhos de Deus, nem calçarás outras luvas que o serviço do Amor. (ESCRIBANO, 2000, p. 46).

Casaldáliga renunciou a toda pompa eclesiástica e fez sua sagração às margens do rio Araguaia. As pessoas levaram os tamboretos de casa e Casaldáliga sagrou-se com chapéu de palha e um remo feito com pau-brasil pelos índios Tapirapés. O ritual tinha um efeito simbólico de identificação entre a Prelazia e a sua clientela religiosa, de comprometimento político-pastoral com os 'pobres do evangelho'. "*Quero ser 'simples'e,...., procurarei ser um bispo servidor e pobre. A sagração será dia 23 de outubro... Prescindirei de toda a pompa*" (ESCRIBANO, 2000, p. 45). Um bispo sem mitra, báculo e anel.

A clara posição político-religiosa tomada por D. Pedro Casaldáliga, simbolicamente refletida na sagração e pragmaticamente expressa na carta pastoral (fruto da própria opção pastoral e da inspiração subjetiva nos profetas), acabou por colocar a Igreja de São Félix contra a Ditadura Militar, contra o projeto de colonização interna promovido, pautado no crescimento econômico e na ideologia militarizada da integração e da Segurança Nacional (DREIFUSS, 1981, p. 300). A carta pastoral abertamente avessa ao latifúndio, foi rapidamente censurada pelo regime militar, porém os dois mil exemplares editados acabaram distribuídos clandestinamente. A Bordon S/A, em princípios de 1972, também recorreu à Associação dos Empresários da Amazônia que publicou matérias pagas nos principais jornais do país denunciando Casaldáliga como "bispo comunista". O menino católico que queria ser requeté se tornou "Monsenhor Martelo e Foice".

Tanto a censura à carta pastoral quanto as denúncias

pagas pela Bordon S/A são relatadas nas biografias como eventos que confirmam essa postura profética de Casaldáliga. Seriam demonstrações de como essas atitudes do bispo contradiziam e incomodavam a ditadura e o latifúndio. Não há dúvidas que ao buscar a consolidação dessa imagem profética, por encarnação ao ideal, Casaldáliga aos poucos se tornou *persona non grata* para os militares. Ao representar a si como profeta, D. Pedro Casaldáliga sujeitou a si mesmo a um determinado *modus vivendi*, cujos modelos ideais estavam disponíveis no texto bíblico e cujo epicentro era a contestação política. A atitude de Casaldáliga era política na medida em que partia de uma inspiração religiosa.

Para Martins, os incentivos oferecidos pelo governo federal atraíram os grandes proprietários que se apropriaram de imensos territórios na região amazônica, consolidando o latifúndio e açambarcando terras que a princípio eram destinadas a absorver os excedentes populacionais de outras regiões e a assentar os lavradores das áreas conflituosas. Em outras locais os fatores de expulsão e imigração continuavam atuando. No sul do país a disseminação da soja e do trigo trouxe consigo a concentração fundiária e expulsão dos lavradores, muitos dos quais se lançaram rumo a Mato Grosso e Rondônia. No Espírito Santo e em Minas Gerais a erradicação do café e o plantio de pastagens também gerava imigração. O Nordeste continuava a expulsar camponeses que fugiam da seca ou dos grandes latifúndios. Essas correntes migratórias se lançavam em direção da Amazônia Oriental (Maranhão, Goiás, Mato Grosso e Pará) (MARTINS, 1985, p. 37).

Nesse contexto o discurso da reforma agrária atendia a todas as expectativas e soava como necessário, desde a direita à esquerda. Os comunistas defendiam a distribuição e socialização das terras; a Igreja olhava para a mesma reforma e via nela as pequenas propriedades familiares voltadas para a agricultura de subsistência como solução ideal, enquanto os militares entendiam a reforma agrária como a implantação de uma exploração capitalista da terra em larga escala que promovesse o desenvolvimento tecnológico do campo e o crescimento econômico acelerado¹⁴.

Para a Prelazia de São Félix do Araguaia, a busca dos posseiros e imigrantes em geral por uma terra em que pudessem plantar e sobreviver dignamente com o fruto do próprio trabalho ganhava uma significação religiosa específica: a da busca pela terra prometida e da libertação do cativo. O percurso a ser transcrito desde o cativo à terra prometida se incorporava as demandas sociais pela reforma agrária e sacralizava as relações conflituosas de disputa pela terra (ADRIANCE, 1996, P. 140).

A questão da imigração em conjunto com a expansão do latifúndio transformou a Amazônia num grande centro de conflitos fundiários¹⁵. "O slogan do presidente Médici – "Terra sem gente para gente sem terra" – havia criado um fluxo migratório de milhares de pessoas extremamente necessitadas (...)" (ADRIANCE, 1996, p. 149).

A lógica de colonização da Amazônia era fruto de um *colonialismo interno* levado a cabo pelo Estado dominado pelos militares. A ideologia da integração nacional era viabilizada como estratégia militar para a Segurança Nacional. Os militares gerenciaram através do Estado o governo sobre as populações, obedecendo a lógica colonial repetida para dentro das fronteiras nacionais (YOUNG, 2001, p. 22).

A colonização dos chamados "espaços vazios" do território brasileiro era vista pelos militares brasileiros como solução para eventuais problemas fundiários de outras regiões. A lógica visava estancar as questões sociais e solucionar o problema estratégico de ocupação territorial.

Se por um lado, os militares tentavam orquestrar a colonização da Amazônia, por outro, a Igreja também buscava "colonizar" a mesma região vista sempre como o longínquo lugar onde era necessário estruturar a instituição e a fé. Além dos militares e da Igreja, os comunistas enxergavam na região (justamente por ser periférica e vítima dessa lógica de conquista por parte do Estado) um potencial revolucionário e lá instalaram a guerrilha (YOUNG, 2001, p. 24).

Para os militares e seus tecnocratas desenvolvimento

significava a ocupação acompanhada do aproveitamento capitalista da terra. Tudo que não apresentasse dividendos econômicos e não favorecesse a ocupação do espaço territorial era representado como arcaico e tradicional, em descompasso a modernização agrária em curso¹⁶.

Foi justamente neste ponto que o projeto colonialista dos militares entrou em choque com os projetos colonialistas da Igreja. Interessava à Igreja implantar sua economia de salvação nas populações que ali se encontravam, enquanto para os militares, essas populações eram o empecilho de seus projetos. A Igreja pretendia colonizar mentes e corações, enquanto os militares pensavam no aproveitamento militar-econômico do espaço.

Sintomático desse conflito foi a questão indígena. Em sua carta-pastoral, D. Pedro Casaldáliga, inspirado nos profetas bíblicos, denunciou o descaso dos militares com os diversos grupos indígenas ali presentes.

A aculturação rápida, sem levar em conta os reais interesses dos índios, é proposta pelo próprio presidente da FUNAI, Gal Bandeira de Mello, que em suas declarações chegou mesmo a sugerir a extinção do Parque Nacional do Xingu (cf. O Estado de São Paulo – 06/5/1971 – Documentação n. III, 2 D). A preocupação principal do Presidente da FUNAI, que é o órgão específico dedicado ao índio, é o desenvolvimento 'nacional', ficando em segundo plano o índio e sua cultura. São palavras suas: 'O Parque Nacional do Xingu não pode impedir o progresso do país' (cf. Visão – 25/4/1971. p. 22). 'No estágio tecnológico em que se encontra a sociedade nacional, há necessidade de desenvolvimento premente das comunidades indígenas como conjugamento ao esforço integral da política governamental' (id. ib.). 'A assistência ao índio deve ser a mais completa possível, mas não pode obstruir o desenvolvimento nacional e os trabalhadores

para a integração das Amazônia' (*O Estado de São Paulo* – 22/5/1971). E o Ministro do Interior, Sr. Costa Cavalcanti: 'Tomaremos todos os cuidados com os índios, mas não permitiremos que entrem o avanço do progresso'(cf. *Visão* – 25/4/1971). 'O índio tem que ficar com o mínimo necessário'(O *Estado de São Paulo* – 25/4/1969). (Documentação, n. III, 2). E projeta-se introduzir na FUNAI a mentalidade empresarial, conforme as palavras do mesmo presidente: 'As minorias étnicas, como os indígenas brasileiros, se orientados para um planejamento bem definido, tornar-se-ão fatores do progresso e da integração nacional, como produtores de bens'(cf. *Visão* – 25/4/1971). E pro isso muitos fazendeiros da região acreditam que poderão conviver pacificamente com os índios. Pensam mesmo em empregá-los como seus trabalhadores 'por um salário justo'(O *Estado de São Paulo* - 6/7/1971- grifo nosso, cf. Documentação, n. III, 2. D) (CASALDÁLIGA, 1971, p. 14-15).

As declarações evidenciam a lógica que organizou a política fundiária dos militares. O projeto desenvolvimentista privilegiou os grandes empreendimentos empresariais e nessa modernização forçada, veiculada de cima para baixo, indígenas e posseiros se tornaram sinônimos de atraso, arcaísmos a serem superados. Tanto indígenas quanto posseiros estavam fora dos projetos dos militares. Na visão deles, esses grupos só encontrariam espaço nesse colonialismo interno como mão-de-obra barata, como o 'estranho' outro a ser civilizado¹⁷.

Enquanto isso, além das denúncias formais, Casaldáliga fortaleceu a resistência desses grupos no seu cotidiano de conflitos com o latifúndio ao sacralizar a disputa pela terra inspirando-se nos 'profetas sociais'¹⁸ e promovendo uma significação religiosa dos acontecimentos vivenciados.

Um dos momentos de tensão que opôs Casaldáliga, cada vez mais imerso no ideal de uma vida religiosa profética, ao latifúndio ocorreu em 1972, durante o episódio da construção de um ambulatório em Santa Teresinha, cujo povoado a Companhia de Desenvolvimento do Araguaia, a CODEARA¹⁹ reclamava o território urbano para si. Em março do mesmo ano a CODEARA investiu contra o ambulatório que estava sendo reconstruído. Os posseiros que faziam a segurança da construção reagiram ferindo oito jagunços contratados da fazenda. A retaliação foi violenta e quarenta posseiros passaram dois meses escondidos na mata. Abriu-se processo contra o Pe. Francisco Jentel²⁰, acusado de ser mentor intelectual das ações. Jentel foi condenado a dez anos de prisão pela Auditoria Militar de Campo Grande por crime de subversão. Cumpriu um ano e depois acabou expulso do Brasil definitivamente apesar dos esforços de Casaldáliga que o apoiou publicamente durante toda essa trajetória (CASALDÁLIGA, 1977, p. 54).

Outro episódio de confronto ocorreu durante a ocupação da Prelazia pelos militares. A tensão entre dois projetos políticos diferentes para região, intensificados pelo modelo profético de denúncias adotado por D. Pedro Casaldáliga e a visibilidade dada por ele a essa posição, fez com que em setembro e outubro de 1972 o Exército realizasse em São Félix do Araguaia a Ação Cívico-Social. Era um treinamento antiguerrilha que incluía assistência social (médico, dentária, etc.) à população da região. O exército estava associando a resistência armada dos posseiros de Santa Teresinha às ações da guerrilha organizada pelo PC do B no sul do Pará²¹.

No ano de 1973 a repressão aumentou com a ocupação definitiva de São Félix pelo Exército, Aeronáutica e Polícia Militar. Toda região foi controlada, as casas vasculhadas, os posseiros espancados e as professoras do Ginásio de São Félix enfileiradas sob a mira de metralhadoras. Os padres, os bispos e as freiras tiveram suas casas revistadas e cercadas, alguns ficando presos. Por fim oito pessoas foram presas (seis agentes pastorais, uma professora, um líder posseiro) e levadas ao Quartel do Exército em Campo Grande, onde foram torturados para confessarem ligações entre a Prelazia e

a guerrilha.

O inquérito da Polícia Federal demonstrava a força repressiva do Estado brasileiro disposto a silenciar os descontentes e livrar-se dos empecilhos. Sem dúvida que a atuação dos militares foi estratégica, já que a região era explosiva socialmente, porém o Estado marcava sua presença na região como força de polícia (CASALDÁLIGA, 2001, p. 44). Em meio a esses conflitos, Casaldáliga continuava agindo de acordo à convicção religiosa: criticava os cercamentos das terras, denunciava conluíus, favorecimentos políticos, a violência e os desmandos, além do apoio da grande imprensa aos latifundiários e aos militares.

As denúncias de Casaldáliga eram entendidas pelo bispo como missão religiosa de denunciar a injustiça. Esse era o eixo de sua atitude profética. Inspirava-se nos modelos bíblicos dos profetas sociais. Institucionalmente, exerceu sua influência hierárquica para criar o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)²² e a Comissão Pastoral da Terra (CPT)²³ que se opunham à política agrária e indígena dos militares:

A Companhia (CODEARA) se sentiu no direito de despojar os pobres moradores do pouco, da insignificância, que possuíam. E começou contra eles uma guerra de ameaças, de invasões de terra, invasões de domicílio, prisões, etc." (...) "Área urbana pertence a companhia. Quem quiser construir ou fazer qualquer benfeitoria tem que pedir autorização à companhia plenipotenciária. (...) Atualmente a companhia está construindo um prédio no meio da rua. Faz o que quer. Tudo lhe pertence" (...) O prefeito autorizou a fazenda a se apropriar do material escolar de Porto Alegre, transferindo-o para a companhia. O que realmente aconteceu. Os funcionários da FRENova, após terem apanhado o material escolar, derrubaram a escola do povoado". (...) "A 25 de setembro, data marcada pela própria fazenda para a queimada (já

há houvera impedido no dia 27 de agosto), o empreiteiro Benedito Teodoro Soares recebeu do gerente, Antonio Ferreira da Silva, armas, várias delas automáticas, de 15 tiros, e munição, conforme pedido feito pelo Sr. Benedito ao próprio Sr. Geraldo Bordon, dias antes". (...) "A cerca de alarme esta sendo colocada isolando assim as roças abertas, cortando a área vital para o patrimônio. A ultrapassagem desta cerca por parte dos posseiros, para o cultivo de suas roças se apresenta com perspectivas bastante funestas (CASALDÁLIGA, 1971, p. 3 a 71).

Toda a série de denúncias realizadas por Casaldáliga atingia órgãos governamentais como o INCRA, a SUDAM e a FUNAI, além, é claro, do aparelho repressivo do Estado militar. A imersão nestes conflitos custou a Casaldáliga algumas reações de partes da imprensa brasileira e dos setores conservadores da Igreja Católica. Alguns jornais o criticavam severamente, como *O Estado de São Paulo* considerava o bispo "um demagogo fariseu, delirante, sem documentação, homem de má fé e provocador" (ESCRIBANO, 2000, p. 49).

A *Rede Globo de Televisão* também noticiou em horário nobre no início de julho de 1975, sem mencionar a fonte da notícia, que haviam sido apreendidos em São Felix do Araguaia exemplares do boletim *Alvorada*²⁴ da própria Prelazia contendo um texto da China comunista, supostamente ilustrado com uma cruz e uma foíce. Casaldáliga repudiou a denúncia afirmando que tais panfletos datavam de 1973 e que haviam sido forjados pela força de repressão que ocupara São Félix em 19 de agosto daquele mesmo ano e que foram espalhados pelo próprio exército em outras áreas do país inclusive dentro de outras igrejas. Aproveitou a situação e denunciou as difamações que a imprensa fazia de outros bispos ligados à teologia da libertação como Dom Paulo Evaristo Arns (arcebispo de São Paulo) e Dom Ivo Lorscheider (secretário geral da CNBB) (MOURA, 1981, p. 197).

Além da imprensa disposta a atacá-lo, Casaldáliga foi denunciado por Dom Geraldo Proença Sigaud, bispo fundador da TFP (Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade). Dom Sigaud, arcebispo de Diamantina, MG, denunciou Casaldáliga e Dom Tomás Balduino, bispo de Goiânia por infiltração comunista na Igreja em fevereiro de 1977. Sigaud atacava a CPT, o CIMI, as CEBs e a Ordem dos Dominicanos. Dom Sigaud chegou a pedir a expulsão de Casaldáliga do país. O dossiê acabou publicado pelo *Jornal do Brasil* e pelo *Estado de São Paulo*.

Tais episódios foram significados por Casaldáliga como as calúnias e difamações sofridas pelos profetas. A atitude profética tinha como consequência provações duríssimas, como o falso testemunho. Na luta bíblica pela libertação do cativo, os profetas também haviam sido perseguidos, caluniados e martirizados. Como homem de fé, o bispo viu em cada momento a confirmação do sentido religioso dado à própria vida:

Dom Pedro soube emprestar sua voz aos silenciados, aos expulsos de suas terras, aos índios dizimados, aos peões caçados na mata como feras. Raramente em nossa terra se ouviu uma voz profética mais contundente, cortante e tonitruante como aquela de Dom Pedro. (...) Para entender o grito profético de Pedro é preciso ouvir o clamor dos oprimidos, ver as lágrimas cair dos olhos cansados de sofrer, escutar o raspar das panelas vazias, sentir o medo da morte rondeira. É preciso conservar o mínimo de humanidade e de solidariedade para com os humilhados e ofendidos desta terra. Se não houver este mínimo, nada se poderá fazer se não dar o testemunho de todos os profetas: oferecer a vida pela verdade que é mais forte que a morte. E Pedro muitas vezes ofereceu (...) 'Eu morrerei de pé como as árvores (me matarão de pé)... De golpe, com a morte,

se fará verdade minha vida (BOFF *Apud* MARTINS, 1979, p. 15).

Outro episódio lembrado como consequência da opção pelos 'pobres do Evangelho' foi o assassinato do Padre João Bosco Penido Burnier, à queima roupa, em Ribeirão Cascalheira, em 1976, por policiais militares que torturavam duas mulheres na pequena delegacia. Casaldáliga e o Pe. João Bosco se preparava para rezar a missa e escutaram os gritos que vinham da delegacia. O bispo decidiu ir até lá e o padre o acompanhou. Ao tentar intervir, um dos policiais agrediu João Bosco e, em seguida, atirou a queima-roupa. O padre ainda agonizou por muito tempo antes de morrer nos braços do bispo que tentava prestar socorro. Na missa de sétimo dia no local, as mulheres lideraram a população e derrubaram a pequena delegacia, colocando no lugar uma cruz. A partir daí Casaldáliga lutou para construir uma Igreja de pedra em Ribeirão Bonito. O local se tornou o Santuário dos Mártires da Caminhada, edificado em memória do Pe João Bosco e de todos os que perderam a vida na luta pela "libertação dos pobres do Evangelho".

Acontece que ele tinha mais tipo de bispo do que eu, coitado, senão estaria vivo até agora. (...) Não me conheciam. Eu me adiantei e eles entenderam que eu estava apresentando o bispo de São Félix, o padre João Bosco, que vinha atrás de mim. Estavam agressivos e começaram a xingar: Merda, terroristas, comunistas, filho de... (...) Conversamos com eles uns três minutos, só três. Três. E o soldado Izi Feitosa Ramalho deu um soco no pobre João Bosco, uma coronhada e um tiro de bala dundum. E o padre caiu aos meus pés. O soldado achava que tinha atirado no bispo, que ele e não eu era o bispo. Depois viemos saber disso explicitamente (CASALDÁLIGA, 2001, p. 44).

Para o bispo, Joao Bosco morreu em seu lugar. Este engano

ganha uma significação religiosa: a providência escolhera João Bosco e o seu martírio se transfigura em mais uma provação derivada da conduta profética e da aprovação divina à sua luta pela libertação.

Só que os planos de Deus eram outros. Quando chegamos a Ribeirão, logo nos sentimos atingidos por um certo clima de terror que pairava sobre o lugar. (...) A escuridão que chegava, a areia da rua, o terror perceptível no ar, no silêncio, nos acompanharam (...) Sem um ai, o mártir – mártir, sim! – caiu, esticado, pensei que morto. O ar congelou-se, e a noite (...) Entretanto, o padre João Bosco vivia, consciente e generoso, sua agonia de mártir, forte, sofrido, em oblação. Invocou várias vezes o nome de Jesus. Ofereceu várias vezes seus sofrimentos pelos índios, pelo Povo (...) Recebeu a unção de minhas mãos, lícido e fervoroso (...) Apertava minha mão, a mão do Pe Máximo. Brincou com este, (...) sempre comedido em seus gestos (...) Sua última palavra inteligível foi a palavra de Paulo: 'Acabei minha carreira', ou a palavra do próprio Jesus: 'Tudo está cumprido'; tentou levantar-se e disse, solene: 'Dom Pedro, acabamos a nossa tarefa' (CASALDÁLIGA, 1977, p. 131-133).

A leitura religiosa do episódio recorre a inúmeros sinais e provas da presença divina: o ambiente sombrio (simbolizando as trevas, adiantando a morte), a resignação de João Bosco (típico da morte dos mártires que morrem na convicção da fé) representada numa longa expiação contrastando com gestos comedidos e generosos, a expressão final como a de Jesus e Paulo.

A conduta profética foi assumida por Casaldáliga em sua totalidade, por isso nem mesmo a Igreja foi poupada. Em 1985 viajou até a Nicarágua para apoiar a Revolução Sandinista que estava enfrentando as milícias de direita financiadas pelos norte-

americanos. O gesto de solidariedade para com os revolucionários sandinistas, apoiados por muitas comunidades católicas, deu origem a outro livro, *Nicarágua: Combate e Profecia*. O livro denunciava a situação vivida pela Nicarágua em sua "luta para sair do cativeiro", com críticas severas ao episcopado nicaraguense por sua posição contrária à revolução, chamada por Casaldáliga de "*Insurreição Evangélica*".

O fato desencadeia uma convocação do Vaticano, reque-rendo a obrigatória visita *ad limina*, realizada pelos bispos a cada cinco anos e, até então, nunca feita pelo bispo. Na ida a Roma, Casaldáliga foi submetido a uma entrevista com intuito disciplinar e inquirido sobre diversas questões de ordem litúrgicas (apontando suas 'inovações'), teológicas (acerca da teologia da libertação), santos não canonizados, mas adorados no Santuário dos Mártires da Caminhada (construído em homenagem à morte de João Bosco) e declarações que soaram para o Vaticano como radicais demais para um bispo (como a de que era preciso revolucionar a Igreja). Ao fim da entrevista realizada pelos cardeais Bernardin Gantim (Congregação dos Bispos) e Joseph Ratzinger (Congregação para a Doutrina da Fé), os cardeais passaram ao bispo de São Félix um documento disciplinar que ele se recusou assinar de pronto, sem ler. Depois disso teve um encontro com o papa João Paulo II, e ao sair lhe foi pedido, por um cardeal que não publicasse o teor da visita, mas Casaldáliga afirmou que iria publicar, pois não concordava com o 'secretismo' da Igreja. O texto foi publicado pelos claretianos na Espanha sob o título de *Crônica y carta de mi viaje a Roma*.

Tal evento somou-se a uma série de interdições impostas pela hierarquia católica ao bispo: recomendações de silêncio - não falar com imprensa ou publicar qualquer coisa - do Núncio Apostólico no final dos anos 1970, proibições à celebração da missa da Terra Sem Males e a Missa dos Quilombos, advertências do cardeal Franjo Seper (à época prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, em 1981) acerca de folhetos da Prelazia de São Félix do Araguaia entre outros.

Outros episódios conflituosos derivados de sua "opção pelos

pobres" e sua conduta profética foram: as denúncias feitas à imprensa através de cartas pastorais, o incentivo à construção do ginásio em São Félix e do ambulatório em Santa Teresinha (que desencadeou no episódio Jentel), a participação na derrubada das cercas da Fazenda Bordon em 1971 junto com a população de Serra Nova²⁵, a excomunhão pública das fazendas Frenova e Piraguaçu, a derrubada da delegacia de Ribeirão Cascalheira junto à população de lá por ocasião da morte de João Bosco, a participação na fundação do CIMI e da CPT, a visita à Nicarágua em meados dos anos 1980, e tantas outras.

A lista de Casaldáliga inclui ainda o risco de vida sempre presente por ter sua cabeça a prêmio (quando a Bordon por meio de seu empreiteiro Benedito "Boca Quente" que em 1971 ofereceu a um pistoleiro o prêmio de Cr\$ 1.000, 00, um trinta e oito e uma passagem para qualquer lugar que escolhesse), a ocupação da Prelazia pelos militares em 1972 e as torturas sofridas pela equipe pastoral, a difamação promovida pela imprensa (*Globo* e *Estadão* acusando-o de comunista, agitador, subversivo...) e dentro da Igreja (episódio Sigaud), a pressão dos militares para expulsá-lo do país, os episódios em 1976 da morte do Pe João Bosco e do ataque aos índios Merúri (que matou o índio Simão e o missionário Rodolfo Lukeinbein), a morte do Pe. Jósimo, membro da CPT, a visita *ad limina* e a convocação ao Vaticano em 1988 depois da viagem à Nicarágua.

Esses episódios são considerados os pontos altos da missão profética de Casaldáliga no Brasil, significada pelas metáforas da luta entre Davi e Golias, hebreus e egípcios, tal como a luta do povo pobre do Araguaia e seu bispo pequeno e magro contra os latifundiários, as multinacionais, as distâncias de uma terra longínqua sem-lei, a violência cotidiana e a antipatia dos militares. Enquanto os adversários são dotados de armas, influência política sobre a grande imprensa e o judiciário; ou seja, são extremamente fortes, Casaldáliga aparece apenas com o povo, Deus e uma parte da Igreja.

Os acontecimentos vividos por Casaldáliga em sua trajetó-

ria como bispo de São Félix são inúmeros e importantes pois lançam luz sobre as questões agrárias durante a Ditadura Militar no Mato Grosso, sobre o papel da Igreja como fonte de mobilização de populações marginalizadas neste processo, sobre as especificidades históricas da Igreja católica no Brasil, na América Latina e no Vaticano, entre outros. Sua trajetória amplia nossa capacidade de compreensão deste período da história do Brasil e da Igreja católica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória biográfica de D. Pedro Casaldáliga auxilia-nos na compreensão da construção da história-memória do Araguaia no contexto dos anos 1970 e 1980. Trazer seus anos de Espanha é de fundamental importância para perceber de que modo sua formação sacerdotal, acrescido de suas experiências subjetivas influenciaram na adoção da linha pastoral adotada posteriormente em São Félix do Araguaia e na construção de sua própria subjetividade como bispo-profeta.

De um modo geral o passado é significado em função de uma representação profética que Casaldáliga tem de si. A vida na Espanha passa a ser uma constante preparação, com momentos indicativos de como a providência trabalhava na vida do sacerdote da melhor maneira possível a conduzi-lo ao lugar que fora destinado. A trajetória biográfica de Casaldáliga obedece ao sentido único e totalizante de transformação do Requeté em Monsenhor Martelo e Foice.

Não há dúvidas que as especificidades do contexto brasileiro aprofundaram as exigências de um catolicismo para os pobres e luta por justiça social. Entretanto para realizar esta tarefa, o bispo de São Félix do Araguaia não restringiu seu campo de atuação a denúncias políticas, mas em conjunto com os agentes pastorais construiu um processo de significação religiosa do Araguaia que sacralizou a luta pela terra e estabeleceu os parâmetros para a construção de uma cultura católica de esquerda. Se na Espanha

Negra, trono e altar mantinham religião e política indissociados entre si, em São Félix do Araguaia, a cruz e a foice é que executaram esse papel.

Casaldáliga por ser um homem de fé se viu como fruto da providência, mais que da história. A imagem profética pela qual Casaldáliga passou a se representar e que determinou profundamente a construção de sua memória acerca de sua própria história – uma hagiografia em busca das evidências proféticas – também fundamental para a construção de seu *modus vivendi* religioso inspirado nessa santidade política, que acabou por direcionar sua atuação como bispo, como homem da Igreja. Assim, santidade e profecia acabam se articulando como conceitos cruciais para compreender a consolidação de uma narrativa hagiográfico/profética de Casaldáliga e da Prelazia baseada na memória.

A representação profética de si, além de significar sua própria vida, possibilitou ao bispo o empenho na criação de uma cultura católica contestadora na região embasada em seus referenciais subjetivos, adquiridos a partir de sua experiência religiosa e da teologia da libertação, dentro da qual, no Brasil, acabou se tornando modelo de episcopal e pastoral.

NOTAS

¹ *Requeté* era o nome que era dado aos milicianos armados dos carlistas ultraconservadores da província de Navarra, reduto principal do carlismo. *Carlismo* é o nome atribuído ao movimento político tradicionalista de caráter antiliberal e antirrevolucionário, surgido na Espanha no segundo quartel do século XIX, que pretendeu o estabelecimento de um ramo alternativo da dinastia dos Bourbons no trono espanhol e que, na origem, defendia o regresso ao Antigo Regime. No século XX representavam os defensores do retorno a uma monarquia absoluta, antiliberal e católica.

² Porém, os republicanos não eram os únicos a fuzilarem sacerdo-

tes. Como afirma Georgel, ao invadir o País Basco, em 06 de novembro de 1936, os nacionalistas fuzilaram dezesseis padres que combatiam pela autonomia e pela república. Sem dúvida este fato demonstra que o objetivo dos nacionalistas era a destruição da república, não a defesa da fé, ou pelo menos não acreditavam num catolicismo republicano (GEORGEL, 1970, p. 254).

³ Entre eles estavam o jesuíta e paleontólogo Teilhard de Chardin que tentara conciliar a evolução biológica e cosmológica com a teologia do *Corpo Místico*. Outro jesuíta, Henri de Lubac, cuja obra defendia uma ampliação da noção de catolicismo social. Entre os dominicanos os padres M. D. Chenu, que havia escrito sobre o movimento dos padres operários e encorajara os sacerdotes a aceitarem empregos nas fábricas, ingressarem nos sindicatos e se tornarem ativistas políticos e Yves Congar, defensor do ecumenismo e de uma reforma da Igreja.

⁴ A encíclica *Humani generis* tinha o objetivo de combater as novas idéias teológicas e segundo Cornwell representava um retorno às rígidas ortodoxias existentes antes da guerra. O tom repressivo da encíclica guiou a perseguição. Por temor de que Roma perdesse o controle intelectual sobre a *Nouvelle Theologie*, que podia flertar com o socialismo e o comunismo, Pacelli disciplinou os padres-operários e silenciou os estudiosos. Chardin foi forçado a um exílio em Nova York e todos os que haviam sido influenciados por ele foram privados de seus postos de ensino e enviados para longe uns dos outros. Henri de Lubac também foi removido de seu posto junto com outros jesuítas liberais, sendo proibidos de ensinar ou publicar qualquer trabalho e tiveram seus livros proscritos. Chenu e Congar foram avisados que deveriam dar satisfações à Santa Sé, sinais de obediência e disciplina. Congar recebeu ordens para parar de publicar e foi exilado para a Inglaterra. Além dos estudiosos Pacelli pressionou a Igreja francesa até proibir definitivamente os padres-operários.

⁵ Movimento cujo ponto de partida reside num catolicismo militante, desejoso de alcançar o homem de seu tempo com seus problemas e aspirações e persuadi-lo a reintroduzir o elemento religioso em sua vida. *"Tratava-se geralmente de um encontro de 72 horas, aberto a uma média de 50 participantes, homens ou mulheres. Préselecionados pelos dirigentes e antigos cursilhistas, os candidatos deviam ser idealmente, pessoas modernas, adultos, exercendo uma liderança na comunidade e de vida moral correta. (...) durante o encontro eles passarão (...) por uma experiência de conversão, (...) numa redefinição biográfica. (...) O ambiente de calor humano e euforia criado pela sucessão ininterrupta e calculada de orações, músicas, palestras e debates; (...) manipulação de técnicas de impacto emocional: apelos diretos á inteligência e à vontade, testemunhos vibrantes de cura espiritual, mistura de riso e lágrimas, uso de 'alavancas', que são cartas sentidas de comunidades religiosas, asilos, prisões e sobretudo de esposas e crianças, oferecendo sacrifícios e orações pelos cursilhistas (...) é o homem posto no liquidificador..."* (HIGUET, 1984, p. 33).

⁶ Mesmo com uma renovação eminente em curso na Igreja por intermédio do Concílio Vaticano II, a cautela da Igreja espanhola a colocava como bastião do conservadorismo. *"Em 1 de Janeiro de 1968, a média de idades do episcopado espanhol (67 anos) é uma das mais elevadas do mundo. O primaz falecido em julho de 1968 tinha 91 anos. Vinte e um membros da comissão episcopal, num total de 80, ultrapassaram os 75 anos; e 90% dos bispos foram ordenados durante a guerra civil. Como poderão eles perceber a amplitude das modificações que se operam? As suas intervenções no Concílio do Vaticano forneceram a resposta: elas eram regularmente as mais conservadoras"*. (GEORGEL, 1970, p. 294)

⁷ O Centro de Formação Intercultural, em Petrópolis, oferecia um curso de formação para missionários estrangeiros para se adaptarem ao Brasil. O grupo, heterogêneo nacional e religiosamente, estava debaixo de um clima de crítica permanente. Conferências,

conversas com universitários, ex-militantes da JEC, JUC, visitas à Volta Redonda de D. Valdir, às favelas, às sessões alucinantes de Umbanda, aos espetáculos como *Morte e Vida Severina*, deram à Casaldáliga a dimensão da efervescência da Igreja brasileira às voltas também com a Ditadura Militar que naquele mesmo ano decretaria o AI-5.

⁸ A Igreja brasileira considerava um de seus maiores problemas a falta de sacerdotes. Por esse motivo, desde os anos 1950, enviava ao Vaticano pedidos de auxílio por parte das Igrejas européia. A Espanha foi a que mais cedeu sacerdotes. (BEOZZO, 1996, p. 24).

⁹ Visitas que os missionários faziam, em princípio a cada ano, aos locais remotos do sertão, levando os sacramentos às populações que não dispunham de assistência religiosa regular, devido ao próprio isolamento em que viviam ou ausência de padres na região. O nome 'desobrigas' refere-se ao antigo preceito da Igreja de que o católico é obrigado, ao menos uma vez por ano a confessar-se e comungar. Nas desobrigas, além dos padres celebrarem as missas, também realizam batizados, confissões e casamentos em grande quantidade.

¹⁰ Campanhas Missionárias consistiam em no prazo médio de três meses atuar nos pequenos povoados promovendo a intervenção da Igreja no meio social. Primeiro davam-se aulas de alfabetização (método Paulo Freire) e se acompanhava o trabalho do professor local. Junto a isso era dada assistência intensiva na área de saúde e higiene promovendo a conscientização. Além desses dois primeiros pólos considerados emergenciais, havia a regularização da fé, na qual o padre ministrava os sacramentos como: eucaristia, batismo, penitência, matrimônio, etc. Para finalizar as campanhas organizavam a população para formar conselhos de vizinhança, grupos de liderança e oração comunitária aos domingos; sempre com a intenção de transformar os grupos em CEBs permanentes.

¹¹ Todos eram estrangeiros: dois franceses em Santa Teresinha (Pe

Francisco Jentel e Pe Henrique Jacquemart) e o resto espanhóis e claretianos assim como Casaldáliga.

¹² Havia chegado a São Félix mais cinco religiosas de São José e mais uma irmã que se dedicavam à catequese, enfermagem e ensino. Além dos religiosos havia também dez leigos universitários (naquele ano de 1971 – cinco em São Félix e cinco em Santa Teresinha) (CASALDÁLIGA, 1971, p. 22).

¹³ Numa reflexão sociológica sobre os diversos conflitos sociais gerados na Amazônia Legal, José de Souza Martins aponta a existência de três frentes de lutas sociais no campo. A dos **assalariados** – que lutam pelo cumprimento da legislação trabalhista contra extorsões, não cumprimento de contratos, ausência de garantias, sendo os principais meios de luta a greve e os sindicatos -; a dos **posseiros** – que lutam pela posse da terra, contra o cumprimento da lei que favorece o registro, contra a impunidade de grileiros e fazendeiros, contra a expropriação; possuem conflitos diários (despejos autorizados ou não por juízes, a grilagem de terras ocupadas por posseiros, ou o fazendeiro que não cerca seu gado e que destrói a roça dos posseiros surgindo à questão: o que deve ser cercado: a roça ou o gado? Quem paga a cerca etc...) que se tornam definitivos, pois a vitória ou é do posseiro ou do proprietário -; a dos trabalhadores **sem-terras** – ex-posseiros, ex-meeiros, ex-parceiros, ex-arrendatários, que reivindicam o direito a terra -; a dos **peões** – que lutam pela própria liberdade, contra o trabalho escravo -; e a dos **indígenas** – que reivindicam territórios, que tem suas áreas invadidas por posseiros, suas terras griladas ou desapropriadas. (MARTINS, 1985, p. 88 a 100).

¹⁴ “Recorre, como último recurso, à idéia de que só é possível realizar-se como pessoa humana no interior do seu grupo, de sua família, e no seu local de origem representa levar às últimas consequências um discurso antiindividualista que, ao invés de ser revolucionário, por contrapor-se a movimentos que também devem ser

apreciados em sua face libertadora, corre o risco de tornar-se anacrônico e autoritário, não muito longe do embasamento mais profu com Martins, em declaração dada no Paraná, logo depois da aprondo do ethos mais tradicional da Igreja, que buscava como valor maior manter o rebanho unido em torno de um só pastor” (VELHO, 1980, p. 168).

¹⁵ Dom Pedro Casaldáliga, ao examinar a questão, cunhou um termo para classificar o fenômeno: *retirantismo*. A região de São Félix do Araguaia, norte do MT, recebeu grandes contingentes de imigrantes durante os anos 1960 e 1970. Casaldáliga se lembra de um episódio lúdico onde um dos lavradores da região era conhecido justamente pelo apelido de “Mato Grosso”, pois era um o único a ter nascido no Estado e que habitava a região. A grande maioria era de outras regiões do país, predominando como foco de irradiação a região Nordeste e entre os Estados, o Maranhão. Entrevista concedida ao autor em 13/05/2005.

¹⁶ “De acordovação do Estatuto da Terra: o então ministro Roberto Campos, citando Max Weber afirmava que o destinatário do Estatuto era o empresário, o produtor dotado de espírito capitalista, que organiza a sua atividade econômica segundo os critérios da racionalidade do capital”. (O Estado de São Paulo, 20, de junho de 1965, p. 3, Apud MARTINS, 1985, p. 42).

¹⁷ É interessante observar que Karl Marx, no final do século XIX, fez uma defesa do colonialismo europeu, justificando a dominação imperial como elemento de aceleração do processo de superação dos 'modos de produção primitivos', ou como afirma, “*curar o câncer anticapitalista das colônias*” adiantando a instalação do capitalismo.

¹⁸ Mesmo porque a visão da Igreja acerca da terra era embasada numa idealização da agricultura familiar pré-moderna.

¹⁹ Fazenda que pertencia ao Banco de Crédito Nacional (BCN).

²⁰ O padre francês Francisco Jentel era sacerdote em Santa Teresinha desde meados dos anos 1960, pertencendo primeiramente à Diocese de Conceição do Araguaia. Após a criação da Prelazia de São Félix passou a integrar a equipe de sacerdotes que trabalhavam em conjunto com D. Pedro Casaldáliga.

²¹ Aliás, um dos pontos mais obscuros. Não se descarta o contato entre a Prelazia e a Guerrilha do Araguaia, ainda que fosse em termos de ajuda caritativa e socorro a feridos, ou mesmo para ajudar em fugas ou ainda esconder pessoas.

²² A Pastoral Indígena se consolidou no início dos anos 1970. Entretanto foi no final dos anos 1960, nos encontros de Missões na América Latina, que ela começou a se esboçar. Os encontros de Caracas em 1969, de Xicotepec, no México em 1970 e o de Iquitos, no Peru em 1971, indicaram o esforço de se repensar a questão indígena. Porém, foi no ano de 1972, em Assunção, no Paraguai, que as Missões definiram novas linhas mestras de atuação junto às populações indígenas da América Latina. As tais linhas concentravam-se em quatro pontos centrais: descobrir a presença de Deus salvador em todo o povo e cultura, reconhecer que as igrejas tem sido ideologizadas e usadas como instrumentos de opressão, o reconhecimento da existência do racismo, em suas práticas institucionais, inclusive na Igreja, e redefinição de missão a partir da noção de diálogo ecumênico, com os índios e as ciências humanas. No Brasil, esse esforço resulta na fundação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), pautado no trinômio: terra, cultura e autodeterminação dos povos indígenas.

²³ A Pastoral da Terra foi também fruto das renovações promovidas pela Igreja dos anos 1960. No Brasil, nasceu na Amazônia e região Centro-Oeste no início dos anos 1970 e culminou na organização da CPT (Comissão Pastoral da Terra), ligada à Linha Missionária da CNBB, fundada em 1975 nas iniciativas tomadas dos Encontros de

Pastoral da Amazônia. O surgimento da CPT, órgão específico para tratar a questão agrária se deveu ao contexto rural do Brasil durante a Ditadura Militar. As regiões de onde surgiu o maior impulso para a criação da CPT eram estratégicas para a política de desenvolvimento agrário do governo brasileiro. À frente dessa iniciativa estavam: Dom Pedro Casaldáliga (São Félix do Araguaia, MT), Dom Tomás Balduino (Goiânia, GO) e Dom Moacyr Grecchi (bispo responsável pela Linha Missionária da CNBB). Havia um contexto de problemas de terras. Conflitos que envolviam as empresas financiadas pela SUDAM (Superintendências de Desenvolvimento da Amazônia) e os posseiros da região, além de notícias da existência de escravidão por dívidas, grilagem, confrontos entre peões, posseiros, jagunços e policiais militares. Tudo isso desembocou numa estratégia de atuação pastoral que se colocaria contra o latifúndio e a política agrária dos militares para a região.

²⁴ Jornal da Prelazia de São Félix do Araguaia criado no início dos anos 1970.

²⁵ Momento em que inspirado escreveu em folha de bananeira brava com canivete o hino de Serra Nova: "*Somos um povo de gente/ somos um povo de Deus/ Queremos terra na terra/ já temos terra nos céus...*" (ESCRIBANO, 2000, P. 44).

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, L. R. **Templo, praça, coração:** a articulação do campo religioso católico. São Paulo: Humanitas Publicações, FFLCH/USP – CER, 2000.

BEOZZO, José **OscarA Igreja do Brasil:** de João XXIII a João Paulo II, de Medellín a Santo Domingo. Petrópolis: Vozes, 1996.

BUCHANAN, T.; CONWAY, M. **Political Catholicism in Europe (1918-**

1965). Oxford: Clarendon Press, 2001.

ESCRIBANO, F. **Descalço sobre a terra vermelha**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2000.

CASALDÁLIGA, D. P. A coragem sublime. *Revista Caros Amigos*. n. 2, fevereiro de 2001.

CASALDÁLIGA, D. P. **A Cuia de Gedeão**: poemas e autos sacramentais sertanejos. Petrópolis: Vozes, 1982.

CASALDÁLIGA, D. P. **Na procura do Reino**: antologia de textos 1968/1988. São Paulo: FTD, 1988.

CASALDÁLIGA, D. P. **Creio na justiça e na esperança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CASALDÁLIGA, D. P. **Nicarágua, combate e profecia**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CASALDÁLIGA, D. P. **Cronica y carta de mi viaje a Roma**. Salamanca: Loguez-Ediciones, 1988.

CASALDÁLIGA, D. P. **Uma Igreja da Amazônia em Conflito com o Latifúndio a Marginalização Social**. São Félix do Araguaia, MT, mimeo, 1971.

DREIFUSS, R. **1964**: A Conquista do Estado. Petrópolis: Vozes, 1981.

GEORGEL, J. **Franco e o Franquismo**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970.

HIGUET, E. **Religiosidade popular e misticismo no Brasil**. São Paulo: Editora Paulinas, 1984.

MARTINS, E. **Nós, do Araguaia**: Dom Pedro Casaldáliga, bispo da teimosia e da liberdade. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MARTINS, J. S. **A Militarização da Questão Agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOURA, A. C. **A Igreja dos Oprimidos**. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1981.

PAZOS, A. M.; ANDRÉS-GALLEGO, J. (coord.). **Um siglo de catolicismo social em Europa (1891-1991)**. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, 1993.

YUONG, R. J. C. **Postcolonialism**: an historical introduction. Oxford: Blackwell Publishing, 2001.

VELHO, O. G. A propósito de terra e Igreja. In: *Encontros com a Civilização Brasileira*. n. 22. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

ZAMORA, J. M. J.; MORANT, G. G.-F.; AIZPÚRUA, J. P. F. **España**: Sociedad, Política y Civilización (Siglos XIX-XX). Madrid: Areté, 2002.

“POUCO LETRADO” OU INTELLECTUAL? AS AÇÕES DO PROFESSOR FELICÍSSIMO MENDES RIBEIRO NA CIDADE DE JUIZ DE FORA NA VIRADA PARA O SÉCULO XX

Marcelo Gomes da Silva

Mestre em Educação pela UERJ
Professor substituto da Faculdade de Educação – UERJ
marcelogomes.dasilva@yahoo.com.br

RESUMO

Analisar as ações empreendidas pelo professor primário Felicíssimo Mendes Ribeiro consiste no objetivo deste trabalho. Para tanto, faz-se necessário perceber os caminhos percorridos pelo professor, adentrando em sua trajetória, percebendo os espaços ocupados por ele na cidade de Juiz de Fora, os seus locais de atuação, como também, apreendendo nas suas relações sociais, empatias e ideias que possam ter contribuído nas suas ações e manifestações. Na documentação existente no Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora, composta de manuscritos, requerimentos, relatórios, atas de exames escolares, é possível perceber que o professor Felicíssimo Mendes Ribeiro atuou em prol da instrução pública na cidade de diferentes formas: solicitando auxílio para alunos pobres, enviando requerimentos pedindo aumento dos vencimentos e criticando a situação precária dos professores. Encontram-se ainda, informações sobre sua trajetória nos jornais *Correio de Minas* e *Jornal do Commercio*, sob a guarda do Setor de Memória da Biblioteca Municipal Murilo Mendes. Felicíssimo parece ter tido suas atuações reconhecidas, ao ponto de ser considerado pela imprensa como o decano dos professores primários de Juiz de Fora.

Palavras-chave: Intelectuais; Sociabilidades de Professores; Práticas Docentes.

ABSTRACT

To analyze the actions taken by schoolteacher Felicíssimo Mendes Ribeiro is the objective of this work. Therefore, it is necessary to understand the paths taken by the teacher, stepping into his path, realizing the spaces occupied by him in the city of Juiz de Fora, their places of work as well, seizing in their social relationships, empathy



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

and ideas that may have contributed in their actions and demonstrations. Existing documentation in the Historical Archives of the City of Juiz de Fora, composed of manuscripts, applications, reports, minutes of school exams, you can see that the teacher Felicíssimo Mendes Ribeiro acted on behalf of public education in the city in different ways: requesting aid for poor students, sending requirements calling for increased salaries and criticizing the plight of teachers. They are also about his career in the newspaper *Correio de Minas* and *Jornal do Commercio*, in the custody of the Department of Municipal Library Memory of Murilo Mendes. Felicíssimo seems to have had his performances recognized at the point of being considered by the press as the dean of the primary teachers of Juiz de Fora.

Keywords: Intellectuals; Sociabilities Teacher, Educational Practice.

INTRODUÇÃO

Analisar as ações empreendidas pelo professor primário Felicíssimo Mendes Ribeiro consiste no objetivo deste trabalho. Para tanto, faz-se necessário perceber os caminhos percorridos pelo professor, adentrando em sua trajetória, percebendo os espaços ocupados por ele na cidade de Juiz de Fora, os seus locais de atuação, como também, apreendendo nas suas relações sociais, empatias e ideias que possam ter contribuído nas suas ações e manifestações.

Na documentação existente no Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora, composta de manuscritos, requerimentos, relatórios, atas de exames escolares, é possível perceber que o professor Felicíssimo Mendes Ribeiro atuou em prol da instrução pública na cidade de diferentes formas: solicitando auxílio para alunos pobres, enviando requerimentos pedindo aumento dos

vencimentos e criticando a situação precária dos professores. Encontram-se ainda, informações sobre sua trajetória nos jornais *Correio de Minas* e *Jornal do Commercio*, sob a guarda do Setor de Memória da Biblioteca Municipal Murilo Mendes.

Em meio à vasta documentação citada acima, o nome do professor Felicíssimo surgiu, em um primeiro momento, enquanto pesquisava o *Jornal do Commercio*. No periódico do ano de 1900, na segunda página, deparei-me com um Manifesto intitulado "Ao Professorado de Minas". Entre os signatários do texto lia-se: J. Paixão, Raimundo Tavares, Francisco Paixão e Felicíssimo Mendes Ribeiro. A análise desse Manifesto foi objeto da minha dissertação de mestrado¹: "Por meio da resistência: processo de profissionalização docente no Manifesto "Ao Professorado de Minas", desenvolvida em três movimentos. Em primeiro lugar, examinei o contexto da publicação do Manifesto, esboçando uma análise sobre a imprensa. Analisei, ainda, as representações sobre os professores a partir das práticas discursivas dos inspetores escolares. O segundo movimento envolveu um olhar mais atento para os signatários e por último atentei para os destinatários da publicação de 1900, onde procurei observar em que medida este documento traduzia uma vontade coletiva, ou seja, se representou efetivamente os interesses e necessidades do professorado.

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em torno de um professor que se diferenciava dos outros signatários pelas características descritas pelo memorialista e também professor José Rangel² como sendo "um excelente negro, pouco letrado, mas muito maneiroso" (RANGEL, 1940, p. 161). Entendemos que a importância de se destacar a presença do professor Felicíssimo na cidade de Juiz de Fora não se deve somente pelo fato de ser negro, o que representa uma questão interessante se tomarmos as condições dos negros na época que ele atuava enquanto professor, mas principalmente, pelas atuações/ações empreendidas por ele, enquanto um homem público, que atuava pelo social, portanto, podendo ser entendido como um intelectual a partir da definição de Jean-François Sirinelli, o qual atribui aos seus comportamentos

acepções que englobam os criadores e os mediadores culturais e também, aqueles engajados e eruditos representados pela imagem do jornalista, do escritor, do professor. O autor baseia a concepção de intelectual “na noção de engajamento na vida da cidade como ator; segundo modalidades específicas, como por exemplo, a assinatura de manifestos; testemunha ou consciência” (SIRINELLI, 2003, p. 243).

A trajetória do professor Felicíssimo é importante para o entendimento de suas ações, pois, como destaca Ana Mignot, as identidades não se fazem em linha reta. A relevância em destacar tais percursos profissionais se dá pelos mesmos derivarem de “opções, escolhas, mudanças de rumos”, passando assim, por “metamorfoses” (MIGNOT, 2002, p. 20). Essa complexidade de atuação fez surgir uma dispersão documental relacionada ao professor Felicíssimo Mendes Ribeiro. Neste sentido, precisou-se ordenar e reordenar várias peças de um “quebra-cabeça” através do qual suas histórias pudessem ser “comentadas”, “rearticuladas”, “descritas”, “interpretadas”. No entanto, observou-se que tais histórias não poderiam ser apresentadas se não fosse levada em conta “um emaranhado de fios de uma rede de sociabilidade” (MIGNOT, 2002, p. 21).

Os rastros deixados pelo desenrolar desse “emaranhado” constituem-se em indícios importantes para o entendimento dos espaços ocupados pelo professor Felicíssimo. O processo dos exames escolares, por exemplo, pode ser entendido como um espaço de sociabilidade entre os professores, pois nesse momento eles estavam “com um outro, para um outro e contra um outro”, estabelecendo pelos impulsos ou propósitos uma forma de desenvolver os conteúdos e os interesses materiais ou individuais (SIMMEL, 1983, p. 168). Possivelmente, eles conversavam entre si antes e depois do processo, discutiam as questões e falavam do desempenho dos alunos. O momento dos exames servia também de termômetro da situação do professorado, pois as visitas em várias escolas expunham os problemas vividos pela categoria, tanto em relação à questão do ensino, quanto às deficiências

materiais, atuando como um fator de aproximação entre os sujeitos, ao mesmo tempo, causando a percepção da necessidade de união entre os professores, pois “interesses e necessidades específicas certamente fazem com que os homens se unam” (SIMMEL, 1983, p. 168).

QUEBRANDO O SILÊNCIO PELA JUSTIÇA

“Um excelente negro, pouco letrado e muito maneiroso.” (RANGEL, 1940, p. 161). A única “imagem” que possuímos desse sujeito como sendo de um negro, como já destacado anteriormente, trata-se da descrição que José Rangel fez dele em seu livro de memória, mesmo assim considerando-o “pouco letrado”, o que remete ao trabalho de Muller quando diz que:

As representações sobre a 'pouca' inteligência de negros e mestiços, sua 'incapacidade' para estudos mais aprofundados etc. fazem parte de um conjunto de representações sociais, originárias da difusão das teorias racistas em voga no século XIX (MULLER, 2008, p. 43).

A presença do negro na educação tem sido alvo de vários estudos, entre eles, a pesquisa de Maria Lucia Rodrigues Muller (2008). A autora fez um levantamento de fotografias nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Rio de Janeiro, detectando a presença de negros nas escolas, tanto como alunos, como professores³. O trabalho com imagens, conforme assinala Muller, possibilita ao historiador, pela sua condição iconográfica, perceber questões que outros documentos não revelam. No caso do professor Felicíssimo Mendes Ribeiro, apesar da falta de acesso a sua imagem, a descrição no documento acerca de sua cor trata-se de uma revelação significativa para compreendermos a sua participação.

Não cabe aqui um aprofundamento sobre a complexa discussão existente sobre essa temática, mas é importante apontar o fato, no mínimo curioso, do nome do professor Felicíssimo vir

acompanhado do termo “negro”. Mais curioso ainda, aparecer junto a esse termo um adjetivo. Ou seja, não era apenas um “negro”, tratava-se de “um excelente negro”.

Apesar de considerado “pouco letrado”, observou-se em vários documentos que o professor Felicíssimo utilizava-se da escrita para comunicar-se com a Câmara Municipal, pedindo, requerendo e enviando solicitações que diziam respeito, de algum modo, a melhorias na instrução, como se pode observar em um requerimento enviado por ele em 1879, no qual fazia sua solicitação:

O professor da instrução pública primaria desta Cidade vem à presença de V.S. solicitar um auxílio ou mesmo ordem para ser fornecida a trinta alunos pobres que frequentam sua Escola, papel, penas e livros, pois esses alunos por falta absoluta de meios não podem comprar evitando assim seu adiantamento (RIBEIRO, 1879)⁴.

É interessante observar que o uso de termos como “doutor” não antecede o nome do professor Felicíssimo nos documentos. Ele próprio se reconhece como “o professor primário”. O tratamento dado aos professores indica, em certa medida, os grupos sociais aos quais estavam inseridos no contexto da cidade. No caso da solicitação acima, feita pelo “professor primário”, pode-se observar o seu contato com as classes desfavorecidas, a população escolar pobre. O pedido de material feito pelo professor demonstra também a sua visão sobre os alunos e, conseqüentemente, reflete uma concepção de ensino, pois os considerava capazes e elegia como culpado, pelo não adiantamento dos mesmos, “a falta absoluta de meios” para comprar os materiais e não uma incapacidade intelectual.

A experiência com os grupos desfavorecidos pode ter influenciado sua escolha para ser o professor da escola noturna criada em 1899:

No dia 1 de maio de 1889 em uma das salas do prédio n. 70 da rua Direita, onde vai funcionar a escola noturna para adultos, criada pelo partido Republicano desta cidade, presentes os cidadãos Fernando Lobo Leite Pereira, Luiz Detsi, dr. João Penido, dr. João Ribeiro de Oliveira e Souza, dr. Constantino Paleta, dr. Ernesto de Andrade Braga, Bernado Mascarenhas, dr. Feliciano Penido representando o Diário de Minas, José Braga, pelo Pharol e dr. Fonseca Hermes, pela Gazeta da tarde, professor Felicissimo Mendes Ribeiro e 16 matriculados, o dr. Fernando Lobo, presidente do clube republicano de Juiz de Fora, declarou inaugurada a aula noturna para adultos criada e mantida pelo partido republicano e convidou os presentes a assinarem a ata. Declarou que era professor o sr. Felicissimo Mendes Ribeiro e fiscal da aula o sr. Luiz Arthur Detsi...” (GAZETA DA TARDE, 2 de maio de 1889 p.3).

A escola que em sua fundação contava com dezesseis alunos, em poucos dias, já estava sendo frequentada “por mais de 40 alunos, quase todos libertos” (GAZETA DA TARDE, 11/5/1899), justificando sua criação a partir de uma demanda existente. Segundo Jefferson de Almeida Pinto, abalizado no recenseamento de 1872, o município de Juiz de Fora contava naquela época com 14.368 escravos, sendo a maioria dessa população masculina, sobrepondo à feminina. O autor ainda aponta outros estudos que, fundamentados em outras fontes, a exemplo dos registros de matrícula especial de escravos existentes em Juiz de Fora, encontraram números ainda mais impressionantes, chegando o número de escravos em 19.141 por volta do ano de 1873 (PINTO, 2008).

Nas pistas deixadas pelo professor Felicíssimo percebem-se indícios de suas relações, o que torna possível algumas inferências que ajudam a refletir melhor sobre ele. Neste sentido, pode-se indagar sobre a sua nomeação para lecionar na escola noturna,

fundada pelo Partido Republicano em maio de 1889⁵. Segundo Flávio Rosa (2006) o partido republicano em Minas Gerais, constituiu-se a partir de dois grupos: os “republicanos históricos” e os chamados republicanos “de última hora”. O primeiro estava representado predominantemente por grupos urbanos, intelectuais e profissionais liberais, enquanto ao segundo, pertenciam os fazendeiros insatisfeitos com a abolição da escravatura.

O professor Felicíssimo parece enquadrar-se no chamado grupo dos “republicanos históricos”, mas, não se pode afirmar que ele tenha pertencido ao partido somente pela sua indicação à escola noturna. No entanto, este fato sugere algumas indagações: por que ele foi o escolhido? Qual seria a sua ligação com o Partido Republicano? A ideia republicana foi bastante difundida na imprensa da cidade. Além disso, outras ações podem ser entendidas como mecanismos utilizados pelo partido republicano para angariar adeptos, entre elas, a criação de uma escola noturna (ROSA, 2006). Pertencente ou não ao partido, o nome de Felicíssimo Mendes Ribeiro aparece na lista entre os presentes no congresso republicano realizado em Juiz de Fora em julho de 1889⁶.

A presença do “professor primário” nos eventos realizados na cidade, como a solenidade de inauguração da Associação Médica de Juiz de Fora, realizada na Câmara Municipal (GAZETA DA TARDE, 21/10/1899) demonstra as relações que o mesmo possuía e que pode ter contribuído para uma aproximação com os outros professores, entre eles, os signatários do Manifesto. Apesar desta presença, não se pode afirmar que ele possuía as mesmas condições sociais, econômicas e culturais dos outros, pois, como alertou Simmel “a sociabilidade é o jogo no qual se ‘faz de conta’ que são todos iguais (...) e ‘fazer de conta’ não é mentira mais do que o jogo ou a arte são mentiras devido ao seu desvio da realidade” (SIMMEL, 1983, p. 173).

O Manifesto de 1900 não foi à primeira experiência do professor Felicíssimo Mendes Ribeiro como signatário de um texto coletivo e reivindicatório. Dois anos antes, em 1898, juntamente com os professores Ismael Gonçalves Maia e Maria Eliza Ferreira ele

enviou uma representação ao “Presidente e mais vereadores da Câmara Municipal de Juiz de Fora”, considerando-se como as vozes que quebrariam o silêncio que imperava na cidade em relação à situação da instrução e dos professores:

O nosso silencio como protesto enérgico ficaria como effigie vingadora da injustiça que soffremos, talvez eternamente, si o cumprimento do dever a nosso respeito e admiração aos dotes elevados dos vereadores da Câmara Municipal desta cidade não despertassem em nosso íntimo a iniciativa que tomamos desta representação que sintetiza cada necessidade, cuja solução compete-vos e a qual não podeis fugir porque a isso se opõe os vossos nobres e elevados sentimentos de justiça e verdade, únicos pedestais da honra e dignidade publica. No cumprimento de nosso dever quebramos esse silencio, porque não vos consiste o direito de desprezar os recursos de vossa nobreza e justiça, admirando vossas grandezas d'almas e vastidão nas coisas publicas, fim pra que fostes eleitos do povo. Assim confiantes seríamos criminosos se guardássemos silencio do mal que nos assoberba, cumprindo, pois, nosso dever, vamos expor-vos e representar confiantes em vós e na justiça de nossa causa a qual também é vossa por ser do povo e do futuro da Pátria (RIBEIRO, MAIA, FERREIRA, 1898)⁷.

Percebe-se na representação dos três professores, traços de cidadania, a partir da consciência de qual papel os agentes administrativos deveriam cumprir, deixando claro, em nome de quem os professores estavam “quebrando o silêncio”, ou seja, em prol de uma causa que é do “povo”, e por ser dele é também da Câmara, que foi eleita para servi-lo. É interessante observar a menção feita “as coisas públicas”, em um município onde “a Câmara Municipal funcionou desde o Império respaldando o investimento privado e

encampando as iniciativas particulares na construção da cidade" (MIRANDA, 1994 Apud DIAS, 2008, p. 187), o que impede de se considerar, pelo menos até aproximadamente 1892, as ações da Câmara como 'políticas públicas', tal qual se entende nos dias de hoje.

De acordo com Sabrina Moura Dias, a partir da constituição republicana, o município ganhou o estatuto de esfera de poder autônoma, capaz de deliberar sobre assuntos de interesse local. Isso significou que a "Câmara Municipal passou a contar com um corpo legislativo, os vereadores, que dispunha sobre as questões acerca da organização dos serviços públicos municipais, herdando do Império o modelo da escola isolada, que era de responsabilidade da província" (DIAS, 2008, p. 188).

No documento coletivo assinado por Felicíssimo Mendes Ribeiro, Ismael Gonçalves Maia e Maria Eliza Ferreira, depois de "quebrar o silêncio" e falar de uma causa que também era do "povo", os professores criticam a pouca valorização dada a sua função, considerando que,

Há na corporação servidora do município funcionários, não mais necessários, não mais habilitados que são melhor remunerado e melhor garantidos que os professores o que não pode ser agradável aos olhos justiceiros dos Exmos vereadores para cujo sentimentos apelamos com a presente representação. Nas nossas escolas prende-se o povo pela instrução essencial dos seus filhos confiados dos nossos conselhos e ensinamentos e por isto a nossa causa é a do povo a quem diretamente e no que lhe é mais caro servimos: o povo é justo e nobre no seu agir e vai aplaudir o ato de justiça que lembramos e com que a Câmara atual vai por certo mobilizar-se a benemerência da população (RIBEIRO, MAIA, FERREIRA, 1898).

O discurso de que a causa defendida também era do

povo e que este iria inclusive "aplaudir" a decisão, caso favorecesse os professores, perpassa todo o texto da representação e continua como argumento dos três professores para alcançarem o que desejavam, como se vê abaixo no texto:

Não é uma exceção que os professores peçam aumento de vencimento, porquanto têm, todas as classes sociais, máxime as servidoras do Estado, reclamado e sido com justiça atendidas. Não é pois, força de proposito e antes até natural e justificabilíssimo que os professores venham trazer a V. Exa. Seu pedido de aumento de vencimentos, ao qual dareis a atenção que merece no vosso alto e criterioso conceito de homens práticos e nobres em vossos elevados cargos sociais, onde com justiça o Povo a quem servimos, vos colocou. Esperamos Justiça. Cidade de Juiz de Fora, 14 de abril de 1898. Felicíssimo Mendes Ribeiro, Ismael Gonçalves Maia, Maria Eliza Ferreira (RIBEIRO, MAIA, FERREIRA, 1898).

Conforme foi possível observar, o Manifesto dos professores publicado no *Jornal do Commercio* em 1900 e analisado na minha dissertação de mestrado, não foi o primeiro documento coletivo no qual o professor Felicíssimo Mendes Ribeiro aparece como signatário. Porém, nesta representação enviada à Câmara em 1898, as questões são essencialmente diferentes daquele, como por exemplo, o teor do texto. O Manifesto pretendia ter como interlocutores o professorado mineiro, enquanto a representação foi encaminhada para um órgão específico e tinha como finalidade o convencimento de um ponto que diretamente representaria um benefício material para os professores, ou seja, o aumento dos vencimentos. Para convencer da importância, primeiro, da própria função do professor e segundo, da justiça da causa, a estratégia utilizada foi de falar da instrução como uma causa do povo e o aumento dos vencimentos como sendo um ato de justiça.

O PROFESSOR PRIMÁRIO “APÓSTOLO DO MAGISTÉRIO”

Para analisar a trajetória do professor Felicíssimo, buscou-se neste trabalho um agrupamento de fontes, evidências, vestígios ou o que se denomina empiria. No entanto, esse processo, é pautado por “obstáculos documentais muitas vezes intransponíveis: a propósito, por exemplo, dos atos e dos pensamentos da vida cotidiana, das dúvidas e das incertezas, do caráter fragmentário e dinâmico da identidade e dos momentos contraditórios de sua constituição” (LEVI, 1996, p. 168).

Acredita-se que os professores foram agentes imprescindíveis para a efetivação de um “sistema de ensino” no Brasil, ou seja, sem a cumplicidade dos mesmos, assim como suas ações cotidianas, apenas com ações via a instância estatal dificilmente teria se estabelecido uma organização do ensino, conforme se pode notar nos dias atuais. A confirmação desta hipótese não se dará somente com a pesquisa relacionada à cidade de Juiz de Fora, mas ela marca um posicionamento diante do campo da história da educação, à medida que defende a análise a partir de uma determinada perspectiva.

Outra questão que emerge a partir das experiências vivenciadas pelos professores é a percepção de que estes não eram passivos diante os vários processos a que estavam sujeitos, o que não significa que eles atuaram da mesma forma. É bem provável que nem todos os professores estivessem inseridos numa rede de sociabilidade que lhes possibilitassem agir/reagir de maneira uniforme a variadas situações. Os cargos que ocupavam na cidade e as relações a que estavam envoltos provavelmente definiria o teor das suas escritas, tanto nos jornais quanto em requerimentos e ofícios enviados à Câmara, quando se iriam ou não reagir, reclamar, ou queixar-se de alguma situação ou fato. Portanto, os professores não eram uma categoria homogênea. Para entender melhor acerca do termo “rede de sociabilidade” as palavras de Gontijo ajudam nessa reflexão.

Investigar as sociabilidades significa seguir as trajetórias de indivíduos e grupos, buscando mapear suas ideias, tradições, comportamentos (...) de modo que seja possível caracterizar (...) seus esforços de reunião e de afirmação de identidades em determinados momentos (GONTIJO, 2005, p. 277).

O historiador, ao interpretar, analisar, questionar os documentos, define conceitos, utiliza-se de termos inventados ou já existentes, para classificar os fatos e as pessoas, tecendo assim sua narrativa, e, ao fazê-lo, restaura possíveis esquecimentos, encontrando os homens pelos traços que eles deixaram (CERTEAU, 1982). São os homens, assinalou Marc Bloch, que a história quer capturar, “os homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55).

Retornemos ao professor Felicíssimo Mendes Ribeiro, considerado pela imprensa como decano da instrução na cidade. É possível observar suas ações desde 1879, quando enviou um requerimento à Câmara Municipal, no qual solicitava materiais para suprir a necessidade de alunos carentes. O professor parece fazer jus a essa definição, pelo menos, no que diz respeito ao zelo com que foi descrita a situação da escola por ele ministrada:

A sala de aula, onde se efetuaram os exames, estava festivamente ornamentada com lindas e abundantes flores naturais. Nas paredes viam-se bandeiras de diferentes nações, e a porta de entrada, suspensa, estava a bandeira nacional (JORNAL DO COMMERCIO, 9/11/1901).

A dedicação do professor Felicíssimo, unido ao tempo em que o mesmo lecionava, fez seu nome ganhar relevância também entre os moradores da cidade, especialmente entre a população pobre. Pode se considerar impressionante a situação em que o professor foi citado em um abaixo-assinado onde constam as assinaturas de duzentos e noventa e cinco moradores que, ao assinarem o pedido estavam também escrevendo os seus nomes na

história, ainda que não houvesse esse desejo em suas ações, pois "grande parte da evidência histórica sobreviveu por motivos muito distantes de qualquer intenção dos atores de projetar uma imagem de si mesmos à posteridade [...]" (THOMPSON, 1981, p. 36). O documento foi produzido pelos moradores do bairro Botanágua, em 1903, e dizia o seguinte:

Os abaixo assinados, moradores nesta cidade, convictos da solicitude e máximo zelo, com que esta ilustre corporação cuida dos interesses e bem-estar dos seus munícipes, não hesitarão em trazer a presente representação, mediante a qual pretendem o restabelecimento da escola primária do sexo masculino do bairro "Botanágua desta cidade, a cargo do (...) professor Felicíssimo Mendes Ribeiro.(...) a escola de Botanágua, pela grande e assídua frequência de seus alunos, é a que não pode ser suprimida, mesmo porque a sua vasta zona escolar abrange na parte de zona suburbana, cuja população numerosa e densa, aufere os benefícios da instrução que proporciona-lhe a dita escola, calculadamente ali colocada pelo extinto conselho distrital que a criou. Por outro lado, o emérito professor que rege aquela escola, pelas suas provadas aptidões e dedicação ao ensino, constituindo-se verdadeiro *apostolo no magistério*, deve ser aproveitado nesse mister, e não pode ser indiretamente distribuído do professorado onde tão proveitoso tirocínio, tem feito, a ponto de provocar encômios da imprensa local imparcial, nesse ramo da publica administração⁸.

É interessante perceber nesse documento a relevância dada pelos moradores ao nome do professor Felicíssimo Mendes Ribeiro, como se sua figura constituísse um fator positivo na argumentação. O caso do "professor primário" e "pouco letrado" que se imagina não ter frequentado escolas normais, remete a um

reconhecimento dos moradores pela sua prática enquanto professor, tendo ocupado, entre tantos espaços, a regência de alunos, ex-escravos, na escola noturna.

O abaixo-assinado que cita seu nome é de moradores da localidade do Botanágua, que ficava "nos arrebaldes da cidade onde se encontrava a população pobre, que possuía uma infinidade de expressões culturais, vistas como expressões maior da vadiagem" (PINTO, 2008, p. 49). Tratava, portanto, de um lugar periférico que concentrava a maioria da população negra, que apesar de ser considerada como "vadios", também exigiam escolas. Felicíssimo parece ter sido um professor atuante, talvez isso seja um indício para justificar o fato dos moradores quererem que o mesmo continuasse a ministrar as aulas, ao ponto de firmarem essa posição por escrito em um documento que requeria a reabertura da escola e que tinha como argumento, a permanência do professor, pois o mesmo constituía-se como "verdadeiro apostolo do magistério".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os requerimentos, abaixo assinados e demais documentos de comunicação com o poder público são importantes por representarem uma forma de pressionar a Câmara Municipal frente às decisões relativas à instrução, o que parecia não ser prioridade da administração pública. Em 1905, após a suspensão do ensino nas escolas normais do estado pelo Congresso Mineiro, a Câmara Municipal de Juiz de Fora, sob a alegação de penúria orçamentária, suspendeu o ensino primário municipal na cidade durante meses. A princípio, a resolução que viabilizou esta medida por parte da Câmara era baseada numa cláusula abrangente, não específica, sobre a possibilidade de corte de gastos públicos:

Art. 4º Fica o agente executivo autorizado a modificar ou alterar o orçamento da despesa e adopta-lo as circunstâncias financeiras do município, desde que esta modificação traga

economias e que devem ser empregadas no resgate da dívida flutuante, podendo para isso reorganizar os diferentes serviços municipais e suprimir lugares⁹.

Na prática, o serviço escolhido para amenizar o déficit público municipal naquele ano foi justamente a educação (DIAS, 2008), o que demonstra a não prioridade da instrução frente aos órgãos públicos. A trajetória do professor Felicíssimo Mendes Ribeiro traz elucidacões sobre o papel que ele exerceu no espaço da cidade, permitindo entendê-lo como um sujeito envolvido no processo histórico, pois:

O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras, tal como os atores individuais se relacionavam de certas maneiras (pelo mercado, pelas relações de poder e subordinação etc.) Na medida em que essas ações e relações deram origem a modificações, que se tornam objeto de investigação racional, podemos definir essa soma como um processo histórico, isto é, *práticas* ordenadas e estruturadas de maneiras racionais. (THOMPSON, 1981, p. 50).

Felicíssimo parece ter tido suas atuações reconhecidas, ao ponto de ser considerado pela imprensa como o decano dos professores primários de Juiz de Fora. Na documentação pesquisada, seu nome aparece nos vestígios mais antigos, o que endossa a afirmação do jornal. Não foi possível observar pistas sobre o final da trajetória desse sujeito, quando ele parou de lecionar ou as últimas notícias que trouxeram indícios acerca de suas últimas atividades docentes. Mas, pela documentação levantada pode-se inferir que apesar de “pouco letrado”, as suas ações/atuações o aproxi-

ma da definição do que entendemos por intelectual, que atuou em prol da sua categoria, ou seja, dos professores primários.

NOTAS

¹ Cf. SILVA, 2012.

² José Rangel foi diretor dos grupos escolares de Juiz de Fora, lente da cadeira de geografia comercial e professor de português do colégio Academia de Comercio. Professor de História Natural na Escola de Farmácia e Odontologia do Granbery. Foi também um homem de letras, especialista em conto e crônicas colaborou com diversas folhas do Estado e do Rio de Janeiro, especialmente no Paiz. Foi redator do Jornal do Commercio, colaborou no jornal O Pharol e um dos fundadores da Academia Mineira de Letras em 1909.

³ Para um maior aprofundamento sobre a presença de negros na história da educação ver: MULLER, 1999, p. 21-67, FONSECA, 2007, p. 11-50, FONSECA, 2007. SILVA, 2000, GONÇALVES, In: LOPES, FAR GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). 500 anos de educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. IA FILHO. 2000.

⁴ Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora. Série 071. Documentos referentes a instrução pública 1854-1889.

⁵ GAZETA DA TARDE, 02/05/1889, p.3.

⁶ Idem, 25/07/1889, p.1.

⁷ Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora. Série 114. Documentos referentes à Instrução Pública – 1891-1930.

⁸ Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora. Série 114 – Instrução

Pública 1891-1930

⁹ Arquivo Histórico da Prefeitura de Juiz de Fora. Livro de Resoluções da Câmara Municipal- Orçamento da Câmara para o exercício de 1904.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERTEAU, M. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

DIAS, S. M. O público e o privado na escolarização primária municipal em Juiz de Fora (1899- 1907). **Educação em Foco**. Juiz de Fora, Edição Especial, p. 177-195, 2008.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível. O negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. Curitiba, n.13, p. 11-50, jan./abr. 2007.

_____. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONTIJO, R. História, Cultura, Política e Sociabilidade Intelectual. In: SOIHET, R. BICALHO, M.; GOUVÊA, M. **Culturas Políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2005.

LEVI, G. Usos da biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (org.). **Usos e**

abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MIGNOT, A. C. V. **Baú de Memórias, bastidores de histórias**: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. O carteiro e o educador: práticas políticas na escrita epistolar. **SBHE – Revista Brasileira de História de Educação**, julho/dezembro de 2005.

MULLER, M. L. R. **A Cor da escola: imagens da primeira república**. Cuiabá: EdUFMT/Entrelinhas, 2008.

MULLER, M. L. Professoras negras na Primeira República. In **Cadernos Penesb**. Niterói: Intertexto, 1999.

PINTO, J. A. **Controle Social e Pobreza**. Juiz de Fora: Editar, 2008, p. 132.

RANGEL, J. **Como o tempo passa...** Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1940.

ROSA, F. Um olhar sobre a República: o clube republicano de Juiz de Fora frente ao Regime Monárquico (1888-1889). In: SANTOS, C. R. A.; MOURA, A.; MONTEIRO, C. *et al.* (org.). **Estudos**. Curitiba: Laboratório de Estudos de História Política, 2006, vol. 1.

SILVA, A. M. P. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e Pardos na Corte. Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, M. G. **“Por meio da resistência”**: processo de profissionalização docente no Manifesto “Ao Professorado de Minas” (1900). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SIMMEL, G. Sociabilidade, um exemplo de sociologia pura ou formal. In: FILHO, E. M. (org.), **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983.

SIRINELLI, J. Os intelectuais. In: REMOND, R. (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003, p. 231-269.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou Um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1981.

HISTÓRIA REGIONAL E ENSINO: DIÁLOGOS COM PROFESSORES E ALUNOS

Laura Antunes Maciel

Doutora em História pela PUC-SP,
Pós-doutora em História pela PUC-SP
Professora associada do Departamento de História/UFF
lauramaciel@uol.com.br

RESUMO

Este texto apresenta concepções, procedimentos metodológicos e conceitos que fundamentam uma perspectiva pedagógica para o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental, centrada na articulação entre ensino e pesquisa. Debate diferentes entendimentos que os termos região e regional comportam, problematizando abordagens da história regional.

Palavras-chave: ensino de história, história regional, livro didático.

ABSTRACT

Considering the early years of elementary school, this text presents concepts, methodological procedures and concepts for a pedagogical perspective of history education. This approach focuses on the connection between teaching and research. This text debates also different understandings of the terms "region" and "regional", discussing approaches to regional history.

Keywords: history teaching, regional history, textbook.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

PORQUE E PARA QUE ENSINAR HISTÓRIA?

As concepções, conteúdos e atividades propostos neste artigo foram modelados ao longo de reflexões contínuas sobre os pressupostos que orientam a prática diária em sala de aula, na pesquisa, nas relações de orientação e em diferentes espaços de discussão e atuação profissional. Expressam, portanto, leituras e experiências individuais como pesquisadora e professora tanto no ensino fundamental e médio, quanto em cursos de graduação formando futuros professores de história e, também, um caminho construído coletivamente através da participação e diálogo com outros profissionais, em grupos, fóruns e debates – particularmente nos processos de discussão da Proposta Curricular de História para a rede pública de São Paulo, entre 1986-7 e de elaboração de proposta curricular para o estado do Amapá – além da elaboração de diferentes materiais didático-pedagógicos. (CENP, 1986; IEE/SEED, 2000)

Não é minha intenção neste texto fazer uma 'história do ensino de história' ou traçar "um histórico da área no Brasil" (Brasil, 1998, p. 19), para perseguir momentos considerados fundamentais nas mudanças no percurso histórico dessa disciplina escolar. Narrativas desse tipo quase sempre fazem tabula rasa da diversidade de posturas frente à produção de conhecimento, dos embates travados por professores e suas entidades para alterar suas condições de trabalho, e do esforço cotidiano para repensar suas práticas concretas de ensino/aprendizagem, cerceando "relações crítico-reflexivas com o passado, resguardando a memória oficial e o acesso a outras possibilidades históricas". (SILVA, ANTONACCI, 1990, p. 24) Acredito, como Hobsbawm, que "a história que tenho escrito [e ensinado] traz as marcas, antecedentes, convicções e experiência de vida", (HOBSBAWM, 1998, p. 8) e que é necessário explicitá-los e submetê-los ao debate. E é isso o que procuro fazer neste texto.

Uma primeira questão que merece reflexão e respostas é

por que ensinar e aprender História. Para que serve esta disciplina no ensino fundamental? Qual a utilidade da História para a vida? Estas perguntas não são novas e estão presentes em quase todos os materiais didáticos e, também, em artigos e livros sobre o ensino de história mas as respostas a elas não são fáceis, nem evidentes e muito menos únicas: dependem do modo como cada professor compreende a História e o ensino e qual sentido atribui ao trabalho que desenvolve em sala de aula. Portanto, para responder a estas perguntas, não podemos nos furtar a explicitar posições e concepções que orientam nossa prática pedagógica como docentes. Com isso quero dizer que a história que cada um escreve e ensina – a seleção dos assuntos e experiências do passado, a forma como organizamos e abordamos os conteúdos, o tipo de atividades que propomos e desenvolvemos, as avaliações que sugerimos e realizamos – depende do modo como compreendemos a História e os processos de produção de conhecimento e de ensino-aprendizagem em nossa área de atuação. Estas concepções, por sua vez, expressam sempre uma compreensão sobre a sociedade e estão atravessadas por nossos valores e visão de mundo, assim como por nossas utopias. (FENELON, 1982; CABRINI, 1986, p. 15)

Defendo e compartilho uma concepção teórico-metodológica da História como uma realidade viva e presente, construída pelas ações de homens, mulheres e crianças em diversos tempos e lugares. Portanto, o modo como os homens, mulheres e crianças trabalham, pensam, estudam, se organizam, se divertem e moram, num determinado tempo e lugar, é o que chamamos História vivida. O mesmo nome História remete também para a pesquisa e a escrita de textos – historiográficos e didáticos – e para o exercício do ensino que buscam interpretar as experiências vividas e explicar o modo como diferentes grupos humanos vivem e viveram no passado. Nesse caso, estamos falando de um conhecimento histórico produzido (com base em documentos diversos) sobre a história vivida. (SME, 1990, p. 10)

A compreensão da história como uma construção diária, implica em reconhecer como históricas as experiências de todas as

pessoas, inclusive de professores e alunos, rompendo com uma visão tradicional que considera o passado o resultado da ação individual de "grandes homens" ou heróis, autores de grandes feitos, (CARVALHO, 1987, p. 157) os únicos a receberem a chance-la necessária para serem reproduzidos e memorizados em livros didáticos, cerimônias cívicas, monumentos e meios de comunicação. Esse é um trabalho de reflexão centrado na experiência do aluno que conhece e do professor que assume a condução desse processo.

Outra diferença é que a compreensão sobre a história como uma construção procura romper com um raciocínio que propõe a existência de um passado pronto e acabado, já recuperado pelo conhecimento histórico, e que ordenado do mais antigo ao mais próximo – onde o que veio antes é causa do que acontecerá no futuro mesmo que não mantenham qualquer relação –, deve ser progressivamente transmitido aos alunos. Enxergar a história como um conjunto de acontecimentos prontos e acabados, impede que alunos e professores se reconheçam como sujeitos desse processo, capazes de influir em seus rumos. Nessa perspectiva, professores e alunos são duplamente passivos: em sala de aula o máximo que se pede a eles é que tenham boa memória para guardar nomes, fatos e datas e, na vida em sociedade, que esperem que outros pensem e decidam o que é melhor para todos. Desse modo, se reforça a crença de que existe apenas uma história única e verdadeira – sem contradições ou conflitos – da qual a maioria das pessoas está ausente.

O modo como compreendo a História e o ensino de História está assentado na necessidade de formular questões em torno do *como, porque, para que e para quem* ensinar e aprender e reforça a necessidade de compreender a educação e o processo de ensino-aprendizagem de forma mais ampla e complexa, que não se desenvolvem apenas nas escolas mas, também, na vida familiar, nos movimentos sociais, nos sindicatos e organizações da sociedade civil. Apesar da ampla e intensa mobilização de professores e suas entidades de classe por mudanças na educação e de

diversas experiências de renovação curricular, ao longo das décadas de 1980/90, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs caminharam em sentido contrário, "tratando o professor como menor (...) subordinando-o na medida em que, em vez de manter diálogo com ele, oferece-lhe um guia" de conteúdos programáticos ordenados cronologicamente, "reafirmando hierarquias entre conhecimento histórico (culto, acadêmico) e ensino de história" desvalorizando a ação e reflexão de docentes e alunos como construtores de saberes históricos. (SILVA, 1998, p. 593)

Caminhando nessa direção apontada por Silva, considero que a História é parte inseparável da vida e aprender a realizar uma reflexão histórica pode se transformar em ferramenta de sistematização crítica, enriquecimento e ampliação da capacidade de entender e transformar a realidade vivida. Quando professores e alunos se apropriam de saberes históricos existentes, e por meio do trabalho de reflexão e pensamento produzem outros saberes, a história se transforma em fonte de novas referências para a descoberta do mundo e do estar no mundo, de afirmação de identidades individuais e coletivas, de enriquecimento de habilidades de pensamento e reflexão crítica, que podem ser articuladas as suas formas de conhecer e refletir sobre a direção de suas vidas e das coletividades nas quais constituem suas experiências históricas.

CONCEITOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DA ÁREA DE HISTÓRIA

Ao elaborar materiais didáticos destinados às primeiras séries do ensino fundamental tenho consciência de que nem sempre ele será utilizado por um professor com formação específica em História e, por isso, indico algumas sugestões e possibilidades de desenvolvimento dos temas em sala de aula. No entanto, procurei não minimizar o papel do professor, porque acredito que não podemos ser apenas uma voz que repete o que está escrito no livro ou que desenvolve as atividades tal qual foram sugeridas por quem as elaborou. O professor é parte do processo de ensino e em qualquer série ou nível ele deve "reunir condições para ler criticamente os

livros didáticos, ao invés de depender destes como fonte privilegiada de informação" (SILVA, 2007, p. 278).

Nesse sentido, o que se espera do professor é que ele tenha autonomia, capacidade de crítica e escolha, que instigue seus alunos a serem curiosos, a fazerem perguntas e a buscar e questionar as respostas encontradas. Ou seja, professores que aceitem o desafio de criar condições para que a sala de aula seja um espaço de descobertas, que seja capaz de propor problemas e questões significativas para os alunos, e de conduzir seus alunos em um processo ativo de ensino/aprendizagem em História. Parto do princípio, proposto por Paulo Freire "que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" e que é preciso que o professor abra-se "às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições" (FREIRE, 1996, p. 47).

Seguindo nessa direção, "se a aula é concebida como ato de pensamento (invenção e crítica) e o professor como agente ativo desse processo, então o livro didático se torna um instrumento de trabalho, entre outros, e submetido à avaliação reflexiva do professor e dos alunos." (SILVA, 2007, p. 278) Essa perspectiva pressupõe que "professores e alunos, como sujeitos do conhecimento, da aprendizagem e da História, promovam um diálogo entre, de um lado, o conhecimento histórico já produzido (que se apresenta a professores e alunos a partir de textos historiográficos acadêmicos e didáticos), as noções/conceitos históricos que devem ser reconstruídos e, de outro, a própria realidade vivida." A questão não se resolve, portanto, com a elaboração de uma "nova embalagem para um velho conteúdo", para torná-lo mais agradável e atraente aos alunos mas, sim, enfrentando o desafio de "iniciar os alunos na produção de uma reflexão histórica". Ou, em outras palavras, procurando caminhos para "ensinar o aluno a pensar historicamente". (CABRINI, 1986, p. 11-12; p. 31-51)

Nesse sentido, a escolha dos conceitos e a compreensão sobre eles também expressa diferentes concepções sobre a História e, por isso, considero necessário explicitar as *noções/conceitos*

da História que julgo relevantes para serem trabalhados no ensino fundamental:

sujeitos históricos que sinaliza para os diferentes e conflituosos processos históricos de agrupamento social nos quais os homens, ao experimentarem suas condições de vida como interesses e valores, criam identidades e antagonismos sociais e, na e pela ação social, constituem práticas, representações, instituições e projetos coletivos. *relações sociais* que se constituem na produção material e simbólica dos diferentes modos de vida e épocas históricas, articulando as noções de diversidade, diferença e identidade social, igualdade e desigualdade social, dominação e resistência, poder, subordinação e insubordinação social.

memória social refere-se aos processos históricos de formação da consciência social do passado e remete à formação de campos de disputas sobre os significados do passado no presente, em diferentes sociedades.

tempo social que sinaliza para como os homens experimentam no tempo vivido- presente - as condições herdadas do passado e no interior delas e pela ação social, traçam possibilidades e projetos de futuro, e que remete as formas históricas por meio das quais as diferentes sociedades contam e marcam o tempo e atribuem sentidos a sua passagem e duração, articulando as noções de datação e periodização, permanência e mudança, ruptura e continuidade, processo, estrutura e conjuntura. (CRUZ, MACIEL, 2000, vol.1, p. 135)

Em geral se considera que o primeiro passo para começar a ensinar História no ensino fundamental é localizar os conteúdos ensinados no tempo e no espaço. Como os alunos das séries iniciais

ainda tem dificuldade em lidar com a organização do tempo físico ou cronológico – aquele indicado por relógios e calendários e que registra o passar das horas, dos dias, dos anos – e nem conhecem as medidas usadas para registrar esse tempo (décadas, séculos, milênios), ou não conseguem localizar sua cidade e estado em um mapa, eles são considerados como despreparados para aprender História. Ainda que alguns considerem a "mera ordenação dos acontecimentos" em uma linha de tempo, na qual anos e décadas se sucedem, sinônimo de interpretação ou explicação: "um acontecimento se explicaria porque veio depois de outro e o outro porque gerou o seguinte..." (CABRINI, 1986, p. 38), saber *quando* algo aconteceu não é a mesma coisa que compreender *porque* e *como* aconteceu. Desde algum tempo, porém, essas concepções vem sendo questionadas e cada vez mais professores entendem que aprender a medir e ordenar o tempo é um aprendizado a ser elaborado ao longo do ensino fundamental.

Além do mais, ainda que a criança não domine uma divisão cronológica do tempo, ela já possui uma percepção intuitiva de tempo social pautada pela sua experiência de crescimento e da observação da realidade que a cerca. O desenvolvimento das formas de registro (oral, escrita, gestual e visual) deve ajudá-la a recordar, planejar e sistematizar suas ações sem, contudo, sufocar sua imaginação e sua fantasia. Por isso, as várias atividades propostas para a sala de aula procuram estimular o desenvolvimento de competências e habilidades que levem à incorporação de formas iniciais de ordenação de tempo e de observação e descrição da realidade social. De tal forma que os alunos possam incorporar à sua narrativa noções de *sequenciamento*, *simultaneidade* e *mudanças do tempo* que traduzam a percepção das mudanças ou das permanências, tais como: antes, depois e ao mesmo tempo; antigo e novo; jovem, adulto, idoso; diferenças entre antigamente e atualmente, etc.. O professor pode aprofundar progressivamente a compreensão dos alunos sobre a ordenação da passagem do tempo introduzindo a noção de datação – por meio do estudo do calendário e dos sentidos das comemorações

e datas históricas –, e sobre as formas históricas de medição do tempo.

Por essa razão, os textos e atividades no livro propõem um movimento constante de ir e vir entre passado e presente, como estratégia capaz de levar os alunos a perceber que o *tempo* é uma relação social e que diferentes tempos convivem em qualquer realidade, e que passado e presente não existem separadamente, como propõe o historiador Joseph Fontana. Ainda segundo ele, o papel da História é proporcionar uma "compreensão renovada do passado" – recuperando possíveis não concretizados, lutas derrotadas ou silenciadas – que nos permitam traçar novas perspectivas de futuro, mas isso não será possível se aquele que ensina História "não participa também dela". (FONTANA, 1998, p. 264-268) Esse movimento de ir e vir entre passado e presente é estimulado em diversas atividades – como nas seções *História Oral* e *Imagem e História* – e, também ao longo das unidades onde as fotografias e textos propõem um diálogo em torno de permanências e mudanças no tempo. A intenção é que as questões/ problemas colocados na atualidade sejam os pontos de partida – para o deslocamento em relação a outros tempos – e também o ponto de chegada no ensino da História de Mato Grosso Estado. Desse modo, busca-se redimensionar os modos como as relações passado-presente têm sido habitualmente tratadas no ensino de História, rompendo com um raciocínio que procura apenas causas e consequências, orientado por uma cronologia linear - ordenada do mais antigo ao mais próximo -, e que deve ser progressivamente transmitido aos alunos sem questionamentos.

As mesmas ponderações a respeito das dificuldades para a percepção do tempo são válidas para a apreensão de noções de *relações e regras da vida social*. No desenvolvimento da compreensão sobre as relações sociais, a intenção é introduzir as noções de *diversidade, diferença e identidade social, igualdade e desigualdade social, público e privado*. À medida que a criança vai ampliando seu pensamento abstrato, é possível que ela comece a ver o mundo e a si mesmo a partir do ponto de vista de outros, e não mais apenas

de uma perspectiva auto-centrada. O ensino de História local pretende que a observação da criança ultrapasse sua realidade imediata ou mais próxima para atingir um referencial mais amplo no tempo e no espaço, transpondo o diretamente conhecido por ela para ampliar e diversificar sua compreensão da sua cidade e do seu estado. O referencial local dos alunos servirá como ponto de partida para o afastamento rumo a outros tempos e outros espaços, retomando o objetivo geral do ensino fundamental, visando aprofundar a sistematização e desenvolvimento das noções de *tempo social, norma e diferença, permanência e mudança* e, sobretudo, a da constituição das *relações sociais*.

Nas primeiras séries do ensino fundamental o objetivo é iniciar os alunos no desenvolvimento de habilidades e competências de observação, leitura e registro referências e argumentos históricos e sociais e a apropriação das primeiras noções históricas que sirvam como instrumentos para a descrição e explicação da realidade social vivenciada. Tais *habilidades e competências – observação, identificação e seleção e registro de referências e argumentos históricos* – devem ser estimuladas em diferentes textos e linguagens (livros didáticos, documentos visuais – pinturas, desenhos, fotos – e pequenos textos – manchetes de jornais, legendas, quadrinhos –, leitura de mapas e localização de espaços estudados). Por isso as atividades propõe iniciar o registro sistematizado em linguagem textual e gráfica – confecção de cartazes, desenho de mapas, construção de legendas para fotos e redação de pequenos textos comparativos e/ou explicativos sobre os temas estudados. (CRUZ, MACIEL, 2000, p. 136-138)

Os questionamentos sobre a dificuldade com a ordenação temporal também ajudam a pensar sobre o lugar do espaço na reflexão histórica. Da mesma forma que o aluno das séries iniciais "não sabe lidar com o tempo cronológico" ele também estaria despreparado para "se localizar no espaço através dos mapas, pois nada sabe de escalas, meridianos, ou até mesmo dos simples hemisférios". (CABRINI, 1986, p. 35) Mas, para o ensino de história o que interessa na relação com o espaço "é refletir sobre o meio

histórico: o meio geográfico transformado pela ação dos diferentes grupos sociais nele presentes". (CABRINI, 1986, p. 36) Sem dúvida é importante desenvolver nos alunos as habilidades necessárias à "leitura" e análise de mapas, de modo a desenvolver a compreensão de que as mudanças e permanências são observáveis também no espaço. Mas, se considerarmos que a história "parte sempre do exame de um objeto que se deu concretamente num tempo e num espaço determinados", (CABRINI, 1986, p. 34) não é possível refletir em abstrato sobre os conteúdos abordados.

Tomemos como exemplo, o espaço que hoje conhecemos como Mato Grosso. Se quisermos compreender sua constituição histórica, a tarefa fundamental é iniciar os alunos no reconhecimento das ações, motivações e interesses de diferentes grupos sociais - portugueses e "paulistas", indígenas -, para identificar as relações sociais que estabeleceram entre si, em um determinado tempo e lugar, para observar como, por meio dessas relações, eles transformaram o espaço. Em vez de ensinar a memorizar momentos e percursos de uma ocupação supostamente harmônica, conduzida por "bandeirantes" "audazes" e desinteressados, é preciso que o professor oriente os alunos a investigar quem eram esses homens, como e porque agiam, além de trazer à tona também as razões e motivações dos que se opuseram a eles. Por essa via, deixaremos para trás uma versão heroica e mitificada desse processo para compreender *como e porque* "as terras do rei de Portugal" se ampliaram e Mato Grosso "surgiu no mapa".

"HISTÓRIA REGIONAL": DIFERENTES CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

O *Guia de Livros Didáticos - 2010* define os livros didáticos regionais como os "impressos que registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais" ou, ainda, aqueles "destinados ao público escolar de um município ou de um estado do Brasil". (MEC, 2009, pp. 16-17). Esses livros são destinados aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental para os quais os guias e parâmetros curriculares não definem conteúdos

históricos tradicionais e, em geral, são utilizados por professores sem formação específica em História. Na versão desse Guia para 2013 as obras isoladas e coleções são analisadas no subtítulo "a questão regional", identificando alguns aspectos "ainda não resolvidos":

A primeira relaciona-se ao próprio conceito de local/regional selecionado pelos autores. Esse conceito, por ser basilar para esse tipo de obra, precisa ser explicitado e discutido no Manual do Professor. Expor os motivos para se trabalhar com o recorte espacial escolhido e esclarecer as propostas a serem desenvolvidas para o estudo do local/regional são fundamentais para o uso desse material em sala de sala e para a compreensão da sua permanência nas escolas. (MEC, 2013, p. 26)

Analisando as resenhas de algumas obras didáticas classificadas na categoria "história regional", é possível constatar que a maioria lida com o *regional* apenas como fronteira ou recorte geográfico, construindo uma história do território, das etapas na definição do limites políticos e administrativos entre os estados da federação, elegendo o espaço como agente histórico. Em geral, essas obras didáticas abordam a constituição histórica de uma porção do território nacional, e apresentam uma narrativa sobre o local ou região conduzida pelas etapas de "formação" do território da nação, ou pela "ocupação humana" de uma porção do território, silenciando ou minimizando a violência, os conflitos e diferentes temporalidades que marcaram o processo de "integração nacional". Segundo avaliações dos próprios avaliadores/autores do Guia de Livros Didáticos, em sua versão 2010, algumas obras regionais organizam os conteúdos "em ordem cronológica de acontecimentos sobre um estado da federação, ou município, seguindo a periodização político-administrativa em relação à História do Brasil". (MEC, 2009, p. 16-17). Ou seja, é a

história institucional e política do país que orienta e pauta a seleção de momentos e experiências locais consideradas historicamente relevantes para os diversos autores.

Logo, nem sempre as obras didáticas regionais - produzidos conforme a lógica [ou "tradição editorial"] do mercado editorial e do processo de regionalização dos currículos - se constituem como instrumentos para a reflexão crítica sobre especificidades socioculturais, que diferenciam e aproximam os brasileiros em diferentes territórios, nem tampouco contribuem para problematizar as ênfases, momentos e personagens consagrados na história do Brasil em sua versão tradicional.

Nas justificativas apresentadas para ensinar/estudar a "história regional" presentes nas páginas de abertura dos livros didáticos produzidos para esse fim, ou mesmo nos materiais de divulgação dessas obras, é recorrente o destaque à preocupação em elaborar uma história da "ocupação do estado", da "formação de sua [ou nossa] gente", ou da "formação da população e do território do estado"; outros propõe apresentar aos alunos "todo o passado" deste ou daquele estado ou a "construção [desta ou daquela] sociedade", apresentados como realidades prontas e acabadas cuja história transcorre em um tempo vazio e linear, no qual a diversidade e os conflitos estão ausentes. Poucos autores se propõe a oferecer elementos que permitam a professores/alunos refletir sobre as diversidades regionais locais ou sobre as muitas vozes expropriadas e silenciadas -mulheres, afrodescendentes, indígenas -, numa narrativa oficial da história regional, orientações expressas nos editais do Plano Nacional de Livro Didático, em suas versões mais recentes. (PNLD, 2013, p. 25) É grande, portanto, o risco de que a história ensinada sirva ao reforço de especificidades geográfico-territoriais, ou de características culturais, étnicas e sociais hegemônicas, e supostamente harmônicas, reforçando ideologias identitárias que servem de base aos preconceitos e xenofobia.

Nesse sentido, considero válidas as recomendações dos avaliadores quanto à necessidade de um maior investimento na conceituação de *região* ou *regional* mas apenas isso é insuficiente

para solucionar a distância entre uma desejável ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade e os conteúdos e abordagens propostos por autores de algumas obras inscritas para avaliação no PNL. Vale lembrar as dificuldades apontadas pela Enciclopédia Einaudi para definir *região*, já que essa noção "pode ser aplicada a uma fração de um estado ou de uma nação, como a um agrupamento de estados ou de nações, próximos pelas características econômicas, políticas ou culturais e, geralmente, pela situação geográfica" (ENCICLOPÉDIA EINAUDI, 1986, p. 161) Mas, acima de tudo, considero fundamental incorporar à análise a multiplicidade de experiências históricas, relações sociais e culturais compartilhadas que produzem e constituem uma região. Para isso, o ensino de história regional deveria ser orientado pelo reconhecimento de processos históricos socialmente compartilhados - sem, no entanto, silenciar sobre alternativas e possibilidades históricas em cada conjuntura analisada e nem perder de vista as articulações mais amplas -, assim como pela evidência de aproximações culturais e linguísticas, mas atentos às diferenças e contraposições de outras culturas que também fazem parte da região.

Acompanhar o rastreamento realizado por Raymond Williams dos diferentes usos do termo *região* na língua inglesa, desde inícios do século XIV, nos ajuda a avançar nessa reflexão para perceber como essa designação assumiu progressivamente um sentido político equivalente a "uma área administrada e, portanto, parte de um todo político maior". Durante o "desenvolvimento dos Estados-nação centralizados, *região* tornou-se (...) não apenas uma parte, mas uma parte subordinada de uma entidade política maior." Desde meados do século XVII, o adjetivo regional se desenvolveu e a maioria dos usos dessa palavra remetem para esse sentido de "domínio e subordinação" de uma parte ou região.

Quando referida à cultura, *regional* em geral é "usado para indicar uma forma 'subordinada' ou 'inferior', como em sotaque regional, o que implica a existência em alguma parte (e não apenas em uma classe) de um 'sotaque nacional'." Outras vezes o

uso do termo indica o "reconhecimento de um lugar e um modo de vida distintos" e é usado para contrapor gostos, costumes e valores considerados "refinados ou sofisticados" a outros "relativamente grosseiros e limitados".(WILLIAMS, 2007, p. 350-352) Logo, estamos diante de outras variantes históricas de significação de regional que apontam não para a compreensão da existência de variações e especificidades nas experiências históricas, que se são de forma simultânea e com maior ou menor grau de articulação com outras histórias regionais e nacional mas, sim, que a história regional seria "subordinada" e, portanto, deve ser explicada e compreendida como desdobramento (e a partir) de uma história dominante e verdadeira.

Assim sendo, não basta dizer que é necessário ensinar e aprender a história de Mato Grosso porque professores e seus alunos nasceram ou vivem nesse estado, e é o lugar onde estudam, trabalham, tem família, amigos e trocam experiências, exercem seus direitos e deveres, tem responsabilidades e afetos. Tudo isso é importante, mas é ainda mais importante tomar consciência de que esses lugares – onde nascemos ou para onde viemos ou fomos trazidos(as) – não são apenas "meus". Ao contrário, eles são compartilhados com milhares de outras pessoas, são espaços comuns a muitos outros mato-grossenses ou migrantes que se dirigiram ao estado. Reconhecer que esse território é partilhado não significa negligenciar as tensões que cercam a intensa migração para o Estado e que são parte de sua história recente e da experiência concreta de muitos alunos e professores, em diferentes cidades mato-grossenses.

Pode-se viver em uma cidade ou em Mato Grosso e não se sentir parte desses lugares, não estabelecer laços com as outras pessoas que lá vivem e, por isso, não pertencer a esses lugares e não se interessar por seu presente e futuro. Ao estimular uma postura ativa por parte dos alunos – observando, perguntando e procurando explicações – sobre a realidade da cidade e estado onde vivem, eles poderão descobrir que os lugares não são formados apenas por pedra, cal, ferro e asfalto mas também por diferentes projetos, desejos e vontades de todas as pessoas que os construíram (e

continuam a construir), e não só de autoridades e governantes. Por esse caminho, Mato Grosso pode deixar de ser um nome ou espaço no mapa do Brasil e se constituir como um lugar habitado por muitos e que pode vir a ser de todos, na medida que seus habitantes se reconheçam como sujeitos ativos que participaram (e participam) de sua construção e são responsáveis por sua História.

O ENSINO COMO PESQUISA: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS

Coerente com a perspectiva de que o ensino-aprendizagem é um processo ativo no qual a sala de aula pode se constituir em lugar de experimentação, de busca e de construção de significados, torna-se necessário, também, uma reflexão sobre quais histórias ensinar. (CARVALHO, 1987, p. 156) Pensar e trabalhar a História como processo vivido e conhecimento desse mesmo processo, abre a possibilidade de incorporar a experiência histórica do aluno, sua experiência como sujeito histórico – que tem como uma de suas bases as heranças e tradições históricas de sua comunidade – e como elas se articulam com outras experiências, construindo a história do seu lugar, estado e região. No lugar da harmonia e das certezas que têm orientado o ensino de História, o professor precisa refletir sobre quais histórias vai ensinar, quais experiências passadas ele selecionará a partir da relevância histórica atribuída a eles. Se, como afirma Hobsbawm, "História não é memória ancestral ou tradição coletiva [mas, sim] o que as pessoas aprenderam [e continuam a aprender] de padres, professores, autores de livros de história e compiladores de artigos para revistas e programas de televisão", é preciso debater nossas escolhas sobre o que e como ensinar. (HOBSBAWM, 1998, p. 19-20)

Por acreditar que a História é ação e construção coletiva, procurei articular as quatro unidades temáticas que compõem o livro didático *O Mato Grosso e sua História* em torno da proposta de examinar e compreender as ações de diferentes sujeitos históricos na constituição de suas experiências e vivências cotidianas, em

seus modos de viver e trabalhar e em suas culturas, tanto no presente quanto em diversos momentos do passado. Adotar essa concepção sobre a História torna possível incorporar a experiência concreta de alunos e professores, entendidos como sujeitos tanto da história quanto do processo de conhecimento, para que sua compreensão sobre a vida possa ser tomada como base do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é preciso desvendar o modo como professores e alunos experimentam no tempo vivido – presente – as condições herdadas e as tradições de sua comunidade e como, no interior delas e pela sua ação na sociedade, constroem suas possibilidades e projetos de futuro e assumem o fazer história.

Não acredito que algum material didático possa pretender solucionar as dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizado. Sua transformação e o desafio de fazê-lo avançar demanda uma contínua reflexão do profissional sobre suas escolhas e práticas, mas, assim como as propostas de reformulação curricular, os materiais didáticos para uso em sala de aula, participam e ampliam o debate sobre o ensino e podem colaborar para problematizar procedimentos e inspirar mudanças. São essas as minhas motivações para continuar investindo na elaboração de textos e atividades didáticos destinados às séries iniciais do ensino fundamental, pretendem estimular a reflexão e o trabalho prático e criativo por parte de alunos e professores sobre sua realidade.

Nesta parte do texto, apresentarei os fundamentos que orientaram a definição da estrutura geral de uma obra didática sobre o Estado de Mato Grosso, as indagações que acompanharam sua elaboração e indicar as habilidades e competências que procurei estimular: observação, identificação, seleção e registro de referências e argumentos históricos, quando sugeri um conjunto de atividades com diferentes textos e linguagens (livros didáticos, entrevistas, documentos visuais – pinturas, desenhos, fotos – e pequenos textos – manchetes de jornais, legendas –, leitura de mapas e localização de espaços). Pretendi, também, estimular o registro sistematizado em linguagem textual e gráfica – confecção

de cartazes, desenho de mapas, construção de legendas para fotos – e a redação de pequenos textos comparativos e/ou explicativos sobre os temas estudados.

O princípio mais geral foi a proposta de que a observação da criança ultrapasse sua realidade concreta para atingir um referencial mais amplo no tempo e no espaço, indo além daquilo que ela conhece diretamente e diversificando sua compreensão do mundo. Ou seja, que referencial imediato e cotidiano dos alunos sirva como ponto de partida para o afastamento rumo a outros tempos e espaços, retomando o objetivo geral do Ensino Fundamental, que visa aprofundar a sistematização e o desenvolvimento das noções de *tempo social*, *norma* e *diferença*, *permanência* e *mudança* e, sobretudo, da constituição das *relações sociais*. No desenvolvimento da compreensão sobre as relações sociais, a intenção é introduzir as noções de *diversidade*, *diferença* e *identidade social*, *igualdade* e *desigualdade social*, *público* e *privado* (CRUZ, MACIEL, 2000, p.137).

Espera-se que os alunos possam perceber como as questões abordadas nas diferentes temáticas e unidades foram vivenciadas em outros momentos do passado, quais as propostas e soluções encaminhadas para esses problemas, quais as alternativas, as aproximações e as diferenças nas formas de lidar com essas experiências históricas no passado e no presente. Ao mesmo tempo eles poderão reconhecer diferenças – de pensamentos, opiniões e formas de resolver as situações vividas –, observando como sujeitos diversos oferecem entendimentos e interpretações múltiplas sobre o presente e sobre o passado.

Após o texto introdutório que abre cada capítulo propus uma atividade que tem como intenção orientar a leitura e observação de textos e imagens. Essa atividade inicial pretende abrir espaço para que os alunos desenvolvam e expressem seu pensamento e, em conjunto, por meio do debate, da troca de ideias e informações, formulem questões e problemas que o professor poderá aprofundar posteriormente. Os textos são complementados em cada unidade por seções e boxes com funções específi-

cas, mas a forma como eles se apresentam é flexível e depende das questões abordadas em cada unidade. A intenção básica para existência dessas seções é oferecer a professores e alunos algumas possibilidades para o trabalho com os temas propostos.

Os procedimentos metodológicos básicos para análise e interpretação de documentos em História são os mesmos para qualquer tipo de registro ou linguagem (visual, oral ou escrita) por meio da qual os seres humanos se expressam. Os documentos precisam ser interrogados por quem analisa para buscar compreender as *intenções de quem os produziu*. Algumas perguntas podem ser feitas aos documentos para orientar sua análise: quem fez este documento? quando o fez? por que e para que fez? [com que propósito ou motivação] Quando os documentos trazem palavras fora do domínio desta faixa etária, dificultando sua compreensão, foi incluído um glossário com significados e sinônimos. (CABRINI, 1986, p. 45; VIEIRA, 1991, p. 12-28)

A seção *Analisando Documentos* valoriza um dos procedimentos básicos do exercício de reflexão histórica: a análise de testemunhos produzidos por diferentes sujeitos no momento em que agiram e fizeram História. Por documentos compreende-se qualquer vestígio deixado por seres humanos em diferentes tempos e espaços e são eles que permitem recuperar parte das experiências de diversos sujeitos sociais. Mas é preciso ficar claro que os documentos não são retratos fiéis da realidade estudada, porque são parciais e incompletos, já que expressam os pensamentos e ações daqueles que os elaboraram em meio às disputas com outros agentes históricos que também possuíam interesses diversos e muito concretos. Portanto, documentos não são fornecedores de informações ou dados sobre a realidade; eles são um *testemunho* das ações de sujeitos sobre aquilo que fizeram e viveram. Por isso, nessa seção há propostas de análise comparativa de documentos produzidos por diferentes grupos sociais, para permitir que os alunos tenham acesso aos projetos em conflito num determinado período. Os resultados da análise desses documentos podem ser incorporados para ampliar ou aprofundar as conclusões parciais elaboradas no início de cada

capítulo.

As atividades com a *História Oral* abrem a possibilidade de incorporar a experiência dos alunos e de suas comunidades como sujeitos históricos. Por isso a sugestão de realização de entrevistas com familiares, vizinhos e moradores, não visa levantar fatos isolados, mas buscar ações, experiências vividas, visões e conflitos de diferentes grupos sociais que expressem diferentes leituras da realidade. É necessário considerar que a produção de entrevistas e o uso das mesmas em sala de aula pressupõem que o professor oriente os alunos para o trabalho de pesquisa e os vários procedimentos necessários à sua execução. A etapa preparatória inclui uma discussão preliminar com os alunos para definir quais assuntos e questões irão abordar e o porquê dessa seleção (ou seja, a definição do problema a ser investigado); a escolha dos entrevistados; a definição de roteiros com as perguntas a serem feitas ao entrevistado; a orientação sobre como conduzir as entrevistas; a análise das entrevistas orientada por questões: O que os depoentes lembraram? O que esqueceram ou não quiseram contar? Como as lembranças afloraram? (sentimentos, associação de ideias, etc.); a sistematização e apresentação dos resultados obtidos, etc. Assim, os alunos terão oportunidade para refletir sobre o conhecimento que já possuem sobre o assunto, trocar ideias com os colegas, familiares e membros de sua comunidade, questionar dados e levantar questões sobre a realidade estudada. Desse modo, pretende-se questionar a concepção de que o conhecimento já está pronto, faltando apenas ser apreendido e transmitido.

Nesse percurso, é importante levar em consideração que a memória não é um relato neutro e fiel do acontecido e do vivido. Ao contrário, os relatos envolvem um trabalho de reflexão e recriação das experiências vividas no passado. Essa reelaboração do passado é feita no presente, guiada pelas perguntas e questões que conduzem a entrevista. A pessoa que lembra não faz apenas um relato tal quais as coisas ocorreram. Ela julga e avalia as experiências vividas, escolhe as vivências que considera mais significati-

vas, silencia ou esquece o que acha sem importância ou que ainda possa provocar sentimentos negativos, etc.

Nas discussões em sala de aula e, particularmente, ao encaminhar as entrevistas sugeridas nas atividades com *História Oral*, é importante que o professor esteja atento e leve em consideração a diversidade cultural e social das experiências dos alunos e dos sujeitos entrevistados (que podem variar em função do grupo familiar e de convívio, da região de origem), bem como das tradições e das experiências históricas transmitidas pelos relatos orais. As entrevistas podem ser uma boa oportunidade para os alunos perceberem que existem diferentes formas de compreender uma mesma realidade, estabelecendo um confronto entre os pontos de vista. Ao comparar as experiências históricas dos alunos, dos entrevistados e/ou dos sujeitos apresentados nos textos das diversas unidades, é fundamental que o professor estimule o reconhecimento das diferenças, mas sem criar hierarquias entre as experiências (por exemplo, classificando culturas e vivências a partir de seus critérios e juízos de valor), sob o risco de construir preconceitos (do tipo progresso x atraso; moderno x antigo, civilizado x bárbaro, etc.) tomados como únicos caminhos e possibilidades para a História.

As atividades propostas na seção *Imagem e História* pretendem iniciar o contato dos alunos com os códigos de outras linguagens (fotografias, pinturas, charges, mapas) além da escrita. As atividades para análise (observação, descrição, comparação e interpretação), propõem algumas questões para interrogar e interpretar cada documento de modo que eles não sirvam apenas como ilustrações do texto. Esta seção propõe atividades com as mesmas características e objetivos da *Analisando Documentos* e requer cuidados semelhantes àqueles já indicados para análise das entrevistas orais e documentos escritos, além de outros específicos ao trabalho com fotografias, mapas e pinturas. Por mais que a fotografia pareça um retrato fiel da realidade, não podemos esquecer que atrás da máquina fotográfica está o fotógrafo. É ele que decide o que fotografar e como fotografar; como enquadrar o objeto fotografado; o que deixar de fora da cena; o jogo de luz e

sombra. Portanto, a fotografia é resultado das escolhas do fotógrafo, das suas atitudes diante da realidade, dos seus interesses e intenções ao produzir um registro visual.

A pintura, mesmo aquela que pretende ser um registro da história acontecida, também expressa as escolhas do pintor (tipo de materiais, cores, personagens, disposição dos elementos na tela). Sendo assim, as imagens (fotografias, pinturas e ilustrações) também precisam ser interrogadas da mesma forma que o texto escrito e as perguntas que orientam a análise são as mesmas já indicadas para os documentos escritos. O uso de imagens neste livro não visa amenizar os conteúdos ou torná-lo mais agradável de ler. Ao contrário, a intenção é estimular os alunos a aprender a ver, sensibilizando e orientando seus olhares para uma observação mais acurada da realidade, reconhecendo detalhes e nuances que ajudem na compreensão do assunto analisado.

As atividades com mapas também requerem procedimentos e habilidades (observação, descrição, possíveis interpretações) que levem em consideração tanto o desenho quanto outros elementos como data, órgão produtor, etc. Além das perguntas básicas já indicadas para análise de documentos, o trabalho com mapas em aulas de História requer outras adequadas para permitir a compreensão de que o espaço também tem história e que ele se transforma no tempo. A leitura e análise de cada mapa pode se iniciar com a identificação do assunto representado (observando os títulos e as legendas), o momento de elaboração (ano, século) e quem o produziu (pessoas e/ou instituições) para depois iniciar o reconhecimento do desenho (forma, cores, conteúdo ou assunto representado) seguindo as propostas de análise pontuais ao longo das unidades. Os aspectos ou assuntos representados num mapa dependem do tipo de uso para o qual ele é elaborado. Por exemplo, um mapa político mostrará as fronteiras ou outras divisões administrativas entre os países, estados ou municípios; um mapa de transportes dará importância aos vários tipos de estradas (asfaltadas, de terra), às hidrovias e ferrovias existentes, às distâncias entre as cidades, à localização de aeroportos; já um mapa

fundiário mostrará as formas de uso e ocupação das terras, os tipos e tamanhos das propriedades, etc. O exercício de "leitura" de mapas também sugere uma análise sobre as mudanças nos modos de fazê-los ao longo do tempo, comparando os mapas mais antigos aos mais recentes. Essas mudanças expressam as transformações nos conhecimentos sobre a geografia, nas técnicas e equipamentos utilizados para medir distâncias e, também, na linguagem (códigos, símbolos) usados para representar os aspectos geográficos, naturais ou culturais.

As atividades e textos formam conjuntos interligados dentro de cada unidade e, também, permitem o cruzamento de alguns temas como trabalho, cultura e memória, em mais de uma unidade. É importante observar que os textos não propõem verdades únicas, ao contrário possibilitam diferentes leituras e respostas, e as atividades não são meros exercícios de fixação de conteúdos. Ambos foram elaborados de modo a estimular nos alunos uma postura ativa, e se desenvolvem com base no processo de reflexão e produção dos alunos, buscando estabelecer articulações entre suas experiências históricas e o conhecimento sobre o passado. Por isso as atividades não propõem a busca de respostas nos textos e documentos, mas abrem espaço à reflexão, ao questionamento e à elaboração de interpretações com base nos argumentos históricos oferecidos.

O trabalho de elaboração de um material didático também demanda reflexão e proposição de percursos e métodos de avaliação que, evidentemente precisam estar articulados aos objetivos gerais definidos e que se expressam no conjunto de textos e atividades propostos. Por essa razão, as atividades constituem parte importante do livro porque permitem aos alunos desenvolver as diferentes noções ou conceitos próprios da área de História (sujeitos históricos, relações sociais, tempo social e memória social, seqüenciação, simultaneidade e mudança), as *habilidades* (observação, interpretação, análise, articulações e relações) e *formas de registros* (oral, escrito, visual). A elaboração e distribuição das atividades em cada unidade procurou equilibrar o estímulo à formação de conceitos ou

noções e à aquisição de diferentes habilidades, tendo por objetivo a construção de determinados conhecimentos e, por meio delas, o professor pode *acompanhar e avaliar* os percursos individuais de seus alunos na apreensão e construção do conhecimento.

As atividades introdutórias em cada unidade, constituem um momento importante porque permitem ao professor reconhecer e discutir o conhecimento prévio dos seus alunos sobre as questões abordadas, avaliando sua capacidade de apreender os problemas, interpretar as questões e de expor, oralmente e por escrito, o resultado de suas reflexões. O desenvolvimento das atividades propostas nas diversas seções (*Analisando Documentos, História e Imagem, História Oral, Fique por dentro e Enquanto isso*) ao longo das unidades oferecem outros momentos para avaliações pois elas permitem verificar habilidades específicas (observação, interpretação, análise e elaboração de relações e articulações). As atividades também permitem ao professor avaliar a aprendizagem de procedimentos (leitura, pesquisas, argumentação e realização de debates) como, também, o domínio das formas de registros (oral, escrito, visual). Outro momento de avaliação pode ser realizado durante as atividades que demandam que os alunos elaborem uma sistematização das leituras, debates, pesquisas e outros procedimentos, quando o professor pode acompanhar a aproximação dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem definidos. Por estas razões, ao definir o tempo necessário para realizar as atividades o professor precisa considerar que cada aluno tem um tempo de aprendizagem, e também habilidades e dificuldades particulares. Portanto, o ritmo de seu trabalho deve ser regulado pela aprendizagem dos seus alunos.

Não tentei, e nem desejo, "colocar-me fora do mundo ao qual me refiro" (VESENTINI, 1984, p.69) ao longo da elaboração de um material didático e deste texto. Ao contrário, assumi desde o início que qualquer material didático expressa um modo de conceber e ensinar história, uma compreensão sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente,

um posicionamento frente ao modo de produzir (ou reproduzir) conhecimento. Mais do que apresentar um conjunto de temas que deveriam ser abordados em uma história regional, procurei expor o como desenvolver uma proposta para essas séries iniciais, explicitando e debatendo os procedimentos metodológicos que sustentam a seleção e abordagem de conteúdos históricos.

NOTAS

¹Este artigo é uma versão ampliada de texto originalmente dirigido aos professores do ensino fundamental (4a e 5a séries) como apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos e propostas de trabalho do livro didático *O Mato Grosso e sua história*, [Curitiba, Base Editora, 1a edição 2001]. Incorpora, também, reflexões e diálogos travados com alunos em diferentes disciplinas no curso de graduação em História na Universidade Federal Fluminense ao longo dos últimos dez anos.

REFERÊNCIAS

- CABRINI, C. e outros. **O ensino de História**. Revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARVALHO, A. M. M. e outros. Aprender quais Histórias? **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 7, n. 13, p. 153-164, set 1986/fev 1987.
- ENCICLOPÉDIA EINAUDI. vol. 8. Região. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1986.
- FENELON, D. R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Projeto História**. São Paulo, n. 2, p. 7-19, 1982.
- FONTANA, J. **História – análise do passado e projeto social**. Bauru: Edusc, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOBBSAWM, E. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MACIEL, L. A.; CRUZ, H. F. História – identidade da disciplina: Conteúdos e atividades de referência. In: **O ensino de 1ª a 4ª séries. As disciplinas, as habilidades.** São Paulo/Amapá: IEE/CEFORH/SEED, vol. 1, 2000.

MACIEL, L. A.; CRUZ, H. F. História – identidade da disciplina: Conteúdos e atividades de referência. In: **O ensino de 5ª a 8ª séries e o ensino médio. As disciplinas, as habilidades.** São Paulo/Amapá: IEE/CEFORH/SEED, vol. 2a, 2000.

MACIEL, L. A. **O Mato Grosso e sua história.** Curitiba: Base Editorial, 2013. [1ª edição 2001]

MEC. Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2013.** Anexo III. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article

MEC. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2348-guia-pnld-2010>

MEC. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em:

<http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2348-guia-pnld-2010>

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf

RICCI, C. S. **Pesquisa como ensino:** Textos de apoio. Propostas de trabalho, 2004. Disponível em: http://www.cecimig.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2008/05/pesquisaensino_ricci.pdf

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). **História: Visão da Área.** São Paulo: PMSP/Imprensa Oficial, 1990.

SILVA, M.; ANTONACCI, M. A. Vivências da contramão – produção de saber histórico e processo de trabalho na escola de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, vol. 9, n. 19, p. 9-29, set. 1989/fev. 1990.

SILVA, M. A. Parâmetros para quem? Sobre outras histórias. In: **História e Cidadania. Anais do XIX Simpósio Nacional de História.** São Paulo: Humanitas/ANPUH, 1998.

SILVA, M. Desavir-se, reaver-se. História e ensino de história: interfaces ou intrafaces? **Textos de História.** Brasília, vol. 15, n. 1/2, p. 275-288, 2007. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/textos/article/view/973>

VESENTINI, C. A. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M. (org.) **Repensando a História.** São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero, 1984.

VIEIRA, M. P.; PEIXOTO, M. R. C.; KHOURY, Y. **A pesquisa em História.** São Paulo: Ática, 1991 (Série Princípios, n. 159).

WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VIAGEM, HISTÓRIA REGIONAL E LIVROS DIDÁTICOS: A EXPERIÊNCIA DE ROCHA POMBO

Alexandra Lima da Silva

Doutora em Educação pela UERJ
Professora adjunta do Departamento de História – UFMT
alexandralima1075@gmail.com

RESUMO

O objetivo do presente artigo é analisar os desdobramentos da viagem que Rocha Pombo realizou aos estados do norte do Brasil no ano de 1917. Defende-se que a travessia realizada aos estados do norte do país representou um momento excepcional na trajetória profissional do viajante, influenciando a revisão de sua escrita historiográfica, no movimento de luta por legitimação como autor de livros de História no campo intelectual. Da viagem, o intelectual paraense trouxe capital simbólico e cultural fundamental para a escrita de seus livros de cunho histórico, consagrando-se como autoridade para falar de temas relacionados à história. A viagem modificou a maneira como o intelectual paraense passou a escrever seus livros de história, sobretudo no que tange ao lugar dos estados do dito norte do Brasil, bem como, em livros de história "regional".

Palavras-chave: Historiografia. História Regional. Rocha Pombo.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the consequences of Rocha Pombo's trip to the northern states of Brazil in 1917. It is argued that the crossing held the northern states of the country was an exceptional moment in the career path of this intellectual, influencing the revision of your writing historiographical movement in the struggle for legitimacy as an author of history books in the intellectual field. Because of the journey, the intellectual brought symbolic and cultural role for writing his books of historical, establishing itself as the authority to talk about topics related to history. The trip changed the way intellectual began to write their history books, especially regarding the place of the northern states of Brazil, growing up your production of history books "regional".

Keywords: Historiography. Regional History. Rocha Pombo.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

Durante quase cinco meses pelo Brasil afora, atravessando rios e matas, descobrindo gentes, histórias, paisagens, o historiador paranaense José Francisco da Rocha Pombo percorreu um total de onze estados: Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Pará, e Amazonas. As vivências explicitadas por Rocha Pombo remetem, em muita medida, ao que Michel de Certeau acentuou a respeito dos ditos relatos de espaço, em que, “todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas, desde o abecedário da indicação espacial” (CERTEAU 1994, p. 200).

A travessia seguia um ritual de visitas a partir do momento da chegada, num duplo movimento, o encontro com autoridades locais, e o recebimento de visitas pelo viajante no próprio hotel. Encontros com os presidentes dos estados e recepções de comissões dos Institutos Históricos locais IHGB foram duas constantes observadas em quase todo o relato, o que fortalece o argumento de que tais atividades foram previamente agendadas e planejadas desde o Rio de Janeiro, por meio da troca de muitas correspondências e acertos entre as partes envolvidas.

Para compreender os significados da excursão aos estados do norte na trajetória de Rocha Pombo, foi importante o cruzamento de diferentes tipos de fontes, dentre as quais, o impresso *Notas de viagem. Norte do Brasil* (1918), além de cartas, bilhetes, telegramas, notícias de jornal, prefácios, livros, dicionários, etc. Tais documentos, ao mesmo tempo em que forneceram indícios para pensar a circulação de Rocha Pombo em diferentes instituições, ajudaram no entendimento das redes de sociabilidade tecidas pelo autor, que mesmo antes da travessia, contou com a ajuda dos amigos e conhecidos para estabelecer-se.

Nascido em 1857, na cidade de Morretes, interior do atual estado do Paraná, sul do Brasil, José Francisco da Rocha Pombo,

ainda muito jovem, ingressou no magistério das primeiras letras e na escrita de periódicos, publicando artigos relacionados à instrução. Mudou-se para o Rio de Janeiro, então capital da República em 1897, onde passou a frequentar os círculos intelectuais da cidade, em esforços diversos para sobreviver e se estabelecer no campo intelectual. Foi poeta, contista, dicionarista, historiador, professor de História do *Pedagogium*, da Escola Normal, do Colégio Batista, membro do Instituto Histórico e Geográfico e jornalista. Faleceu aos 75 anos, quando acabara de ser eleito para a Academia Brasileira de Letras, sem tomar posse (SILVA, 2012, p. 20).

Contra silêncios e críticas, marchou para o norte. Mas não viajou só. Carregou consigo a própria terra da qual partira, a qual sempre utilizava como parâmetro para comparar com as novas paisagens e climas observados e descritos em sua escrita de viagem. O Rio de Janeiro, sua morada desde 1897, estava todo o tempo presente, como modelo para serem destacados aspectos negativos e/ou positivos do observado. No auge de seus sessenta anos, muitas foram motivações para viajar aos estados do norte, numa aspiração antiga, que segundo o próprio autor, vinha dos tempos em que se dedicara à escrita da *História do Brasil* (1905-1917). Para além de um projeto ou uma iniciativa individual, a viagem foi fruto de conflitos, associações, acordos, interesses, em que, Rocha Pombo tentava imprimir em sua narrativa de viagem somente a lógica do sacrifício e da motivação pessoal para conhecer e escrever um Brasil “maior, real, verdadeiro”.

Almejava reverter a situação de dificuldade que a edição da *História do Brasil, ilustrada* causara a ele e ao editor em termos de crítica e público, buscando ampliar as fronteiras e os contatos em relação às suas recém-lançadas obras junto a Weiszflog Irmãos, e em busca, principalmente, de aceitação entre o público “popular” e também, entre os pares, nos círculos de “homens de letras” de norte a sul do país, na luta pela consagração e legitimação no sentido amplo. A necessidade de aprofundar a pesquisa em arquivos também motivou a excursão de Rocha Pombo, no sentido de incrementar a escrita da próxima *História do Brasil*, edição

comemorativa do centenário da independência. Por sua vez, a partir da correspondência prévia com os sócios dos Institutos Históricos, é possível aferir que a viagem de Rocha Pombo teve como uma das motivações, a consolidação e afirmação do projeto republicano dos Institutos Históricos nos estados visitados.

DESDOBRAMENTOS DA VIAGEM: ESCRITA DE VIAGEM E ESCRITAS DA HISTÓRIA

As leituras feitas, as fontes pesquisadas, as instituições visitadas, os muitos contatos estabelecidos, contribuíram em que medida na trajetória de Rocha Pombo? Sabe-se, por meio das notícias publicadas na imprensa, que com o governo do estado do Pará, por exemplo, comprometeu-se com inúmeros produtos e ações:

O erudito homem das letras comprometeu-se a fazer ao chegar ao Rio, uma pequena exposição de objetos, raridades e documentos, contidos em mais de 48 volumes a ele entregues, no percurso de toda sua viagem no norte do país, em que lhe vão servir para ultimar a sua grande obra "História do Brasil", dando o cunho local a cada um desses estados. O Dr. Rocha Pombo, a convite do ilustre governador do estado, pretende ainda se demorar nesta capital, mais alguns dias, e publicar um interessantíssimo opúsculo "Notas de uma excursão ao norte do Brasil", o qual o mandará imprimir logo que chegue a capital federal (*O Estado do Pará*, 19 de novembro de 1917, p. 1).

Da expectativa inicial, o que mudou? As evidências apreendidas permitem afirmar que o período após a travessia do norte foi bastante produtivo na trajetória do intelectual. Em 1918,

publicou junto ao editor Benjamin de Águila, as *Notas de viagem. Norte do Brasil*. Em parceria com a Weiszflog & Irmãos, publicou dois livros didáticos nesse mesmo ano, *História do Brasil (para o ensino secundário): com muitos mapas históricos e gravuras explicativas e História de São Paulo (resumo didático)*. Em 1922, outros dois livros foram publicados. Uma edição comemorativa da *História do Brasil*, publicada pelo Anuário do Brasil, e *História do Estado do Rio Grande do Norte*, resultado dos contatos e das pesquisas empreendidas durante a viagem, em edição do Anuário do Brasil e da Renascença Portuguesa. Ambas as obras de 1922 não se tratavam de livros didáticos, apresentando direcionamentos diferenciados em relação ao público leitor¹.

Nota-se que no intervalo de quatro anos, Rocha Pombo publicou por quatro editoras diferentes, além de demonstrar ecletismo na produção, dedicando-se à escrita de livros: didáticos, livros de viagem, história do Brasil, história regional. Tal ecletismo em Rocha Pombo não o distancia dos demais autores do período, conforme salientam estudos sobre o universo dos livros e mundo das letras.

De um modo geral, os trabalhos sobre "mundo das letras" e intelectuais na primeira República tendem a explorar as ações destes na literatura e em periódicos, como se outros meios de circulação da palavra não compusessem o universo social da cultura letrada. Todavia, compreende-se a produção de livros didáticos como forma de luta e engajamento, não somente entre aqueles "homens de letras" e intelectuais consagrados, pensando a escrita de manuais didáticos como parte das tensões em torno da cultura letrada, o que envolvia sujeitos de distintos grupos com diferentes interesses e projetos.

OUTRAS VIAGENS: LIVROS DIDÁTICOS EM PARCERIA COM WEISZFLOG MELHORAMENTOS

Além do livro didático *Nossa Pátria*, publicado em 1917, num momento anterior à viagem ao norte do Brasil, a Weiszflog Irmãos

continuou interessada na produção didática de Rocha Pombo. Assim, o segundo compêndio da parceria, *História do Brasil, com muitos mapas históricos e gravuras explicativas*, foi uma ampliação do que fora feito no primeiro, porém seguindo a mesma orientação, que seria a de criar um gosto pela *nossa história*, a fim de levantar o espírito de povo, conforme salienta o autor no prefácio da obra intitulado "Esta Pequena História", onde exalta também a iniciativa dos editores:

É isso o que pretendi fazer, inspirando-me na coragem, no zelo e dedicação com que os Srs. Weiszflog empreenderam essa cruzada, que estão levando galhardamente, de renovar a nossa bibliografia das escolas e dos lares, convencidos de que é este o esforço fundamental de tudo o que tiver de fazer no sentido de levantar a alma da pátria (POMBO, 1918b, p. 2).

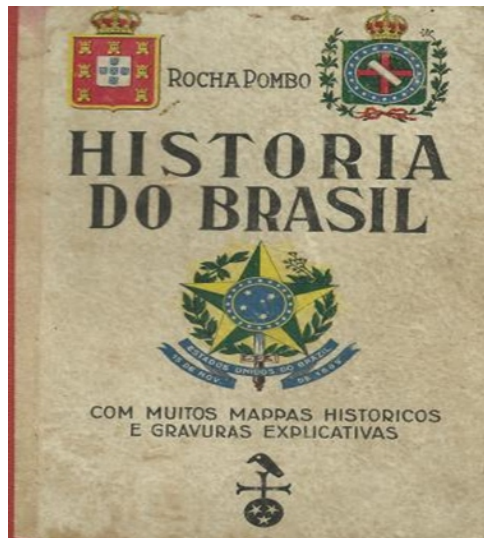
Além do livro *Nossa Pátria* (1917), e da *História do Brasil para o ensino secundário* (1918), Rocha Pombo publicou outros títulos junto à editora dos irmãos Weiszflog, a saber: *História de São Paulo* (1918); *História do Brasil, curso superior* (1925); *História do Paraná, resumo didático* (1929). As primeiras edições destas obras traziam ainda, no verso, as outras "edições da casa", que publicava nomes como Mariano de Oliveira, Erasmo Braga, A. F. Proença, Lindolfo Gomes, Octaviano de Mello, dentre outros. A *História do Brasil para o ensino secundário* estruturava-se em oitenta e nove capítulos, num total de trezentas e dezessete páginas. Já a *História do Brasil, ilustrada*, publicada entre 1905-1917, se dividia em dez volumes. Analisando as duas obras, verifica-se que apresentam muitas diferenças na estrutura e composição dos livros.

A obra para o ensino secundário não começa com o dito "descobrimento do Brasil", e sim, com o que seria o mundo no século XV, que seria "pouco mais do que a Europa", sendo que para o oriente, os limites do mundo não se estenderiam além da

Ásia Menor e do Egito, advertindo que "nem o imenso litoral da Ásia, nem a Oceania, nem a América tinham entrada à história do planeta" (POMBO, 1918 b, p. 5). O autor termina as análises no tempo presente, destacando o último presidente empossado no ano de 1922, Arthur Bernardes.

Chama atenção no livro didático para o ensino secundário, o uso de imagens, uma vez que constavam 130 gravuras de personagens, tais como escritores e políticos; 44 quadros de pintores como V. Basile, Ricardo Balaca, B. Calixto, Victor Meirelles, A. Parreiras, E. de Martinho, Pedro Américo, Henrique Bernadelli, além de muitos outros sem menção à autoria. Há também, oito fotografias de monumentos e edifícios ao longo do livro, dentre os quais, o monumento de Tiradentes, em Ouro Preto.

Na concepção do francês Ernest Lavisse, as imagens ajudariam a "ver as cenas históricas," contribuindo na facilitação do processo de aprendizagem dos conteúdos, no sentido de "desenvolver a inteligência das crianças ao mesmo tempo em que sua memória" (BITTENCOURT, 1997, p. 75). Ademais, é interessante pensar por quem é feita a escolha das imagens. Pelo autor? Pelo editor? Há um ilustrador específico? Deste modo, é fundamental a compreensão dos usos das pinturas históricas em livros didáticos, uma vez que tal uso "exige que se leve em conta o contexto histórico de sua produção, incluindo as concepções de historicidade com que trabalham os artistas e que também alimentavam o imaginário social de seus consumidores" (SILVA, 2000, p. 259).



Capa do livro *História do Brasil. Para o ensino secundário*.

Em relação aos mapas e plantas, são treze que compõem no total o livro, a saber:

MAPPAS E PLANTAS		Page.
1.	Mapa dos limites das terras conquistadas por Portugal e Hespanha, conforme o tratado de Tordesillas, em 1495	16
2.	«Provincia de Santa Cruz», a que vulgarmente chamam «Brasil»	23
3.	S. Vicente e Santos	37
4.	Mapa geographico Regni Brasillie, anno 1720	52
5.	La France Antarctique, anno 1567	64
6.	A esquadra hollandeza bombardeia a Bahia (9 de Maio de 1624)	112
7.	Mapa da Bahia de Todos os Santos, seculo XVII	100
8.	Planta da Cidade e Fortaleza de Parahyba	112
9.	Assalto dos hollandezes a Porto Calvo — 1637	114
10.	Cerco de Recife	140
11.	Planta da Colonia do Sacramento	165
12.	Amérique Méridionale, anno 1636	167
13.	Dia 12 de Setembro de 1711 (Bahia do Rio de Janeiro)	108

Mapas e plantas. Livro *História do Brasil. Para o ensino secundário*.

O que os usos dos mapas evidenciam? Além de serem um recurso explicativo, os mapas demonstram pesquisa do autor? Nota-se que muitos dos locais explorados nos mapas foram visitados pelo intelectual paraense em 1917. A sua viagem influenciou nas escolhas, abordagens e usos de tais recursos? Pode-se aferir, ainda, que muitos dos materiais explorados no livro didático foram oriundos dos “presentes de papel” e visitas às instituições de pesquisa diversas. Ademais, mesmo após ter retornado ao Rio de Janeiro, o recebimento de livros não cessou. Assim, em 1920, o paraense escreveu uma carta ao General do Prado acusando o recebimento do livro enviado pelo mesmo, intitulado *A Capitania de Sergipe e suas ouvidorias*². Possivelmente, tais livros embasaram a escrita das obras subsequentes à viagem empreendida em 1917.

Por sua vez, os locais retratados coincidem com aqueles visitados no ano anterior, o que não aparece com tanta força na primeira *História do Brasil* (1905-1917). Nesse ponto, Rocha Pombo parece ter atendido às expectativas dos governos desses estados, que solicitavam “um lugar de destaque” no novo livro do intelectual paraense. Outra forte presença notada por meio da análise da *História do Brasil para uso do ensino secundário* (1918) são os relatos e crônicas de viajantes, que ajudam a compor os quadros e paisagens retratados pelo autor em sua narrativa didática, conforme no uso feito da planta obtida no livro de viagens de Villegagnon e Jean de Leri ao Brasil:

Seria possível pensar os interesses da editora Weizflog Melhoramentos na excursão pelos estados



Planta La France Antarctique. Fonte: *História do Brasil. Para o ensino secundário*.

do Brasil afora enquanto parte dos projetos para o lançamento da coleção de "resumos didáticos" de história regional? A resposta parece ser sim, uma vez que já em 1918, a editora lança o primeiro livro da série, a obra *História de São Paulo*. A coleção foi composta por dez títulos de livros, escritos por conceituados historiadores, versando a respeito dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pará, Ceará, Bahia, dentre outros. Além de Rocha Pombo, nomes como Max Fleiuss, Clodomiro de Vasconcellos e Theodoro Braga, se dedicaram à escrita de tais livros (OLIVEIRA, 2006).

O resumo didático da história de São Paulo seria voltado para adaptar-se às duas classes as quais se destinaram os livros anteriores feitos em parceria com Weizsflog Irmãos. No prefácio, o autor direciona suas palavras a públicos distintos. Em primeira instância, se dirige ao professorado paulista, "que o meu primeiro cuidado, ao compor o presente volume consistiu em ser claro e sintético, preferindo mesmo sacrificar a essas qualidades algumas coisas dos assuntos, certo de que as falhas não de ser habilmente supridas pela competência dos professores" (POMBO, 1925).

Na perspectiva do intelectual paranaense, quando muito, o livro guia e orienta, uma vez que quem ensina é o mestre, pois, "a meu ver, um livro didático, sobretudo si se destina a classes primárias, já preenche todas as condições de um bom compêndio se consegue sugerir às crianças o que o mestre tem de explicar e desenvolver" (POMBO, 1925). Em um segundo momento, se dirige também aos alunos, aos quais deverão entendê-lo, com a complementação possibilitada pelos mestres. À família, emite a mensagem de que esta, se bem dirigida, contribuiria para o bem da comuna, uma vez que "um simples chefe de família, um indivíduo de aptidões medíocres, ou de somenos valimento, já é útil às outras famílias da terra só pelo fato de cuidar direito de sua própria" (POMBO, 1925, p.5).

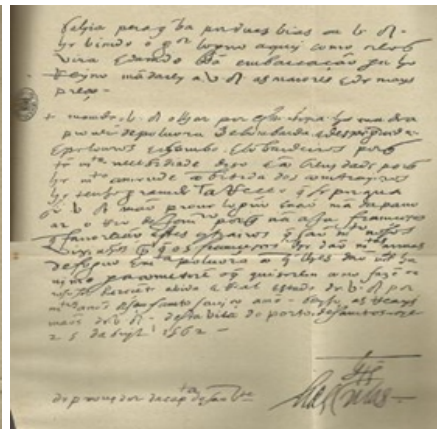
Ao conclamar a participação da família, Rocha Pombo acrescenta que do próprio lar se passaria à consciência de convívio na cidade, e assim por diante, passando ao estado, à pátria e a própria Humanidade, pois "só assim é que

conceberíamos perspicuamente uma história universal – partindo, como em todo gênero de conhecimentos, do mais simples para o mais complexo". Defende que o ensino de história nas escolas deveria começar pelas memórias do município, "já que não temos o registro de nossos lares", e depois, se apresentaria a história de cada estado, uma vez que seria legítimo proclamar e inculcar no espírito de todos, e principalmente, "na alma da mocidade", o ensinamento de que "a pátria se pode servir em todas as esferas, quaisquer que sejam as condições em que cada um se encontre" (POMBO, 1925, p. 5). Tais defesas fazem parte do debate em torno do ensino da história dos estados, em que para muitos, a própria ideia de estado enfraqueceria o sentimento de pátria. Além do prefácio, o livro compõe-se de 38 capítulos, a saber: Antecedentes históricos; Primeira expedição colonizadora; São Vicente; Fundação da vila; Prosperidade da vila; Ramalho e os colonos; Capitania de São Vicente; Os índios; Primeiros tempos de capitania; Fundação de Santos; O perigo dos índios; Os jesuítas; Fundação de São Paulo; Vila de São Paulo; Confederação dos Tamoios; As primeiras estradas; A espera do futuro; O domínio espanhol; Os índios e os colonos; Os índios e os africanos; Agressões de piratas; O que era uma bandeira; As bandeiras mais notáveis; A descoberta das minas; Capitania de São Paulo; Lutas na região das minas; Administração da capitania; Prosperidade de São Paulo; Costumes coloniais; Festas populares; A corte portuguesa no Rio de Janeiro; O grito do Ypiranga; Província de São Paulo; Engrandecimento da terra paulista; A propaganda republicana; O novo regime; A administração republicana; O que é hoje São Paulo.

Assim como nos demais livros didáticos da parceria Rocha Pombo/Weizsflog Irmãos, são abundantes as gravuras, os quadros de pintores consagrados, os mapas históricos, despertando especial atenção à inserção de documentos escritos, tais como ofícios, cartas e recortes de jornais diversos, que, em muita medida se relacionam com a noção de documento enquanto prova e verdade, considerados fundamentais nos entendimentos de fazer história no período.



Extrato do folheto 15 de Novembro-
Fonte: *História de São Paulo*



Carta de Braz Cubas ao Rei de Portugal, escrita em Santos, 25 de abril de 1562. Fonte: *História de São Paulo*

Com respeito às cartas topográficas das capitanias, há com frequência a sinalização de que tais documentos foram obtidos no Museu Paulista, indiciando que o autor realizou pesquisas na referida instituição para a composição do livro.



Planta de São Vicente, por Frei João José de Santa Thereza. (Museu Paulista). Fonte: *História do Brasil. Para o ensino secundário.*

A preocupação com o tempo presente também pode ser analisada na obra *História de São Paulo*, seja nas fotografias e vistas de paisagens "atuais", seja no capítulo derradeiro do livro, onde para o autor, "a cidade de São Paulo é uma das mais notáveis metrópoles da América do Sul", em que a instrução pública é considerada modelar para os demais estados, onde funcionariam na cidade, mais de cem grupos escolares, além de cerca de 1.500 escolas avulsas. Além disso, o autor acrescenta que, em relação ao ensino secundário, que este seria ministrado em mais de cinquenta estabelecimentos, públicos e particulares. No âmbito da instrução superior e profissional, o estado de São Paulo contaria com a existência de muitas escolas, dentre as quais, são citadas as de Direito e a Politécnica, concluindo a obra didática afirmando que São Paulo é "um estado que faz honra à Federação Brasileira".

Enquanto as primeiras palavras do livro didático *História de São Paulo* devem-se a Rocha Pombo, as palavras de encerramento pertencem aos editores, que enaltecem o fato de tratar-se de um livro "escrito por autor brasileiro, ilustrado e impresso no Brasil," e "feito também de papel brasileiro, fabricado pela Cia. Melhoramentos de São Paulo". Enquanto Rocha Pombo abria o livro se dirigindo aos mestres, alunos e à família, os editores reforçam, ao final, a necessidade de o Brasil produzir cada vez mais livros, a fim de que possa enriquecer o seu povo, "trazendo-lhe a abastança e a prosperidade, quanto mais cultos e preparados forem os seus homens de amanhã, hoje meninos de escola. A criança que estuda trabalha pela riqueza futura da Pátria". Em última instância, a atenção maior era dada à criança, que seria a responsável pelo progresso futuro do país.

OS SENTIDOS DAS EDIÇÕES COMEMORATIVAS DO CENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA: A HISTÓRIA DO BRASIL

Um das justificativas que Rocha Pombo alegou para realizar a viagem ao norte do Brasil em 1917 foi a coleta de informações

para a elaboração do novo trabalho com o qual se ocupava, destinado a figurar na comemoração do centenário da independência do Brasil. Desse modo, com antecedência de cinco anos, o intelectual já preparava a escrita das obras que em 1922 fariam parte dos festejos da data histórica. Dito isso, quais os sentidos das comemorações? Por que festejam datas como os cem anos de independência do Brasil?

A cidade do Rio de Janeiro foi a anfitriã de muitas atividades e eventos no ano de 1922, tendo como motes, as comemorações do Centenário da Independência do país. As páginas do *Jornal do Comércio* noticiavam o desembarque na capital federal, de ilustres convidados estrangeiros, que movimentavam a vida da cidade.

Na perspectiva de Oliveira (1989, p. 3), as comemorações pretendiam exorcizar os esquecimentos onde, durante o século XIX, houve uma valorização das nações enquanto "comunidade política imaginária", numa alusão a Benedict Anderson, em que se precisou organizar e disciplinar os indivíduos, constituindo uma memória nacional. Para a autora, as festas teriam uma função pedagógica e unificadora, reduzindo as diferenças existentes. Nesse sentido, as datas comemorativas, os heróis nacionais, os monumentos edificadas, as músicas e o folclore se conjugavam na montagem de uma memória nacional, sobretudo no sentido de reforço à coesão social.

De acordo com Junqueira (2010, p. 152), as comemorações do primeiro centenário possibilitaram um novo repensar da nação brasileira em que a Independência foi vista como um marco que representaria a entrada do Brasil nos moldes do progresso e da civilização, o que já vinha sendo bastante explorado desde a segunda metade do século XIX. A autora explora, ainda, os investimentos das publicações *Jornal do Comércio* no sentido de se posicionar como os grandes anais da nacionalidade, concebendo as edições comemorativas do jornal enquanto crônica da história do Brasil, mais do que propriamente uma obra histórica.

Por seu turno, Motta (1992, p. 1) pondera que, ao se falar em 1922, um "ano mítico da história brasileira", logo se remete à Semana da Arte Moderna, à Fundação do Partido Comunista Brasileiro, à Revolta Tenentista do Forte de Copacabana, em que a comemoração do centenário da independência "quase nunca é mencionada, a não ser em citações passageiras em enciclopédias e livros didáticos". A autora pontua que, em torno de tais comemorações, produziu-se vasta documentação, representada por jornais, revistas, livros, congressos e palestras, o que indicava que as ações em torno dos festejos do Centenário mobilizou a população de modo geral, e também, a intelectualidade do período. Ademais, o Decreto nº 4.175 de novembro de 1920 determinou a realização de uma Exposição Nacional como parte do programa de comemoração do centenário da Independência. A exposição foi festivamente inaugurada no dia 7 de setembro de 1922, e foi composta pelas seguintes seções: educação e ensino; instrumentos e processos gerais das letras, das ciências e das artes; material e processos gerais da mecânica; eletricidade; engenharia civil e meios de transporte; agricultura; horticultura e arboricultura; florestas e colheitas; indústria alimentar; indústrias extrativas de origem mineral e metalurgia; decoração e mobiliário dos edifícios públicos e das habitações; fios, tecidos e vestuários; indústria química; indústrias diversas; economia social; higiene e assistência; ensino prático, instituições econômicas e trabalho manual da mulher; comércio; economia geral; estatística; forças de terra e mar; e esportes, além de uma área para que acontecesse a exibição dos produtos originários de países estrangeiros.

As exposições nacionais surgiram no bojo das Exposições Internacionais, em meados do século XIX. Objetivavam a difusão das ideias de ciência e progresso, dentro das necessidades do capitalismo de criar "vitrines" de civilização (NEVES, 1986). A premiação em uma exposição representava um certificado de qualidade para referendar as mercadorias expostas (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 25).

A relação ensino/ciência se fez presente também nos

espaços dados nas exposições às questões pedagógicas, como aos "novos" métodos de ensino, desde carteiras e mobílias em geral, aos livros didáticos, que começavam a serem produzidos em massa pela indústria, "naturalizados" e incorporados aos espaços escolares (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 107). As comissões organizadoras das exposições promoviam a produção de publicações, como catálogos, revistas, livros, edições comemorativas, que circulavam por todo o país, além de representarem "a nação" internacionalmente, em que os jornais e revistas divulgavam e anunciavam tais atividades.

Kuhlmann (2001) acentua que, já em finais do século XIX, se pensava nos preparativos para a Exposição Internacional de 1922, onde ocorreram cerimônias de lançamento de pedras fundamentais, como a do monumento Cristo Redentor, dentre outras. Houve em 1922, grande investimento em publicações relativas à Exposição, em que o Relatório dos trabalhos apresentava ao final, a "bibliografia do centenário". Acrescenta que em função das comemorações do centenário, se multiplicaram as publicações com perspectiva histórica destacando, apenas para citar algumas das publicações, a edição especial de *História do Brasil*, de Rocha Pombo; a edição comemorativa do *Jornal do Comércio*, "com 469 páginas, foi elaborada com base na consideração de que não seria possível escrever a história do Brasil sem conhecer as coleções daquele periódico"; a obra *História da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922)*, de Arthur Moncorvo Filho, divulgada no 3º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, em 1922; o *Dicionário histórico, geográfico e etnográfico brasileiro*, publicação do Instituto Histórico e Geográfico, em dois volumes.

O *Livro de Ouro Comemorativo do Centenário da Independência do Brasil e da Exposição Internacional do Rio de Janeiro* trazia 29 artigos de autores como Capistrano de Abreu, com um trabalho sobre a carta de Vaz de Caminha; Mário Vasconcelos, sobre os confins territoriais do Brasil; e um artigo de Rocha Pombo, "Notícia histórica". Nesse artigo, Rocha Pombo

constrói um relato cronológico para contar a história do Brasil, iniciando com as grandes navegações, onde os portugueses seriam os pioneiros, ressaltando a importância dos "primeiros visitantes" por terem verificado que as "novas terras" não seriam uma ilha, e sim, um vasto continente. Na perspectiva do intelectual paranaense, as comemorações do primeiro centenário do Brasil enquanto uma nação próspera e pacífica, colocam o país diante do desafio de cumprir um "grande papel" no convívio internacional, em uma marcha para o futuro "muito cômico dos seus destinos, e largamente inspirado nos sentimentos de perfeita solidariedade moral com todos os povos americanos" (POMBO, 1923, p. 24).

Em quatro volumes e treze tomos, em brochura, os editores do Anuário do Brasil publicaram, em 1992, a História do Brasil. Trata-se de obra densa, sem notas explicativas, mapas, não demonstrando, como em outras obras de Rocha Pombo, ter sido voltada para o leitor comum, e sim, para um público específico, mais reduzido e "conhecedor" das discussões históricas. Nos dois primeiros volumes, dedica-se ao período do Brasil Colonial, e no terceiro, ao Império e anos iniciais do período republicano. Ao final do livro, a mensagem dos editores no sentido de reforçar a importância do novo trabalho "do grande historiador brasileiro", por se tratar da mais valiosa já escrita sobre o assunto pelo autor, "visto que nela todos os dados e teorias referentes a nossa história aparecem atualizados" (POMBO, 1923, p. 25).

A ausência de ilustrações na obra contraria os planos iniciais do autor, explicitados nas notas de viagem, em que a presença do fotógrafo e ilustrador Guttman Bicho se deveria à composição de uma obra a figurar no centenário da independência. No quarto capítulo da obra, são apresentadas os trabalhos principais que teriam servido de informação para a escrita da *História do Brasil*. As referências utilizadas pelo autor evidenciam pesquisa em instituições diversas, tais como, aos institutos históricos de diferentes estados, e ao Museu Paulista. Há menção a outras obras intituladas *História do Brasil*, de autores como Varnhagen, Southey, Frei Vicente, João Ribeiro. Rocha Pombo também enumera muitos livros de

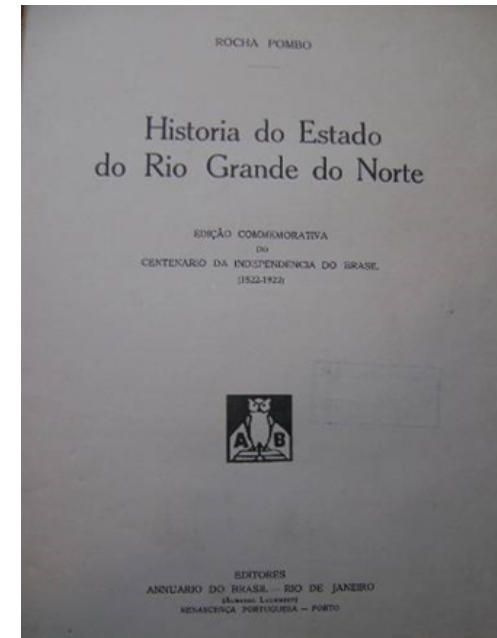
viagens, dentre os quais, destacam-se: *Navegação do interior do Brasil*, por Eduardo Mendes Moraes; *Diário de viagem filosófica pela capitania de São José do Rio Negro*, por Alexandre Rodrigues Ferreira; *Do Rio de Janeiro ao Piauí*, por Nogueira Paranaguá; *Resumo de uma viagem pelos Estados de S. Salvador e Guatemala*, por Brasseur de Bourbourg; *Vouyeges des vaisseaux de Salomon au fleuvic des Amazonas*, por Onffroy de Thoron; *Através da África*, por Alfredo Sarmiento. Há obras específicas sobre as populações indígenas, como *Usos e costumes dos Tupinambás*, de Hans Staden; *Os indígenas do Brasil perante a história*, de Couto de Magalhães. Com relação à população negra no Brasil, cita algumas obras de Nina Rodrigues, dentre as quais, *O animismo fetichista dos negros baianos*. Há ainda, estudos sobre as particularidades dos estados brasileiros, em que se destacam a *História de Sergipe*, de Felisbello Freire; *Apontamentos para a História do Maranhão*, por João Francisco Lisboa; *Memória histórica sobre o Estado da Bahia*, por Frei Vicente Viana.

DE VOLTA AO NORTE DO BRASIL: A HISTÓRIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Estruturado com um prefácio, vinte e nove capítulos e ilustrado com vinte gravuras, o livro *História do Estado do Rio Grande do Norte* veio a público em 1922, edição comemorativa do centenário da independência do Brasil. O que levou Rocha Pombo a escrever sobre o Estado do Rio Grande do Norte? Houve relação com a viagem realizada em 1917? Que aspectos elegeu para escrever a história desse estado? Por que investir em história regional? O livro traz, ao final, a seguinte informação: "acabou de se imprimir na Tipografia do Anuário do Brasil (Almanak Laemert), R. D. Manoel, 62 - Rio de Janeiro, aos 15 de Abril de 1922", tendo como editores o Anuário do Brasil e a Renascença Portuguesa, Porto.

A obra em questão foi escrita a partir da encomenda feita pelo governador, Ferreira Chaves, durante a visita que Rocha

Pombo realizou ao estado, tendo em vista as comemorações do centenário da Independência do Brasil (ONOFRE JR, 2000, p. 45).



Contracapa da 1ª edição da *História do Rio Grande do Norte*.

Nas primeiras palavras, no prefácio datado de março de 1921, um ano antes da publicação, o autor pondera que não se julgava o mais capaz para escrever uma obra sobre o estado do Rio Grande do Norte, "como faria qualquer dos grandes sabedores da nossa história que tive a fortuna de conhecer pessoalmente em Natal", numa menção aos tempos em que percorreu o estado e estabeleceu muitos contatos e amizades, acrescentando que tais sujeitos, melhor do que ele, poderiam tomar o que considera, uma

difícil tarefa “e desempenhá-la com mais talento e mais brilho - espero que me hão de dizer se um filho da terra teria feito com mais devotamento, e mais carinho do que eu, o trabalho que ai têm” (POMBO, 1922b, p. 8). Em tom de modéstia, o autor advertia para os muitos “erros e senões” que os leitores encontrariam no livro, confiando nos muitos “mestres” que conheceu no Rio Grande do Norte, os quais deveriam considerar o trabalho apenas os primeiros escritos da obra definitiva, em que “ficarei eu com esta honra de haver construído o embasamento do edifício, eles com a glória de toda a arquitetura” (POMBO, 1922b, p. 9).

Além das ponderações a respeito do mérito para a escrita do livro, o autor apresenta seus argumentos na defesa de que o ideal cristão de humanidade seria uma extensão da pátria, que por sua vez, seria uma extensão de cada família, considerada uma instituição irredutível, por ser o fundamento de toda a organização social. Família e pátria, seriam então, os pilares fundamentais da humanidade.

Os sentimentos de pertencimento e coesão no caso brasileiro, advinham, na perspectiva do intelectual, desde os primeiros dias da colônia, já que sempre andaram solidárias na defesa da terra todas as capitanias de norte a sul, uma vez que:

Para elas, o Brasil íntegro é que era o Brasil amado: e isto sem que nenhum colono se sentisse enfraquecido no seu amor ao pátrio berço. Ninguém se esquecia de que era baiano, ou fluminense, ou paulista: mas também ninguém mais se lembrava senão que era brasileiro no dia em que um pedaço de terra, perdido lá no sertão, tinha de ser guardado (POMBO, 1922b, p. 9).

Por sua vez, acrescenta que em pouco mais de três séculos de trabalho, também o estado do Rio Grande do Norte tem feito a parte que lhe cabe entre os demais estados da pátria, no cenário de comemoração de 1922.

Além do prefácio, os vinte e nove capítulos abordam, num total de quatrocentas e oitenta e cinco páginas: “Antecedentes históricos”; “Antes da Conquista”; “A Conquista”; “O forte dos Reis Magos”; “Fundação de Natal”; “Capitania do Rio Grande do Norte”; “Limites e extensão”; “O meio físico”; “Lineamentos da administração”; “A entrada dos Holandeses”; “O domínio dos intrusos”; “A seção do Conde de Nassau”; “A reação contra os intrusos”; “Da expulsão dos Holandeses até o fim do século XVII”; “Administração da capitania durante o século XVIII”; “O regime colonial sob os seus vários aspectos”; “Costumes, usos, festas, tradições”; “O que se passa particularmente nas capitanias do norte depois da chegada da corte”; “A revolução de 1817 no Rio Grande do Norte”; “No momento da independência”; “O Rio Grande na revolução de 1824”; “Até a abdicação”; “A administração de 1831 até 1859”; “Desenvolvimento econômico em geral”; “O ensino público durante o império”; “A imprensa até 1900”; “As letras no Rio Grande do Norte”; “Sob o novo regime”; “O Rio Grande do Norte em 1920”.

Elege como “antecedentes históricos” do estado o esmagamento de Portugal, no século XV, entre a Espanha e o oceano Atlântico, que o levou a empreender a expansão por meio das grandes navegações. Desse modo, acentua que o litoral do território que formaria o estado do Rio Grande do Norte foi um dos primeiros, nesta parte da América do Sul, a receber visitas de expedições europeias, nas quais, há “mesmo quem afirme, que até antes de Cabral havia já em 1499 a expedição de Alonso Ojeda...” (POMBO, 1922b, p. 11). Outra característica marcante na narrativa de Rocha Pombo é o constante contraponto com o tempo em que escrevia a obra, na relação do que seria o “presente”, com “passado”, o que pode ser apreendido não somente no texto, como nos usos de fotografias “atuais” do Rio Grande do Norte. Tais fotografias, que não apresentam menção de autoria, teriam sido retiradas durante as suas travessias ao norte do Brasil, em 1917? Seriam de autoria do fotógrafo e pintor Guttman Bicho?



Panorama da cidade de Natal. Fonte: POMBO, Rocha.
História do Estado do Rio Grande do Norte

A primeira fotografia a compor o livro é um panorama da cidade de Natal e a Foz do Rio Potengy, e compõe o capítulo sétimo, intitulado "Limites e extensão". As demais "gravuras" que compõem o livro são: Panorama da cidade (Norte); Panorama da cidade - curva do Periquito no Potengy; Panorama da cidade - Nascente; três fotos de panorama da Ribeira; Grupo escolar "Augusto Severo"; Avenida "Tavares de Lyra"; Praça 7 de Setembro - Lado Norte; Jardim e Praça "André de Albuquerque"; Teatro "Carlos Gomes"; Estátua de Augusto Severo no square do mesmo nome; Obelisco na Avenida "Tavares Lyra"; Avenida "Rio Branco"; Praça 7 de Setembro e Palácio do Governo; Dr. Ferreira Chaves; Dr. Alberto Maranhão; Dr. Augusto Lyra; Dr. Antonio de Souza.

Além de eger os locais centrais e representativos da cidade, confere especial atenção a quatro personalidades emblemáticas do Rio Grande do Norte. O nome de Ferreira Chaves (desembargador, governador e senador), por exemplo, já figurava nas citações de encontros e visitas realizadas na travessia aos estados do norte do Brasil. Além do registro iconográfico,

Rocha Pombo valeu-se de leituras e fontes diversas para a escrita do texto, dentre as quais se destacam o Relatório do Dr. Garcia Filho, chefe da comissão de melhoramentos do Porto de Natal, apresentado em 1910 ao Ministério da Viação; O *Atlas do Brasil*, de Cândido Mendes; O *Rio Grande do Norte* (1911), de Tavares Lyra; *História da Guerra de Pernambuco*, de Diogo Lopes Santiago; *Geografia, Atlas do Brasil*, por Barão Homem de Mello; *A Matriz de Natal*, por Nestor Lima; Cartas Régias; Revistas do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte; além de obras de Varnhagen, Southey e Armitage, dentre outras fontes. O domínio de fontes e da bibliografia específica para a escrita de uma obra sobre a história do Rio Grande do Norte, possivelmente, foi obtido nas visitas e contatos estabelecidos ao longo da travessia, uma vez que na condição de viajante, o autor obtivera muitos livros e documentos, na forma de "presentes de papel". A partir de tais evidências, e da própria temporada em que esteve no Rio Grande do Norte, não é plausível a afirmação de que "Rocha Pombo conseguiu escrever uma obra 'completa' sobre o Rio Grande do Norte sem nunca ter pisado no estado", sendo a obra de Lyra uma de suas principais fontes (CUNHA, 2011, p.3).

Em relação à recepção e críticas à obra, Manoel Onofre Jr. lista a *História do Estado do Rio Grande do Norte* dentre os sessenta e sete livros essenciais para o conhecimento do Rio Grande do Norte, destacando como característica principal em Rocha Pombo, a visão do ponto de vista da história geral do Brasil, partindo do geral para o particular. Todavia, na avaliação do conjunto da obra, Onofre Jr considera um livro "mal escrito", uma vez que "Rocha Pombo consegue ser chato como poucos", ao que atribui à excessiva leitura de "documentos velhos", o que teria rendido ao autor, um modo ultrapassado de escrever, com frases arrumadinhas, além de uma "narrativa insossa, quase sempre baseada em revelações de Vicente de Lemos, Tavares Lyra, historiadores potiguares (...)" (ONOFRE JR., 2000, p. 281). Por outro lado, ressalta que a "cuidadosa inserção dos acontecimentos regionais no contexto do país resulta numa melhor compreensão do

leitor comum" (ONOFRE JR, 2000, p. 281).

Algumas das temáticas eleitas para compor a obra sobre a história do Rio Grande do Norte também figuravam entre as preocupações na escrita das notas de viagem, sobretudo no que tange à instrução, imprensa, letras e mais uma vez, algumas questões do "tempo presente".

No último capítulo da obra *História do Estado do Rio Grande do Norte* dedica-se a analisar a situação do estado em 1920. Ressalta, com tom de entusiasmo, a capital, Natal, descrita como uma cidade calçada e arborizada, com muitas avenidas e praças, além de ruas amplas, belos jardins, possuindo iluminação à luz elétrica, serviço de bonde. Assim como nas *Notas de Viagem*, confere especial atenção às instituições educativas, enumerando que existiriam na cidade institutos de ensino e filantropia, como o Atheneu Norte Rio Grandense, a Escola Doméstica, hospitais de lazarentos, além de associações, como o Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, fundado em 1902.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Ao término deste trabalho, concluo que muitos foram as motivações e desdobramentos da viagem na experiência de Rocha Pombo. O viajante do sul conheceu outras paisagens. Superou medos e angústias. Enfrentou a saudade da família. Ampliou redes. Tornou-se conhecido. Divulgou seus livros. Recebeu convites para escrever outros. Redescobriu-se aos 60 anos, quando muitos pensavam em se aposentar. Da travessia inspirou-se para outras escritas da História: Universal, da América, do Brasil, de São Paulo, do Rio Grande do Norte. Não mais um aventureiro! Escrevia agora com a autoridade da experiência que a travessia lhe proporcionara, em tempos nos quais, saboreou arquivos, onde "felizmente não se esgota nem seus mistérios nem sua profundidade" (FARGE 2009, p. 12). Consultou livros, ouviu as gentes e histórias pelo Brasil afora. Reuniu "provas" para a composição de seus livros, alguns dos quais, repletos de imagens, documentos, mapas.

Ao analisar os impactos da viagem na trajetória deste intelectual, foi possível elucidar os movimentos da operação escriturária e historiográfica empreendidos por ele, o que permitiu uma compreensão das próprias questões e debates do tempo em que viveu, bem como, do campo da história, que se especializava cada vez mais neste contexto, indiciando, inclusive, a existência de um competitivo mercado de livros de história, para diferentes públicos, gostos e suportes.

Acredito que a viagem realizada em 1917 modificou a maneira como o intelectual paranaense passou a escrever livros de história, sobretudo no que tange ao lugar dos estados do tão falado "norte do Brasil", bem como, no investimento conferido aos livros de história "regional", o que advém da aquisição do capital simbólico e cultural fundamentais para a escrita e o ensino de história, nas concepções da época.

NOTAS

¹ Além dos livros publicados no intervalo 1918-1922, Rocha Pombo ainda escreveu: *El espíritu municipal em los tiempos de la colonia*. Imprenta y Casa Editors Coni, 1923; Instituto Varnhagen : discurso inaugural proferido na sessão de instalação em 17 de Fevereiro de 1923. Rio de Janeiro : Álvaro Pinto, 1923; "Um historiador argentino: Ricardo Levene". *Terra de Sol: Revista de Arte e Pensamento*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 3, mar. 1924; "Grandes hombres de la historia americana : San Martín", 1926; *Historia do Paraná* (resumo didático). São Paulo: Melhoramentos; *A grande parábola*. Imprensa de Universidade, 1930.

² Carta de Rocha Pombo a General Ivo do Prado, datada de 20 de junho de 1920. Acervo IHGSE.

REFERÊNCIAS

- BITENCOURT, C. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- CERTEAU, M. Relatos de espaço. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, D.; SILVA, Á. Historiografia Norte Rio-Grandense: unilateralidade e ensino em História. **Caderno de resumos & Anais do 5º. Seminário Nacional de História da Historiografia**: biografia & história intelectual. Ouro Preto: EdUFOP, 2011.
- FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **As grandes festas didáticas**: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.
- JUNQUEIRA, J. R. **Jornal do Comércio**: cronista da História do Brasil em 1922. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- MOTTA, M. S. A nação faz cem anos: o centenário da independência no Rio de Janeiro. CPDOC, 1992.
- NEVES, M. S. **As Vitrines do Progresso**: o conceito de trabalho na sociedade brasileira na passagem do século XIX ao século XX. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 1986. (Relatório de Pesquisa), Mimeografado, 1986.
- OLIVEIRA, L. L. *As festas que a República manda guardar*. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.2, n.4, p. 172-189, 1989.
- OLIVEIRA, M. A. **Os intelectuais e a produção da série Resumo Didactico pela Companhia Melhoramentos de S. Paulo - 1918-1936**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ONOFRE JR, M. **Salvados** Livros e autores norteroiograndeses. Natal: Sebo Vermelho, 2000.
- POMBO, J. F. R. **Nossa Pátria**: narração dos fatos da História do Brasil através da sua evolução. São Paulo: Weiszflog, 1917.
- _____. **História do Brasil, ilustrada**. (10. vols.). Rio de Janeiro: J. Fonseca Saraiva (vol. I-III); Benjamim de Aguilã (vol. IV-X), 1905-1917.
- _____. Esta pequena história. In: **História do Brasil. Para o ensino secundário**. São Paulo: Weiszflog Irmãos Incorporada, 1918b.
- _____. **Notas de viagem. Norte do Brasil**. Rio de Janeiro: Benjamin de Águila editor, 1918a.
- _____. **História do Brasil. Para o ensino secundário**. São Paulo: Weiszflog Irmãos Incorporada, 1918b.
- _____. Carta prefácio. In: PINHEIRO, X. **Musa cívica. Antologia brasileira destinada às escolas primárias da República**. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro e Maurillo, 1920.
- _____. Prefácio. In: CORREA, Viriato. **Histórias da nossa história**. Monteiro Lobato e Cia. Editores, 1921.
- _____. **História do Estado do Rio Grande do Norte**. Edição comemorativa do centenário da Independência, 1822-1922. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil; Porto: Renascença Portuguesa, 1922b.
- _____. Notícia Histórica. In: **Livro de Ouro do Centenário da Independência e da Exposição Internacional do Rio de Janeiro**. Rio

de Janeiro: Edição do Almanak Laemmert, Anuário do Brasil, 1923.

_____. **El espíritu municipal en los tiempos de la colonia**. Imprenta y Casa Editors Coni, 1923.

_____. Instituto Varnhagen: discurso inaugural proferido na sessão de instalação em 17 de Fevereiro de 1923. Rio de Janeiro: Álvaro Pinto, 1923.

_____. Um historiador argentino: Ricardo Levene. **Terra de Sol: Revista de Arte e Pensamento**. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 3, mar. 1924.

_____. Prefácio. In: CASCUDO, Câmara. **Histórias que o tempo leva**. (Da História do Rio Grande do Norte). São Paulo: Gráficas de Monteiro Lobato, 1924.

_____. **História de São Paulo** (Resumo didático), 4ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1925.

_____. **Grandes hombres de la historia americana: San Martín**, 1926.

_____. **Historia do Paraná** (resumo didático). São Paulo: Melhoramentos, 1929.

_____. **A grande parábola**. Imprensa de Universidade, 1930.

SILVA, A. L. **Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, M. A. Pintura histórica: do museu à sala de aula. **Projeto História**. São Paulo, n. 20, p. 253-267, 2000.

O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO CONTEXTO REPUBLICANO (1889 A 1960): UMA ANÁLISE DA HISTORIOGRAFIA DIDÁTICA

Kênia Hilda Moreira*

Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara
Professora adjunta do Curso de Pedagogia – UFGD
keniamoreira@ufgd.edu.br

RESUMO

Objetivamos analisar a historiografia didática divulgada entre 1889 e 1960 por meio de cinco livros didáticos de história do Brasil. Indagamos sobre como a história do Brasil foi narrada; quais fatos foram secundarizados e quais foram relevados nos didáticos produzidos e utilizados nas escolas brasileiras a partir da proclamação da República. Para responder a tais questões, apresentamos uma análise individual das obras de Joaquim Manuel de Macedo (1907), Rocha Pombo (1925?), João Ribeiro (1928), Jonathas Serrano (1941) e Basílio de Magalhães (1942; 1958). Concluimos que, dentre os temas em destaque estavam as “invasões holandesas”, os “jesuítas”, a “Inconfidência Mineira”, a “revolução pernambucana”, a “Independência”, os “bandeirantes”, a “guerra dos farrapos” e a “guerra do Paraguai”. Evidenciamos que a historiografia didática criou uma narrativa em busca da unidade em torno da República, de tal modo que a monarquia assoma-se, como parte do processo evolutivo cujo ápice é a República. Assinalamos, por fim, a inexistência de “heróis republicanos”. Os heróis são aqueles atuantes na Colônia e Império.

Palavras-chave: Ensino de História do Brasil. Historiografia didática. República

ABSTRACT

Aimed to analyze the didactic historiography published between 1889 and 1960 by five textbooks on the history of Brazil. We inquired about the history of Brazil was narrated; facts which were second plane and which were posted in the textbooks produced and used in Brazilian schools from the proclamation of the Republic. To answer



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

these questions, we present an analysis of individual works of Joaquim Manuel de Macedo (1907), Rock Pigeon (1925?), John Ribeiro (1928), Jonathan Serrano (1941) and Basil of Magellan (1942, 1958). We conclude that among the issues highlighted were the "Dutch invasion", the "Jesuits" to "Minas Conspiracy", "revolution Pernambuco", the "Independence," the "pioneers", "War of rags" and "war Paraguay ". We show that the didactic historiography created a narrative in search of unity around the Republic, so that the monarchy looms, as part of the evolutionary process whose apex is the Republic. We note, finally, that there are no "heroes Republicans." Heroes are those working in the Colony and Empire.

Keywords: Teaching History of Brazil. Didactic historiography. Republic.

Partilhando do ponto de vista de Lima (1989), para quem a narrativa é organização temporal, colocando o diverso, o irregular e o acidental em ordem, efetuamos a análise da historiografia didática dos cinco livros selecionados: *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manuel de Macedo (1907, 1ª edição 1861), *História do Brasil curso superior* de João Ribeiro (1928, 1ª edição 1900), *História do Brasil para o ensino secundário* de Rocha Pombo (1925, 1ª edição 1918), *Epítome de História do Brasil* de Jonathan Serrano (1941, 1ª edição 1933), *História do Brasil para a segunda série dos cursos clássico e científico* e *História do Brasil para a quinta série do curso secundário*, ambas de Basílio de Magalhães (1958; 1942).

Utilizamos como critério de seleção os títulos mais difundidos nas primeiras décadas da República. Dentre os critérios estão: a longevidade dos títulos; os autores com maior quantidade de títulos; e os títulos mais investigados em estudos acadêmicos. Basílio de Magalhães publica títulos didáticos de 1895 a 1958.

Joaquim Manuel de Macedo de 1861 a 1928. João Ribeiro de 1900 até 1966. Jonathan Serrano a partir de 1912 e há dados de reedições até 1968. Rocha Pombo escreve e publica títulos didáticos na República, todavia, note-se, sua *História do Brasil* é iniciada em 1890. Há dados de reedições até 1968.

Todos os livros didáticos selecionados foram publicados e divulgados durante a República. No entanto, note-se, Macedo escreveu *Lições de História do Brasil* durante o Império, baseando-se em *História geral do Brasil* de Francisco Varnhagen, só lhe sendo particular a metodologia, como afirma o próprio Macedo. Outro destaque deve ser dado a *História do Brasil*, primeira obra didática escrita na República, por um republicano, João Ribeiro. O autor inovou ao revelar os aspectos socioculturais e propor uma nova cronologia e uma reinterpretação da história do Brasil centrada na problemática da "formação do Brasil".

Cientes da ordenação narrativa e da influência da história de cada autor, indagamos sobre a historiografia didática divulgada durante os primeiros sessenta anos de governo republicano no que se refere aos antecedentes da República. A partir da proclamação da República em 1889, como a história do Brasil foi narrada? Quais fatos foram secundarizados e quais foram relevados?

Com base nas questões de pesquisa, destacamos os temas: "invasões holandesas", "jesuítas" "Inconfidência Mineira", "revolução pernambucana", "Independência", "bandeirantes", "guerra dos farrapos" e "guerra do Paraguai", dentre outros¹.

Para responder as questões propostas, empreendemos a análise individual dos títulos didáticos selecionados. Posteriormente apresentamos uma análise geral dos títulos comparando semelhanças e diferenças na abordagem dos temas.

LIÇÕES DE HISTÓRIA DO BRASIL, DE JOAQUIM MANUEL DE MACEDO

Em relação aos jesuítas, Macedo (1907), assim como Varnhagen opôs-se a presença dos jesuítas no Brasil, tido como responsáveis pelo malogro da demarcação das fronteiras ao sul do

país: “Grandes eram a influência e o poder dos padres da companhia de Jesus; mas o Marquês de Pombal considerando essa companhia nociva ao Estado, resolveu fazê-la desaparecer dos domínios portugueses”. (MACEDO, 1907, p. 256).

O autor dedica 100 páginas ao tema das “invasões” estrangeiras, com ênfase na “guerra holandesa”². Concluiu: “as invasões” favoreceram a aproximação entre as três raças que habitavam o território, representadas pelo índio Poti (Camarão), o negro Henrique Dias e o branco. A citação a seguir exemplifica o ponto de vista acima enunciado.

Em um dos últimos meses de 1648 faleceu no Campo Real de Bom Jesus o bravo D. Antônio Filipe Camarão, vítima de uma febre violenta, índio tão ilustre, tão hábil capitão e intrépido soldado, tão notável pelos seus serviços, que merecera do rei Filipe IV a graça do título de Dom para ele e seus herdeiros, o foro do fidalgo, o hábito da ordem de Cristo, como uma pensão pecuniária, e a patente de capitão-mor dos índios (MACEDO, 1907, p. 198).

Do mesmo modo enaltecia o negro Henrique Dias:

O bravo Henrique Dias, esquecido em Portugal, foi no Brasil nomeado mestre de campo de um regimento de negros da Bahia, regimento que nunca se extinguiria e que perpetuamente se chamaria Henrique Dias, denominação gloriosa que se estendeu aos regimentos de negros de outras capitanias (Idem, p. 207).

As guerras ocasionadas pelas “invasões” holandesas são narradas pelo autor em heroicos combates, favoráveis a formação da nacionalidade.

Para Mattos (2000, p. 110), uma estudiosa de Joaquim Manuel de Macedo, “A luta permitira que as qualidades positivas

daquelas duas outras 'raças' se manifestassem, simbolicamente, em seus representantes já 'civilizados”. Trata-se, portanto, de narrativa voltada para a criação de uma memória nacional, uma história geral em oposição à memória regional próxima do federalismo³.

Melo (1997) questiona que não se percebe entre os autores da época nada de contraditório ao tratar dos movimentos de expulsão dos estrangeiros como fator de unidade em torno da identidade do colono americano e, portanto, não-português. Do mesmo modo, não haveria contradição em condenar a “invasão” e ao mesmo tempo apontar os efeitos positivos do domínio holandês.

Para Joaquim Manuel de Macedo o “domínio holandês”, então administrado pelo “hábil”, “ativo” e “justo” Maurício de Nassau, propiciou avanços nas relações comerciais, no conhecimento do território e nos progressos técnicos.

A Revolução Pernambucana (1817), a Confederação do Equador (1824) e a Revolução Praieira (1848/49) são explicadas por Joaquim Manuel de Macedo como movimentos de caráter republicano, em conformidade com Varnhagen, ambos eram adversos a esses movimentos, pois os relacionavam com as ideias sediciosas pós-Revolução Francesa e pós-Independência dos Estados Unidos.

Na interpretação do autor, esses movimentos teriam quebrado a unidade do Império caso não tivessem sido debelados. A narração em torno da condenação e absolvição dos rebeldes da Revolução Pernambucana evidenciava, mais uma vez, a magnanimidade do governo imperial.

A Inconfidência Mineira é outro tema destacado⁴. Joaquim Manuel de Macedo contraria, em parte, da interpretação de Varnhagen, a atuação dos “inconfidentes” fora heroica e um movimento em prol da independência.

Parece-nos que o autor posicionou-se contrariamente a Varnhagen pelo fato de a interpretação sofrer críticas. Com efeito, a interpretação em voga pertencia a Joaquim Norberto de Souza e Silva, apresentada no IHGB em 1860, ano em que Joaquim Manuel de Macedo escreveu suas *Lições*⁵.

O autor trata a "Inconfidência" como movimento positivo por desejar a independência nacional, mas negativo por ter aspirações separatistas. Os inconfidentes, apesar de inoportunos foram considerados "nobres mártires" da "luta de Independência do Brasil"⁶.

Em *Historia geral do Brasil*, Varnhagen se posicionou como advogado de acusação de Tiradentes pelo crime de "lesa-majestade", definindo-o como: "incapaz", "desqualificado", "antipático" e "feio". Em suma, atribuiu a Tiradentes o fracasso do movimento.

Joaquim Manuel de Macedo, ao contrário, realçou a figura de Joaquim José da Silva Xavier:

subiu à forca no dia 21 de abril de 1792, mostrando antes e durante a execução a mais inabalável coragem, legando o seu nome ou antes sua alcunha a essa conjuração, e ficando sua memória elevada acima de todos os seus companheiros, pelo fulgor da coroa do martírio (MACEDO, 1907, p. 269-270).

A "inconfidência mineira" e a "transmigração"⁷ da Família Real são narradas por ele como fatos históricos constitutivos do processo que culminaria com a Independência.

A "Independência" é explicada como a "fase adulta" da nação, o desdobramento inevitável do "descobrimento" e da colonização portuguesa (MATTOS, 2000).

O autor narra a "Independência" como fato natural resultante da tradição do povo brasileiro, isto é, explica o percurso histórico anterior como antecedentes da formação do Estado-nação. As mudanças relacionadas à Independência seriam resultantes do progresso das ideias, cujo ápice seria a manutenção da ordem social monárquica.

Ao tratar do fato Independência, Joaquim Manuel de Macedo realça a atuação de homens ilustres como José Bonifácio.

O primeiro e segundo volumes de *Lições* (1861 – 1863) narram a história do Brasil até a Independência. Joaquim Manuel de Macedo faleceu em 1883, todavia, não se sabe até quando atualizou as reedições de *Lições*. O exemplar aqui analisado pertence à edição ampliada por Olavo Bilac, o qual narra os fatos até o governo de Rodrigues Alves (1902-1906).

Dentre os temas destacamos ainda as "sedições e revoluções" do período regencial, dentre elas, segundo o autor, "a mais séria de quantas ensanguentaram o solo do Brasil" foi a "luta civil que ficou tendo o nome de *Guerra dos Farrapos*".

A pacificação dos "rebeldes" é narrada em uma sucessão de combates até a vitória do exército imperial comandado pelo barão de Caxias: "assegurando aos rebeldes o completo esquecimento das causas e consequências da Guerra dos Farrapos" (MACEDO, 1907, p. 369; 378. Grifos do autor).

Sobre o período imperial chama à atenção a narrativa da "guerra com o Paraguai". As campanhas militares são explicadas factualmente, embora sejam perceptíveis os elogios à "memorável ação" do exército brasileiro ao mesmo tempo em que ratificava a "inesperada e brutal agressão" do inimigo.

Com a entrada dos exércitos aliados em Assunção, estaria terminada a campanha, se Lopez, num esforço desesperado, não tentasse ainda hostilizar a ação do Brasil no Paraguai. Mas o ditador não quis se resignar a deixar o poder, e preferiu arruinar totalmente o seu país e o seu povo (MACEDO, 1907, p. 417).

Ao tratar dos "inconfidentes" Joaquim Manuel de Macedo refere-se à República como regime de governo em desarmonia com a educação, costumes e tendências do povo. E caso os ideais republicanos propalados pelos "conjurados" extrapolassem a província mineira o Brasil teria trilhado o caminho das "repúblicas americanas de língua espanhola", isto é, da fragmentação político-administrativa.

Não houve por parte de Olavo Bilac, um exame criterioso do texto do livro de Joaquim Manuel de Macedo, no sentido de estabelecer coerência entre a interpretação dada à Colônia e ao Império, e aquela atribuída à República. Certamente tal exame implicaria na alteração das explicações originais. Republicano, Olavo Bilac se limitou a atualização dos conteúdos factuais.

HISTÓRIA DO BRASIL (CURSO SUPERIOR), DE JOÃO RIBEIRO

A ocupação estrangeira é associada às causas econômicas e comerciais, na obra de João Ribeiro. O tema é explicado em três unidades. Sobre a “invasão holandesa”, o autor questiona: “Que restou entre nós dos holandeses? Nada, senão os efeitos do monopólio, e uns começos de sensibilidade pessoal e autonomia que nos produziu a irritação da luta” (RIBEIRO, 1928, p. 17).

Foi a causa do comércio livre que nos trouxe o jugo holandês; só uma esquadra poderia defender-nos dos *rouliers de la mer*, e essa foi a espanhola, e depois foi ainda, indiretamente, a inglesa. Nem nós, nem Portugal conosco, conseguiríamos tamanho resultado (Idem, p. 18).

A observação que fazemos refere-se à abordagem pautada em aspectos econômicos em detrimento do político. Foi a luta pelo livre-comércio contra o monopólio que originou as “invasões”. O autor nega a tese de que a expulsão dos holandeses fora possível graças à solidariedade das “três raças” que habitavam a colônia.

Em geral os nossos historiadores falam do sentimento nacional a propósito desta guerra. A verdade é que índios e brasileiros tanto

estavam devidamente do lado dos portugueses como dos holandeses. Quando Picard capitula em Porto Valvo, entre os seus trezentos homens apenas a metade eram *brasileiros* e entre estes o Calabar. Na segunda batalha dos Guararapes, os índios do lado dos holandeses, estavam ao mando do Camarão holandês, Pero Poti, parente do Camarão, agora dito autonomista. Os sucessos posteriores fizeram deste Poti e do Calabar dois traidores... (RIBEIRO, 1928, p. 185. Grifos do autor).

Ao contrário de Varnhagen em *História geral do Brasil*, João Ribeiro não outorgava às guerras uma função civilizadora capaz de trazer “energia e atividade aos povos” [...]. “Pelo exclusivo conhecimento das guerras nunca poderemos conhecer os povos, como nunca lograremos conhecer a vítima pelas informações do algoz” (RIBEIRO, 1928, p. 17).

O autor elabora positivamente a figura de Maurício de Nassau e dos holandeses em geral, tidos como mais liberais do que os portugueses. Descreve longamente as batalhas pela expulsão dos estrangeiros e narra os atos heroicos. Para Melo (1997), João Ribeiro detalhou os episódios para cumprir os itens dos programas de ensino vigentes.

Entre os agentes formadores do Brasil, os jesuítas contribuíram para a constituição da unidade nacional, auxiliando na interpretação da língua, religião e ação moral, em contraposição à atuação devastadora dos colonos. Os jesuítas teriam exercido uma função pedagógica junto à “raça nacional”, quer dizer, mameluca. Ou melhor: o “veículo de constituição daquela unidade necessária a formação da nação que era o projeto de intelectuais da passagem do século” (HANSEN, 2000, p. 96).

Na unidade referente à “delimitação territorial do país”⁸, João Ribeiro explica o processo de demarcação das fronteiras do Brasil, as guerras ao sul e a interferência de Marquês de Pombal. Para o autor, a expansão territorial para além do Tratado de Tordesilhas se

devia aos paulistas e jesuítas "que pela ocupação e conquista" haviam "triplicado a área da antiga colônia", colocando o Brasil entre os "três ou quatro impérios maiores de todo o globo" (RIBEIRO, 1928, p. 347).

O tema "Pombal e o Brasil" é tratado nessa unidade por ter sido o marquês o responsável pela expulsão da Companhia de Jesus do Brasil alegando que os jesuítas dificultavam o estabelecimento das fronteiras ao sul (Idem, p. 364).

João Ribeiro diferencia as atividades de "entradas" e "bandeiras". As entradas "eram expedições feitas pelo colono à cata de índios para escravizá-los, ou ainda à busca de minas de metais e pedras preciosas". Para explicar as "entradas" tidas como aterrorizantes e ferozes ele utiliza-se das transcrições de "empresas" narradas por "antigos cronistas" (RIBEIRO, 1928, p. 209-210).

As bandeiras "organizadas para a exploração das terras tinham constituição especial que só tornavam compreensível o gênio e a pertinácia dos aventureiros que as compunham". São explicadas de modo positivo: "É uma cidade que viaja com os seus senhores e seus governados, nela não faltam as rixas e as diferenças, mas o alvo principal e a esperança comum os põe de acordo e harmonia" (RIBEIRO, 1928, p. 225-226). O autor resume as direções das bandeiras citando Capistrano de Abreu, um historiador que reclamava da ausência do tema nos livros didáticos.

Na unidade referente ao "espírito de autonomia", o autor aborda a "conspiração" mineira, designação constante no Programa de Ensino em vigor.

João Ribeiro evidencia em *História do Brasil* a presença do povo nacional, "povo mameluco", como sujeitos contrários ao poder monárquico-absolutista. Entretanto, o movimento de "conspiração" em Minas não fora realizado por mamelucos, mas por brancos; "uma conspiração de quase portugueses contra portugueses", assim como também não foram os mamelucos os responsáveis pelo "constitucionalismo em 1820" e a

"independência política em 1822". Na interpretação do autor, tais movimentos referiam-se ao "liberalismo português contra o absolutismo português" (RIBEIRO, 1928, p. 271-272).

Para ele, os "conspiradores" eram letrados, o "escol da sua gente, o que havia de mais elevado e puro", ao mesmo tempo tão frágeis que não chegaram a produzir mais do que propostas e projetos. Após a conjuração "o prestígio dos inconfidentes dissipou o último trabalho dos preconceitos e quebrou, ao menos para os espíritos, as cadeias da escravidão colonial" (RIBEIRO, 1928, p. 277). Em resumo: os "conspiradores" inauguraram as grandes causas liberais. A narrativa entusiástica da "conspiração" trata da decadência do ouro das Minas Gerais até a derrama e os preparativos da conspiração. A execução de Tiradentes encerra a unidade.

Na visão pessoal do autor, a população mestiça correspondia à metade da população livre, a outra metade era formada por portugueses partidários do liberalismo e de interesses próprios: "mas esta série de revoluções não é a sua que ela se reservará com todas as forças para o *abolicionismo* e a *república* no império" (RIBEIRO, 1928, p. 234. Grifos no original). Com a "nova raça" é que se formava a base física da revolução. Portanto, para o autor, os movimentos de emancipação política no Brasil se fizeram a partir de "duas correntes liberais separadas": os mamelucos e a sociedade colonial.

A Revolução Pernambucana de 1817 é explicada a partir da rivalidade entre mamelucos e portugueses. Tratava-se de uma revolução nativista acirrada pela transferência da Família Real para o Brasil. João Ribeiro nota nesse "movimento republicano" um sentimento nativista sem consciência de pátria.

Na primeira edição de *História do Brasil*, a última unidade englobava os acontecimentos do período imperial, narrando os fatos desde a Independência à Proclamação da República enfatizando os episódios de 1822, 1831, 1888 e 1889.

O 7 de Setembro de 1822, Independência, e o 7 de Abril de 1831, abdicação de D. Pedro I, são narrados como marcos da

implantação da República. A Independência fora um movimento sem grande preparação.

Não fosse a rivalidade entre as raças, a data correta da libertação colonial seria a referida a chegada de D. João VI e da Família Real, esse episódio vinculava a emancipação da colônia a ação de Napoleão Bonaparte na Europa. A presença de D. João VI no Brasil teria evitado a fragmentação do território e o aparecimento de pequenas repúblicas de governo instável (RIBEIRO, 1928, p. 446).

Ao divergir das interpretações vigentes sobre a independência, o autor tornou-se conhecido pela versão "antiandradina" (CALDAS, 2005, p. 67). Para João Ribeiro os fomentadores do movimento foram José Clemente, Januário, Gonçalves Ledo e Frei Sampaio, inimigos políticos de José Bonifácio de Andrada e Silva, "o Patriarca da Independência".

As lutas civis travadas no período regencial explicitaram, segundo o autor, o "federalismo extremo das províncias". A Revolução Federalista do Rio Grande do Sul foi a "revolta" mais detalhada pelo autor, mas aludiu também a "Cabanada" e a "Setembrizada"⁹.

Na narrativa do autor, os "revolucionários" gaúchos são denominados "republicanos". No Programa de Ensino de 1898, no qual o movimento gaúcho aparece pela primeira vez, o tema é intitulado "Pacificação da província do Rio Grande do Sul, 1845". Essa perspectiva de pacificação, entretanto, não é destacada no texto didático de João Ribeiro¹⁰. Dentre os erros administrativos do Segundo Reinado, o maior

foi reaver criminosamente a tradição, já esquecida no primeiro, da supremacia militar e política nos pequenos Estados do Prata, já de si mesmos infelicitados pelo flagelo da corrupção e das tiranias. Essa teve um eco universal e durante toda a guerra do Paraguai onde julgávamos representar a civilização, entretanto toda a civilização e o mundo todo

só tinha simpatia pelos nossos inimigos. (RIBEIRO, 1928, p. 494-495).

João Ribeiro criticou tanto o intervencionismo e o expansionismo praticado pelo Império no final do século XIX, como a posição do imperador em relação ao apelo à invasão estrangeira. Para o autor, a civilização e as ideias liberais nunca poderiam servir de pretexto e justificativa da imoralidade dessa conduta.

HISTÓRIA DO BRASIL PARA O ENSINO SECUNDÁRIO, DE ROCHA POMBO

Em conformidade com o Programa de Ensino de 1915, Rocha Pombo dedica um terço do livro ao período colonial além de problematizar o processo de colonização: "Em muitos dos capítulos subsequentes teremos de narrar distúrbios, levante e até verdadeiras revoluções, cujas causas é preciso ir buscar nas calamidades do regime colonial" (ROCHA POMBO, 1925, p. 143).

As "invasões" estrangeiras ocupam lugar considerável, cerca de 50 páginas. Não há na narrativa das lutas de reconquista do território, a exaltação de tipos representativos das etnias como ocorreu em Joaquim Manuel de Macedo. Afirmava tratar-se de luta dos "brasileiros", dos "patriotas", contra os "invasores", os "estrangeiros".

Findara, assim, ao cabo de vinte e quatro anos, a ocupação holandesa, sem que se possa dizer que nos fosse um grande mal; pois o que é incontestável é que naquelas lutas se formou de uma vez a consciência da pátria futura, o vigoroso espírito de nacionalismo característico dos americanos (ROCHA POMBO, 1925, p. 139).

Igualmente a Joaquim Manuel de Macedo, Rocha Pombo escrevia que a "insurreição geral contra os holandeses" soava como momento fundador da nacionalidade.

Após a expulsão dos holandeses, as explorações internas

foram revigoradas. Citando João Ribeiro, Rocha Pombo concebe a bandeira regular como “cidade errante nos sertões”, porém, não diferenciava “entradas” e “bandeiras”.

Narra o incidente que se tornou lendário entre os índios Goiás com o bandeirante “Anhanguera” e citava outros bandeirantes “aventureiros que, com proverbial audácia e paixão cavalheiresca, se internavam nas florestas” (ROCHA POMBO, 1925, p. 144). O autor realça a figura heroica dos bandeirantes e comenta de modo sucinto a violência contra os indígenas: “O que é inegável, apesar de tudo, é que essas expedições prestavam à colonização do país os mais relevantes serviços, sem os quais não seria possível o povoamento do interior”. (ROCHA POMBO, 1925, p. 147).

Quanto às “violências praticadas contra os índios pelos batedores de sertões”, elas deram “lugar a conflitos mais ou menos graves entre os padres e os colonos”. Se de um lado, os jesuítas “conquistavam a simpatia e veneração dos índios”, de outro, eram “cada vez mais detestados dos espoliadores” (ROCHA POMBO, 1925, p. 150).

Rocha Pombo narra secamente a expulsão dos jesuítas no capítulo “Colisão com os espanhóis no sul”. Concluía que o insucesso da delimitação da fronteira ao sul a favor dos portugueses “produziu na corte de Lisboa verdadeira indignação contra os Jesuítas”. E o marquês de Pombal “que desde algum tempo maquinava contra a Ordem, aproveitou o ensejo para decretar a expulsão de todos os padres da Companhia (1759), tanto lá da península como de todas as possessões portuguesas, confiscando-lhes, em seguida, os bens” (ROCHA POMBO, 1925, p. 166).

A “conjuração mineira” é justificada pelos abusos na cobrança de impostos pelo governo. Diferente dos autores anteriores, ele legitimava a “conjuração”, não pelas novas ideias europeias introduzidas na colônia, mas pelo descontentamento com os abusos na administração. O clamor contra a metrópole levou Domingos Vidal Barbosa e José Alves Maciel, recém-

chegados da Europa, a se aliarem aos valiosos homens da capitania e organizar o movimento.

Ao narrar o “sacrifício do Tiradentes”, o autor não detalha a execução do “gênio da rebelião”, que dera provas de “fortaleza moral, sorrindo para todos, e a todos felicitando, ufano de ir morrer pela causa a que consagrara a sua vida, e feliz de não arrastar para a morte os cúmplices de sua loucura” [...] “fica na história pátria como o tipo mais glorioso” (ROCHA POMBO, 1925, p. 175).

Rocha Pombo cita o Dr. Mattoso Maia, substituto de Joaquim Manuel de Macedo no Colégio Pedro II, para noticiar alguns degredados que regressaram à colônia. Concluía que a “conjuração” fora uma “aspiração generosa”, sintoma das ideias de independência presentes em toda a América, mas que no Brasil ainda “não se havia generalizado, para que a defesa da causa se pudesse fazer no terreno da ação” (ROCHA POMBO, 1925, p. 176).

A Revolução Pernambucana de 1817 é narrada factualmente. O autor inicia expondo as correntes de pensamentos divergentes, de um lado aqueles que queriam a “independência incondicionalmente”, de outro, os que “faziam questão da república”. A ala republicana iniciou um levante em Pernambuco, provocado por imprudência do governador, culminado com execução dos desertores. Os massacres teriam “continuado se não fora a anistia geral concedida por D. João VI no dia da sua coroação (6 de Fevereiro de 1818)”. (ROCHA POMBO, 1925, p. 189).

Na narrativa é perceptível a reverência à D. João VI. É preciso compreender que as menções que nos soam elogiosas ao Império têm como fundamento as “tendências liberais” que desde 1880 “dominam de maneira impressiva todas as classes”. (ROCHA POMBO, 1925, p. 283).

O autor narra o tema da Independência com a afirmação de que a verdadeira data da emancipação política deveria ser 9 de janeiro de 1822, data em que D. Pedro I decidira “ficar no Brasil” e romper com a metrópole.

Na narrativa sobre o Império há destaque da “guerra dos farrapos” e as “complicações do Prata” e suas subdivisões sobre a

“guerra contra o ditador do Paraguai”.

O movimento separatista faz parte das lutas civis iniciadas no período regencial. Rocha Pombo denomina o movimento como “revolução de caráter francamente republicano”. Utiliza a expressão “pacificação do sul”, conforme utilizado pelo Programa de Ensino do ano de 1898, para tratar dos acontecimentos finais referentes à “guerra dos Farrapos”.

A guerra contra o Paraguai, considerada “absurda”, é longamente narrada desmerecendo o governo paraguaio e valorizando o poderio do império brasileiro.

A “guerra tremenda de cinco anos, só devida a um homem, a cujas veleidades de mando e a cujo instinto sanguinário se sacrificou todo um povo, e a paz de tantas nações” terminou com “a vitória das nossas armas no exterior” [...] A partir de então, começamos “a encarar com mais coragem o nosso destino” (Idem, p. 280). O destino a que se refere é a Proclamação da República. Na perspectiva de Rocha Pombo o sentimento brasileiro desde o século XVII orientava-se pelas ideias republicanas.

O autor destaca a força da opinião pública após a guerra contra o Paraguai e o estado de “revolução latente” incorporado pela nação após a abolição em 1888. Esses fatos ao lado dos movimentos militares a partir de 1883 seriam os propulsores da Proclamação da República.

EPÍTOME DE HISTÓRIA DO BRASIL, DE JONATHAS SERRANO

Em *Epítome de História do Brasil*, Jonathas Serrano inicia com um posicionamento que muito explica sobre os temas “invasões” estrangeiras, movimentos nativistas, guerra do Paraguai, etc.:

Notará o leitor atento que reduzimos ao mínimo indispensável tudo quanto se relaciona com a guerra. Sem omitir os fatos notórios de nosso

passado militar, evitamos o erro de escrever em tom de apologia as lutas, lamentáveis sempre, que têm ensopado de sangue o solo pátrio. O ideal seria nem falar nas guerras. Infelizmente é preciso dizer alguma coisa das mais importantes, sob pena de mutilar, falseando-o, o nosso conhecimento do passado nacional. Mas foi com um largo espírito de cordialidade humana que tomamos da pena para escrever tais páginas.

Há mais de um decênio já observávamos a este respeito: “O patriotismo moderno, que não tem o horizonte acanhado como o dos Gregos ou Romanos, é um sentimento elevado, que o Cristianismo depurou do que tinha de bárbaro, egoísta e injusto. Além das fronteiras da pátria há outros povos; e, se os não podemos amar como o nosso, não os odiamos como inimigos, nem desconhecemos os seus direitos naturais e inalienáveis. O verdadeiro nacionalismo não é jacobinismo insensato, que prega o ódio ao estrangeiro, é o culto da língua, das tradições, dos traços característicos da pátria; é o combate à imitação servil dos costumes de outras gentes; é o esforço inteligente e bem orientado para que se mantenha a coesão nacional”**. Rio, 1933. (SERRANO, 1941, p. 3-4).

Dos 14 capítulos de *Epítome de História do Brasil* dois referem-se as “Tentativas de ataque e invasões estrangeiras”, com os tópicos “França Antártica”, “França equinocial”, “Tentativas inglesas”, “Primeira invasão holandesa”, “Segunda invasão holandesa” e “Franceses no Rio de Janeiro no séc. XVIII”; e o capítulo “Das reações nativistas às tentativas de independência”, com os tópicos “Movimentos nativistas” — “guerras de Emboabas e de Mascates”, “Rebelião de Vila Rica”, da “Inconfidência Mineira” e “Revolução de 1817” (grifo no original).

No capítulo “Governo de Pedro II”, Jonathas Serrano analisa a “política externa” do Império e a “guerra com o Paraguai”.

Fosse por sua formação católica, fosse pelo contexto entre guerras mundiais, o autor amenizava a narrativa da guerra ao adotar espírito pacifista.

Quanto às “invasões” estrangeiras escrevia: “a luta continuou no Brasil entre os filhos da colônia, que desejavam expulsar os “invasores”, e estes últimos (os holandeses), decididos a não perder as conquistas efetuadas” [...], “combatendo o inimigo comum, brancos, negros e índios uniram-se melhor. Aponta na resistência heroica ao invasor, certo sentimento de autonomia” (SERRANO, 1941, p. 64-67).

Quanto a “Inconfidência Mineira”, para o autor os “inconfidentes” desejavam “proclamar a República, fundar uma Universidade em Vila Rica e várias fábricas em diversas localidades, abolir a escravidão e fixar a capital da república em S. João d’El-Rei” (SERRANO, 1941, p. 110). Os inconfidentes teriam sido influenciados pelo *Contrato Social* de Rousseau.

A Revolução Pernambucana de 1817 é descrita como movimento republicano. Sobre a guerra contra Paraguai, ao contrário de Rocha Pombo que dedicou páginas ao assunto, Jonathas Serrano é sucinto ao concluir que se tratou de “guerra mortífera”, cinquenta mil mortes causadas pelos combates e o cólera e deixou o Brasil endividado e o Paraguai, arruinado.

Quanto a Independência descreve-a como resultante das “resoluções antipáticas das Cortes de Lisboa” após o retorno de D. João VI a Portugal. Para o autor o “dia do Fico” fora o “grande passo para a Independência”.

A narrativa não enaltece José Bonifácio, mas sua imagem é estampada no tópico “Primeiro Reinado até a Confederação do Equador”.

No capítulo “O clero na formação nacional”, Jonathas Serrano expõe a obra “admirável” dos jesuítas, responsáveis pela “força moral”, essencial a formação da nacionalidade. Tal interpretação fora elaborada por João Ribeiro. O autor é enfático ao narrar a importância “notável” do clero católico no Brasil “reconhecidos pelos autores ainda mesmo pouco simpáticos à

doutrina da Igreja” [...] um “historiador, que não é sequer cristão, João Ribeiro, chama-os ‘educadores do Brasil’” (SERRANO, 1941, p. 184).

O autor critica a expulsão dos jesuítas em 1759 “acusados injustamente de serem responsáveis pelo mau êxito das demarcações consequentes ao Tratado de Madri e pela sublevação dos índios” (SERRANO, 1941, p. 184), e a condenação dos bispos quando do conflito entre católicos e maçons, a chamada “questão religiosa”, 1872-1875.

Ao sintetizar os quatro séculos da história do Brasil, o autor constatou a desunião das três raças e que “a corrupção teria sido medonha, se não fosse a ação moral dos Jesuítas” (SERRANO, 1941, p. 212). Relevou as ações do clero católico nos movimentos revolucionários de caráter republicano. Ao explicar a separação entre Igreja e República concluía as “vantagens- evidentes” — livre da autoridade civil, a “Igreja tomou novo desenvolvimento” (SERRANO, 1941, p. 188).

Os bandeirantes foram abordados no capítulo “Geografia e delimitação definitiva” do território. Sem dúvida, o primeiro autor a dedicar-se a questão da demarcação das fronteiras fora João Ribeiro. Jonathas Serrano inovou ao abordar o tema “entradas e bandeiras” quando abordou a expansão e delimitação geográfica do Brasil.

No capítulo o autor engloba a discussão sobre a “conquista e colonização do norte”, ao analisar as “entradas e bandeiras” cita Capistrano de Abreu, menciona os bandeirantes mais conhecidos, exemplifica as relações conflituosas entre “as reduções, os índios e os bandeirantes”, explica os “tratados de Madri e de Santo Ildefonso” e, por fim, apresenta a “delimitação definitiva” do território. Para ele as ações do Barão do Rio Branco foram decisivas na solução das questões de fronteiras.

Como leitura complementar propõe o texto “Entradas e bandeiras”. Explica as entradas de modo positivo: “não davam, a princípio, ocasião a grandes lutas”, os brancos ludibriavam os indígenas recorrendo a índios mansos ou a mamelucos “para

melhor iludirem o pobre selvagem”.

Já as bandeiras são descritas a partir do texto de “Um autor” (não identificado). A descrição se atém ao símbolo de guerra utilizado pelos bandeirantes, às roupas usadas para se protegerem das flechas e aos armamentos.

Quanto ao Império, Jonathas Serrano menciona as lutas civis travadas nas regências destacando a “chamada Guerra dos Farrapos” no Rio Grande do Sul que “só terminou graças à energia e habilidade de Caxias” (SERRANO, 1941, p. 144).

HISTÓRIA DO BRASIL, DE BASÍLIO DE MAGALHÃES

No trato da “expansão territorial brasileira” Basílio de Magalhães via nos bandeirantes os agentes da expansão e construtores da cultura nacional. Define as “entradas” como expedições oficiais integradas por portugueses, e as “bandeiras” como expansão espontânea organizadas por paulistas.

Quando comparado aos demais autores didáticos, Basílio de Magalhães detalha mais ainda as entradas e bandeiras. Narra os ciclos das entradas e o ciclo do ouro de lavagem, da caça ao índio e o ciclo do ouro e dos diamantes. Para ele, sem as entradas e bandeiras não teria sido possível triplicar “a área concedida a Portugal pelo tratado de Tordesilhas”, os portugueses, apesar de grandes conquistadores “aqui se contentavam de andá-las arranhando 'ao longo do mar, como caranguejos”. (MAGALHÃES, 1958, p. 97)¹¹.

Relembra que o movimento “bandeirístico” fez surgir as capitânicas de Goiás e Mato Grosso em 1744 e 1748: “Essa enorme extensão territorial iria provavelmente influir, mais tarde, tanto na elevação do Brasil a reino, em 1815, quanto na sua denominação de império, em 1822” (MAGALHÃES, 1958, p. 110).

No capítulo sobre a expansão territorial narra a colonização do Norte — Paraíba, Sergipe, Alagoas, Rio Grande do Norte, Piauí, Ceará e Maranhão — do Sul, do Sertão e da Amazônia. Ao final descreve a delimitação das fronteiras e os

processos legais para a delimitação do domínio português em contraposição ao espanhol, ou seja, os tratados de Tordesilhas, Utrecht, Madri, El-Pardo e Santo-Ildefonso.

O capítulo seguinte versa sobre a “defesa do território” em conformidade com os Programas de Ensino de 1943 e 1951, destaca a expulsão dos estrangeiros e as incursões francesas, inglesas e holandesas.

A sequência das unidades temáticas proposta pelos Programas de Ensino contempla a “expansão geográfica” e em seguida a “defesa do território”. O autor inverte a cronologia vigente nos livros e programas. Ou seja, o território antes de ser defendido deveria ser explicado ao leitor-aluno e desse modo inculcir sentimento de pertença.

No capítulo dedicado aos estrangeiros na colônia, Basílio de Magalhães detalha as “invasões” e suas consequências. Ao tratar da reação contra os holandeses não se atém a narrar a união contra o “invasor” holandês, apesar de ser evidente em sua narrativa o “nós” contra “eles”.

Para o autor, além dos aspectos políticos e econômicos, o aspecto religioso contribuiu para a expulsão dos holandeses protestantes. Um mapa do “teatro da guerra holandesa” ilustra o texto.

O Programa de Ensino de 1943 propôs a introdução dos aspectos econômicos e espirituais após a delimitação do território. No plano econômico deveria se salientar as atividades agrícola, industrial, mineira e comercial. No espiritual, a ação dos jesuítas no tocante ao desenvolvimento cultural.

O autor problematiza a ação dos jesuítas no capítulo dedicado ao aspecto espiritual: “se alguns dos antístes dos primeiros séculos da vida brasileira se notabilizaram pelo martírio ou pelo patriotismo [...], o clero secular forneceu ao nosso país elementos que muito deixaram a desejar, como se depreende das cartas jesuíticas” (MAGALHÃES, 1958, p. 200). Em cumprimento ao Programa de Ensino relevava Manuel da Nóbrega, José de Anchieta e Antônio Vieira.

Simultaneamente detinha-se na importância das congregações religiosas atuantes na colônia: beneditinos, franciscanos, carmelitas e os mercenários (ou mercedários).

Quanto a expulsão dos jesuítas por Pombal, Basílio de Magalhães concluía que as substituições tentadas pelo marquês não tiveram “os mesmos admiráveis resultados, que vinham sendo conseguidos pelos esforços dos discípulos de Loiola, aos quais seria clamorosa injustiça negar que devemos a formação espiritual da nossa pátria” (MAGALHÃES, 1958, p. 209)¹².

Quanto às “tentativas de emancipação política”, Tiradentes fora “a alma do movimento” da Conjuração Mineira de 1789.

No primeiro caso, o governo da metrópole desistiu da cobrança da enorme quantia em que se achavam atrasados para com o erário régio os habitantes da capitania e também aboliu o estanco do sal. No segundo caso, a semente lançada no solo brasileiro, regada pelo generoso sangue do mártir de 21 de abril de 1792, não tardou a transformar-se na pujante árvore da Liberdade, cujas flores e cujos os frutos desabrocharam e sazonzaram ao sol de 7 de setembro de 1822 e de 15 de novembro de 1889. (MAGALHÃES, 1958, p. 234)¹³.

Nesse trecho Basílio de Magalhães enaltece os movimentos iniciados com a Conjuração Mineira, “semente da árvore da Liberdade”, os quais contribuíram para o ápice da história nacional: a Proclamação da República.

Enquanto a “Conjuração Mineira” era uma “pujante árvore”, a monarquia seria “uma árvore exótica, que havia durado aqui, sem raízes profundas, 67 anos” (MAGALHÃES, 1942, p. 179). Ao referir-se à Revolução Pernambucana de 1817 defende-a como “floração, cada vez maior, dos ideais de liberdade, quer na própria terra pernambucana (1824), quer no extremo-sul (Guerra

dos Farrapos, 1835-1845), tornados definitiva realidade pela radiosa aurora de 15 de novembro de 1889”. (Idem, p. 52-53).

Para Basílio de Magalhães a Revolução Pernambucana fora influenciada pela maçonaria. As causas residiam no aumento das “rivalidades entre *reinóis* e *mazombos*” após a transferência da Metrópole para o Brasil e nas influências da “Grande Crise de 1789, da independência das colônias britânicas da América do Norte e dos movimentos de emancipação política das nações hispano-americanas” (MAGALHÃES, 1942, p. 40; grifo no original).

Sobre a narrativa da Independência concordamos com a análise de Pinto (2000), para quem Basílio de Magalhães construiu o que denominou de “episódio do Ipiranga” em conformidade com a estratégia de valorização do lugar para a construção da memória nacional. Para Basílio de Magalhães caberia a historiografia e ao Estado promoverem a identidade nacional mediante valorização do passado nacional.

A exaltação da figura de José Bonifácio — grão-mestre da maçonaria, patriarca da independência e construtor da monarquia brasileira — revela a intenção de construir uma memória nacional caudatária da ideologia liberal da qual Basílio de Magalhães era partidário.

Se o primeiro decênio após a maioria de D. Pedro II se caracterizou pela pacificação interna, o fim da Cabanagem, Sabinada, Balaiada, Guerra dos Farrapos, dentre outros¹⁴, os dois decênios seguintes presenciaram lutas externas com o “alto objetivo de impedir a restauração, sob a forma republicana, do antigo vice-reino do Prata”. Com esse argumento justificava “a guerra do Paraguai” e exaltava o “soldado Caxias”.

REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS E AS NARRATIVAS DOS AUTORES DIDÁTICOS

Em busca da unidade em torno da República, não só a miscigenação foi valorizada como também a narrativa republicana criou e recriou personagens fundadores do novo regime. Nessa narrativa a monarquia assoma como parte do processo evolutivo

cujo ápice seria a República.

Entre os fatos que compõem o “processo evolutivo” destacou-se o fato “invasões estrangeiras” e/ou “invasões holandesas”. Esse fato enquanto tema historiográfico constou entre os três mais discutidos no Primeiro Congresso de História Nacional, realizado no Rio de Janeiro em 1914 (GUIMARÃES, 2005) por se tratar, na visão dos congressistas, de episódio localizado nas origens do ideário nacionalista. O tema fixou a gênese da nacionalidade brasileira. A resistência nativa exemplificaria amor à terra natal e resistência ao jugo estrangeiro.

Tal interpretação remonta a Joaquim Manuel de Macedo que considerou o episódio integrado a construção da memória nacional.

A narrativa republicana mantém, com poucas variações, essa interpretação. Rocha Pombo concluía que nas lutas contra os holandeses se formou a consciência da pátria futura e o espírito de nacionalismo, esmorecido, por instantes, por circunstâncias acidentais. A diferença entre as narrativas: a pátria futura de Rocha Pombo era a República e não o Império.

João Ribeiro em *História do Brasil curso superior* parece ser a voz dissonante em relação ao nascimento do “sentimento nacional” situado na resistência ao invasor. Ele negava a existência de uma “pátria brasileira” constituída pela união das raças contra os “invasores”. Tal interpretação, entretanto, não predominou entre os autores didáticos.

O tema expulsão dos estrangeiros, em especial dos holandeses, elaborado no Império, manteve-se atuante na República.

Os movimentos insurrecionais similares, Revolução Pernambucana, Confederação do Equador e Revolução Praieira eram valorizados nas narrativas didáticas por terem caráter republicano e a ação dos rebeldes, embora no passado fossem condenados pela narrativa monárquica por tentarem romper a unidade do Império.

Outro tema vitalizado nas narrativas republicanas foi o dos

bandeirantes, vinculado aos temas das explorações geográficas, povoamento e desbravamento do território.

Cobrado por Capistrano de Abreu (1977) que reclamara da ausência das bandeiras, minas, entradas e a criação de gado, o tema dos bandeirantes ganha visibilidade e vigor a partir de João Ribeiro. Entradas e bandeiras são explicadas como fundamentais na expansão e domínio do território brasileiro. Mais além, enquanto desbravadores a figura dos bandeirantes paulistas associou-se as ideias de liberdade e emancipação política.

De certo modo, prosperou o mito do “bandeirante paulista”. Também de certo modo, as narrativas didáticas sobre os membros da Companhia de Jesus atuaram no mesmo sentido. Valorizada na narrativa de João Ribeiro e autores didáticos republicanos, foi condenada por Joaquim Manuel de Macedo, que a via como empecilho à manutenção da monarquia.

João Ribeiro reservou quatro capítulos aos jesuítas, idealizados como um dos pilares da construção da unidade nacional mediante interpretação das línguas indígenas, difusão da religião católica e promoção da moralidade, isso tudo em contraposição à ação devastadora dos colonos.

O tema Companhia de Jesus integrava os conteúdos dos programas, inicialmente abordava-se os conflitos entre jesuítas e colonos, com o Programa de Ensino de 1931 o tema ganhou amplitude e conotação positiva destacando-se a prática de catequização.

O Programa de Ensino de 1943 estipula a unidade “Desenvolvimento Espiritual”, com os seguintes tópicos: 1. A obra da Companhia de Jesus; a proteção dos índios; o ensino; a moralização da sociedade. 2. A expulsão dos jesuítas e suas consequências. 3. Desenvolvimento cultural da colônia.

Ressalve-se que nos livros didáticos uma espécie de conotação positiva quanto aos jesuítas pode ser observada em João Ribeiro.

Os autores católicos, por assim dizer, Jonathas Serrano, por exemplo, além de carregarem na importância do clero na

formação da nacionalidade, realçavam os erros da administração imperial, dentre eles a expulsão dos jesuítas, e por outro lado, a participação da Igreja nas insurreições de caráter republicano.

Mesmo cumprindo o Programa de Ensino que estipula a abordagem dos jesuítas no desenvolvimento espiritual da colônia, Basílio de Magalhães colocou em xeque diversas posturas dos inicianos, como a aquiescência quanto à escravidão negra.

As narrativas didáticas produzidas na República conduzem o leitor ao entendimento de que as ações da Companhia de Jesus pela união pela fé diminuíram as divergências na colônia.

Quanto à "Inconfidência Mineira" o culto cívico a Tiradentes foi intensificado após a Proclamação da República, a data de 21 de abril tornou-se feriado nacional. Embora mitificada, a figura de Tiradentes soava mais como herói nacional e menos como republicano.

Entre as narrativas didáticas a figura de Tiradentes é, ora mais, ora menos, relevada. Antes de Joaquim Manuel de Macedo, Varnhagen condenava Tiradentes pelo fracasso do movimento, sem, contudo deixar de incorporá-lo a memória nacional.

Em João Ribeiro, a conspiração é mais valorizada que a imagem do herói, porém, como dissemos, detalha a execução de Tiradentes.

Com Rocha Pombo a imagem de Tiradentes assemelha-se a imagem de Cristo, não só no aspecto físico, mas nos atributos de coragem e bondade. Era, portanto, um mártir. Tal representação consta em Jonathas Serrano e Basílio de Magalhães.

Para Carvalho (1990), a figuração de Tiradentes como herói estava justamente no ponto criticado por Joaquim Norberto ao censurar o herói por não ter morrido como os mártires de 1817 e 1824. Para Carvalho, a mitificação foi possível por ter ficado no terreno dos ideais e não ter se concretizado; a violência revolucionária ficou no estado de potência. Nessa linha de interpretação, Basílio de Magalhães considerava:

a semente lançada no solo brasileiro, regada

pelo generoso sangue do mártir de 21 de abril de 1792, não tardou a transformar-se na pujante árvore da Liberdade, cujas flores e cujos os frutos desabrocharam e sazouaram ao sol de 7 de setembro de 1822 e de 15 de novembro de 1889. (MAGALHÃES, 1942, p. 18).

Na interpretação republicana os inconfidentes ajudaram a romper as cadeias coloniais e, portanto, episódio significativo no processo de independência.

O tema da Inconfidência Mineira constou nos programas como uma das "primeiras tentativas de independência"; nos programas à época da República, o de 1943, por exemplo, comparece entre os temas que compõem a unidade "sentimento nacional".

O tema da Independência foi narrado como acontecimento natural. Em Joaquim Manuel de Macedo a Independência era a "fase adulta" da nação, o Estado-Nação constituído estaria a serviço do povo-nação.

Nas narrativas didáticas elaboradas na República o tema é abordado na cadeira de fatos desencadeadores da República.

Em João Ribeiro, republicano convicto, a Independência prepara a implantação da República. O movimento em si não teria sido significativo, o 7 de Setembro era comemorado por falta de algo melhor. Para o autor a data significativa era aquela que assinalava a chegada de D. João VI e da Família Real, fato que evitou a fragmentação do território e o aparecimento de "pequenas repúblicas".

Em Rocha Pombo a data significativa seria o "dia do Fico", 9 de janeiro de 1822, quando D. Pedro resolve permanecer no Brasil.

Em Jonathas Serrano a data seria 9 de Janeiro de 1822. Em que pesem as questões e os debates de ordem interpretativa, no tempo a data de 7 de Setembro prevaleceu¹⁵.

De acordo com Sandes (2000), desde as comemorações do Centenário da Independência, 1922, e Centenário do Nascimento de D. Pedro, 1925, o tema da Independência do Brasil foi

incorporado sem contestações.

Ou seja, desde as celebrações da década de 1920 o regime monárquico representou uma etapa necessária da evolução política nacional culminando naturalmente na da República, com isso deixou-se de questionar o Império, a monarquia e as figuras de D. Pedro I e D. Pedro II. Pedro I vinculava-se a emancipação política, Pedro II a unidade nacional. Em síntese, nas narrativas didáticas republicanas a tradição monárquica permanece como fórmula pedagógica para se pensar o Brasil contemporâneo. Para Sandes (2000), o fato Independência é então narrado de modo romântico e conservador.

Segundo Lenharo (1986), o debate em torno da Independência nos anos 1920 celebrou a paz com o passado e instituiu uma interpretação histórica fazendo da conciliação a marca da identidade política brasileira e elegendando o Estado como espaço da nação.

Desse modo, os seis autores didáticos aqui investigados podem ser situados em três momentos quanto aos debates. O monárquico, com Joaquim Manuel de Macedo; o de contestação do "Sete de Setembro" como parte da memória nacional, com João Ribeiro e Rocha Pombo; e o de conformação e união das tradições em torno do movimento da Independência, com Jonathas Serrano e Basílio de Magalhães que, atentos aos programas de ensino oficiais a partir de 1931, narram a Independência como início do processo de emancipação política e constituição da nacionalidade.

Como herói desse acontecimento elegeu-se José Bonifácio de Andrada, "patriarca da Independência". Enaltecida desde Joaquim Manuel de Macedo, a figura de José Bonifácio de Andrada e sua contribuição para a Independência é questionada por João Ribeiro e autores didáticos como Rocha Pombo e Basílio de Magalhães.

A partir do programa de ensino oficial de 1931, José Bonifácio de Andrada integra o tema da Independência. A

imagem do patriarca da Independência ilustra os livros didáticos de Rocha Pombo, Jonathas Serrano e Basílio de Magalhães.

Ao proferir a conferência "O atual papel do Instituto Histórico", 1913, Oliveira Lima afirmava — "não se pode denegrir um período para enaltecer outro, não se devem exaltar os próceres da Independência, nem os propagandistas da República, à custa dos homens de Estado do Império" (1971, p. 721). Tal argumentação ajuda a esclarecer a opção pela narrativa linear presente nos livros didáticos analisados.

O tema da "guerra contra o Paraguai" também integrou as narrativas didáticas republicanas. O tema foi articulado ao tema Exército brasileiro como agente da Proclamação da República. Nessas narrativas, a figura alçada à condição de herói é de duque de Caxias. Em geral, as descrições dos combates são entremeadas por relatos de episódios de bravura e patriotismo, concluindo que após a guerra, a "pátria mãe" tornou-se mais forte.

Há, nas narrativas, elogios à memorável ação do Exército brasileiro. Esse Exército era formado de modo heterogêneo desde o ponto de vista social. Carvalho (1996), diz não haver certeza sobre os efetivos de combatentes, mas quase 40 % eram de voluntários, a maior parte de negros livres ou libertados para recrutamento. É surpreendente, segundo o autor, a quantidade de voluntários dispostos a lutar pela pátria num país onde esse sentimento quase não existia.

Para Rocha Pombo, os brasileiros começam a encarar com coragem o destino do país depois da guerra, momento no qual surgiu uma opinião pública desfavorável a guerra.

João Ribeiro questionou a atitude do Imperador e a visão negativa que a guerra gerara contra o Brasil. Pacifista, Jonathas Serrano concluiu que a guerra fora um episódio negativo para brasileiros e paraguaios. Em Basílio de Magalhães o "espírito republicano" iniciado com a "classe fardada" durante a Guerra dos Farrapos se fortaleceu com o fim da campanha do Paraguai. Esses autores, em que pesem suas diferenças, veem a guerra contra o Paraguai como sinônimo de patriotismo e, com ou sem ênfase,

mencionam Caxias.

A partir do Programa de Ensino de 1940, Duque de Caxias integra conteúdo obrigatório sobre o Segundo Reinado, ressaltando sua ação pacificadora e a contribuição para a unidade nacional.

Ao final dessas reflexões sobre os temas e as narrativas dos autores didáticos, assinalamos a inexistência de “heróis republicanos”. Os heróis são aqueles atuantes na Colônia e Império. Deodoro da Fonseca ou Floriano Peixoto não foram assim elevados a tal condição.

NOTAS

* Professora adjunta de História da Educação na Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. Contato: keniamoreira@ufgd.edu.br

** Nota do autor: “Em nossa “Filosofia do Direito”, pags. 217-218 (Livreria Drummond, ed – Rio de Janeiro, 1920)”.

¹ Neste artigo, retiramos a análise do tema “formação do povo brasileiro”, que pode ser encontrada em MOREIRA (2012).

² O extenso espaço dedicado às “invasões holandesas” se justifica, segundo Melo (1997, p. 161), por ter sido o único trabalho de pesquisa histórica realizado por Joaquim Manuel de Macedo publicado na *Revista do IHGB*.

³ Apesar das críticas é comum encontrar a afirmação de que a luta contra os estrangeiros originou sentimento nativista e de consciência nacional. Dentre as críticas, a de Mello (1975), considera ser mecânico o nexos entre a experiência da dominação neerlandesa e a gênese do “sentimento nativista”, assim como a “Guerra dos Mascates” (1710) em relação à consciência nacional. Para esse autor, trata-se de uma

interpretação subjetiva e superficial, carente de rigor científico. Para Pinsky (1989, p. 14) a ideia de que o Brasil fora invadido pelos holandeses “está na base de uma historinha contada até hoje aos jovens, em manuais didáticos”.

⁴ Os Programas de Ensino do Colégio Pedro II – de 1858 e 1862 – usam o termo “conspiração” para referir-se ao movimento dos inconfindentes mineiros de 1789.

⁵ *História da Conjuração Mineira* de Joaquim Norberto de Souza e Silva só foi publicada em 1873. Cf. Figueiredo (1996).

⁶ A palavra “mártir” em *Lições* diz respeito a um herói pátrio e não religioso. Cf. Gasparello, 2002.

⁷ O termo “transmigração” foi utilizado para sinalizar a continuidade entre passado colonial e presente/futuro do Estado soberano. Nos Programas de ensino de 1858 e 1862 o episódio é nomeado de “chegada do príncipe regente, depois D. João VI ao Brasil”. O Programa de Ensino de 1877 utiliza a denominação “Transmigração da Família Real de Bragança para o Brasil”, conforme Joaquim Manuel de Macedo em *Lições*. O Programa de Ensino posterior a *Lições* parece ser influenciado por esse livro, o que significa um movimento inverso ao que comumente é mencionado, ou seja, que livros didáticos seguem os programas de ensino em vigor para garantir sua aprovação e utilização no meio escolar.

⁸ Sobre a delimitação territorial, João Ribeiro incluiu ao final do livro um texto sobre “Limites e fronteiras” à guisa de leitura complementar. Até a edição de 1928 o texto é de Oliveira Viana, depois dessa edição foi substituído por outro de Fernando Gabaglia, professor do Colégio Pedro II.

⁹ João Ribeiro não utiliza a denominação “farrapos”. Esses movimentos não ocupam capítulo específico. São abordados na

unidade dedicada a regências.

¹⁰ Responsável pelo Império durante o movimento de separação no sul, Diogo Antônio Feijó foi eleito regente do Brasil em 1835. Por tratar-se de um processo de eleição, Feijó foi eleito com 2.826 votos, João Ribeiro afirmou tratar-se da "primeira experiência da república, com o chefe eletivo do governo". (RIBEIRO, 1928, p. 480).

¹¹ Em 1914, Basílio de Magalhães proferiu palestras sobre o tema "Bandeirismo no Brasil" direcionadas para o estudo da expansão e formação do território nacional. Tais palestras integravam os cursos da Academia de Altos Estudos dirigida pelo IHGB. Cf. <http://www.ihgb.org.br>

¹² Tal posição em relação aos Jesuítas não corresponde à análise de Pinto (2000, p. 40), ao afirmar que estes são analisados por Basílio de Magalhães como "melhor desenvolvimento espiritual da colônia", valorizando assim a Igreja católica. Essa discrepância se deve a colaboração de Jayme Coelho no exemplar da edição aqui analisada.

¹³ Essa citação se encontra em *História do Brasil*, 1942.

¹⁴ Esses movimentos são mais detalhados em Basílio de Magalhães do que nos autores anteriores. É a primeira vez que aparece uma justificativa para a denominação de farrapos ou farroupilhas "dada aos republicanos gaúchos". Trata-se de uma tradução de "gueux" tomada pelos revoltosos dos Países-Baixos (oriunda de uma expressão pejorativa do duque de Alba, proferida contra eles) e equivale também a "sans-culotte", da Revolução Francesa de 1789 explica Magalhães (1942, p. 101).

¹⁵ Decreto n. 1.285 de 30 de novembro de 1853: "Art. 2º Serão também feriados nos Juízos de primeira e segunda Instância, e

Supremo Tribunal de Justiça, os dias 25 de Março, 7 de Setembro, 2 de Novembro e 2 de Dezembro, assim como em cada Província os dias de festividade que forem aniversários da adesão da mesma Província á Independência Nacional."

FONTES

MACEDO, J. M. **Lições de História do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1907.

MAGALHÃES, B. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1942.

_____. **História do Brasil**. Curso clássico e científico. 2ª Série. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1958.

RIBEIRO, J. **História do Brasil curso superior**. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928.

ROCHA POMBO. **História do Brasil para o ensino secundário**. 19. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1925.

SERRANO, J. **Epítome de História do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia editores, 1941.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. de. **Correspondência de Capistrano de Abreu**. Volume 1. Organizada e prefaciada por José Honório Rodrigues. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1977.

CALDAS, K. R. **Entre história e memória: os manuais escolares e os projetos de formação nacional (1912-1949)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas:** imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. Cidadania, tipos e percursos. **Estudos históricos.** Rio de Janeiro, n. 18, p. 1-21, 1996.

FIGUEIREDO, L. Painel histórico. In: **A poesia dos inconfidentes:** poesia completa de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

GASPARELLO, A. **Construtores de identidades:** os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920). Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, L. M. P. Primeiro Congresso de História Nacional: breve balanço da atividade historiográfica no alvorecer do século XX. **Revista Tempo Brasileiro.** Rio de Janeiro, n. 18, p. 147-170, 2005.

HANSEN, P. S. **Feições e fisionomia:** a história do Brasil de João Ribeiro. Rio de Janeiro: Access, 2000.

LENHARO, A. **A sacralização da política.** Campinas: Ed. da Unicamp/Papirus, 1986.

LIMA, L. C. **A aguarrás do tempo.** Estudos sobre narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

MATTOS, S. R. de. **O Brasil em lições.** A história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MELO, C. B. de. **Senhores da história:** a construção do Brasil em dois manuais didáticos de História na segunda metade do século XIX. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São

Paulo, 1997.

MELLO, E. C. de. **Olinda Restaurada:** guerra e açúcar no nordeste, 1630-1654. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1975.

MOREIRA, K. H. Povo brasileiro nos livros didáticos de história republicanos: 1889-1950. **História Revista.** Goiânia, vol. 17, n. 1, p. 53-71, 2012.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino da História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1989.

PINTO A. P. M. **A estratégia de memória nacional na obra de Basílio Magalhães.** Dissertação (Mestrado em Memória Social e Documento) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SANDES, N. F. **A invenção da Nação,** entre a Monarquia e a República. Goiânia: Ed. UFG, 2000.

III CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1929, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Departamento de Publicidade da Diretoria de Instrução Pública, 1929.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO GINASIAL ENTRE 1946 E 1961

Halferd Carlos Ribeiro Júnior

Doutorando em Educação pela UNICAMP
Professor adjunto do Curso de História – UFFS
halferd.junior@uffs.edu.br

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo discutir a especificidade do ensino de história do curso ginasial no Brasil entre 1946 e 1961, entre o fim do Estado Novo e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. Esse período histórico é marcado pelo aprofundamento das mudanças implantadas pelo Governo Vargas, com o interesse de aumentar a industrialização e urbanização do país. Nesse sentido, apresentamos a inquietação central do artigo: como ficou organizado o sistema ginasial e a história enquanto disciplina escolar, frente à ampliação do sistema de ensino, o fortalecimento da universidade e das novas demandas sociais dos centros urbanos? Concluiu-se que a educação histórica teve que se adaptar a essa realidade, mantendo uma estrutura organizativa herdada do Estado Novo, e tornando-se mais adequada para uma sociedade democrática.

Palavras-chave: História do Ensino de História, Ensino Ginasial, Currículo.

ABSTRACT

This article aims to discuss the specificity of the junior high school teaching in history courses in Brazil between 1946 and 1961, among the end of the “New State” and the promulgation of the Guidelines and Bases Education law of 1961. This historical period is marked by a deepening of the changes implemented by the Government Vargas, with the interest of increasing industrialization and urbanization of the country. Accordingly, we present the central concern of the article: how the system was organized and junior high school and history as a discipline, compared to the expansion of the educational system, strengthening the university and the new social demands of urban centers? It was concluded that the historical education had to adapt to this reality while maintaining an organizational structure inherited from the “New State”, and making it more suitable for a democratic society.

Keywords: History of History Teaching, Junior High School Teaching, Curriculum.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

O presente texto tem como objetivo apresentar a disciplina história escolar do sistema de ensino secundário brasileiro, sobretudo o ginásial, entre o período de 1946 e 1961¹. Para tanto, este artigo foi subdividido em duas seções: o ensino secundário e a história enquanto disciplina escolar. É importante salientar que o corpus documental está pautado em escritos de representantes do pensamento dos pioneiros da educação como Anísio Teixeira, Jayme Abreu e Guy de Hollanda e na legislação que normatizou o sistema de ensino, como a Reforma Capanema.

O Brasil no período entre 1946 e 1961 passava por diversas mudanças do ponto de vista político, econômico, social, e cultural. Estimulando a substituição das importações de mercadorias manufaturadas pela produção em território nacional devido às guerras mundiais, o Brasil promovia uma ação de fortalecimento e ampliação das cidades, da indústria e do comércio.

Nesse sentido, a educação escolar cumpriu um papel de destaque, contribuiu para aumentar os índices de alfabetização e de escolaridade, propiciando uma mão-de-obra mais qualificada para o uso de novas tecnologias e das ofertas de emprego da indústria e do comércio, ainda, ocorria à transformação do sistema de ensino herdado da centralização administrativa de Vargas, a construção de um ideário de identidade em que valorizava o Brasil “moderno” e o povo brasileiro, para a reconstrução da sociedade democrática.

Sobre o recorte temporal de nosso projeto podemos mencionar as seguintes dissertações de mestrado que tratam sobre o ensino de história no período entre 1946 e 1961: *O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*, de Halferd Carlos Ribeiro Júnior, defendida em 2008; *O Ensino de História nas Escolas Secundárias Brasileiras (1942-1961)*, de Rodolfo Calil Bernades, defendida em 2010; a tese de doutorado *Professor Joaquim Silva, um Autor da História Ensinada no Brasil: Livros*

Didáticos e Educação Moderna dos Sentidos (1940-1951), de Arnaldo Pinto Júnior, defendida em 2010, que relaciona a trajetória pessoal com a profissional de Joaquim Silva.

O SISTEMA DE ENSINO SECUNDÁRIO

Entre 1930 a 1945, o Estado brasileiro empreendeu diversas alterações no sistema de ensino. Também a partir de 1964, o Estado, sob o Regime Militar, realizou uma grande reforma em âmbito educacional, transformando tanto o ensino básico, primário e secundário, quanto o superior. Diante disso, uma inquietação foi formulada para ser o fio condutor dessa seção do artigo: qual a especificidade do sistema de ensino brasileiro, especialmente o secundário, no período de 1946 a 1961, principalmente em relação à organização do sistema escolar do Estado Novo?

O esforço do Estado brasileiro, a partir da década de 30, em industrializar o país possibilitou o crescimento urbano e o deslocamento de trabalhadores rurais para as grandes cidades. O desenvolvimento urbano, da indústria, do comércio e da burocracia estatal criou a necessidade de mão-de-obra mais qualificada.

O ensino secundário brasileiro, no período entre 1946 e 1961, passou por crises e transformações, conforme a visão daqueles que estavam diretamente envolvidos na implementação de um sistema de ensino oficial de caráter nacional, notadamente aqueles ligados aos “pioneiros da educação”. Estudiosos da educação escolar afirmam que esse período, de aumento de alunos, possibilitou a construção de uma pequena democratização social por meio da escolarização (CHAGAS, 1982, p. 40-76).

Esse período foi muito fértil para a educação escolar. Haja vista a participação de grandes intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo tanto no debate acadêmico, quanto em ações efetivas para a construção do sistema de ensino.

O debate em torno da educação escolar polarizou-se entre “os pioneiros da educação” e a frente católica. Chagas constatou

que os pioneiros “[...] desdobraram-se numa militância que ia dos livros, artigos publicados em periódicos, debates públicos e conferências nacionais à ação prática no campo administrativo [...]” (1982, p. 45).

O Ensino Secundário, no período entre 1942 a 1961, entre a Reforma Capanema e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi regido pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 9 de abril de 1942. Essa lei, conhecida como Reforma Capanema, foi elaborada de acordo com os interesses do Estado, dirigido pelo Getúlio Vargas, para a educação escolar, sob a égide da centralização administrativa do governo federal e, sobretudo, do projeto político do Estado Novo.

O Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, reformulado pelo Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945, criou a Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecendo as normas para o uso do livro didático em sala de aula, bem como as orientações para o professor, critérios para elaboração e autorização das edições didáticas para serem adotadas pelas escolas em território nacional, por exemplo: apenas as obras didáticas em português poderiam ser adotadas em sala de aula.

A Reforma Capanema (com algumas alterações a partir do final de 1945) e os decretos que criaram a Comissão Nacional do Livro Didático são os fundamentos legais do Ensino Secundário no período entre 1946 a 1961.

Em 2 de dezembro de 1937, Gustavo Capanema pronunciou um discurso no colégio Pedro II, em comemoração ao centenário desse estabelecimento, e deixou evidente o princípio político e pedagógico que iriam direcionar a sua administração do Ministério da Educação.

Capanema exerceu sua função em meio ao forte debate sobre a educação escolar, entre a frente católica e os pioneiros da educação; sendo assim, ele precisou pronunciar-se em relação a essa discussão e relatou a concepção de dois conceitos que considerava defasados na educação, com as suas palavras: “a educação foi tida e havida como uma atividade destinada à

transmissão das noções e conhecimentos adquiridos por uma geração, à geração subsequente” (informação verbal)²; essa concepção da frente católica valorizava o tipo de ensino em que o professor transmitia o conhecimento acumulado e os alunos deveriam memorizar esse saber.

Capanema continuou seu discurso tratando de uma nova concepção de educação, uma concepção que considerou vencedora e que, a cada dia, ganhava mais adeptos, a noção defendida pelos pioneiros,

[...] a educação passou então a ser considerada como uma função social de excepcional relevo [...] essencialmente preparar a criança e o adolescente para viver em sociedade, para enfrentar e vencer os obstáculos, os riscos e os fracassos que a vida social oferece a cada um.³

Portanto, uma noção de educação que se preocupa com a vida do aluno, com a dimensão social da escolarização, a educação para a vida em sociedade.

Capanema finalizou a apresentação desse debate expondo a concepção de educação que iria fundamentar a ação de seu ministério, a educação escolar em prol do desenvolvimento da nação.

[...] quando dizemos que a educação ficará ao serviço da Nação, e que, por isso queremos significar que ela, longe de ser neutra, deve tomar partido, ou melhor, deve adotar uma filosofia e seguir uma tábua de valores, deve reger-se pelo sistema das diretrizes morais, políticas e econômicas, que forma a base ideológica da Nação, e que, por isto, estão sob a guarda, o controle ou a defesa do Estado.⁴

Nesse sentido, três palavras resumem os objetivos da educação para formar o cidadão idealizado por Capanema:

moral, político e econômico, ou seja, que possuísse os valores do Estado, da Pátria e do Trabalho.

O debate entre a frente católica e os pioneiros ganhou dimensão na Lei Orgânica do Ensino Secundário, pois a educação religiosa, por um lado, não foi abolida do ensino secundário, “O ensino de religião constitui parte integrante da educação da adolescência, sendo lícito aos estabelecimentos do ensino secundário, incluídos nos estudos do primeiro e segundo ciclo”⁵, caberia à autoridade eclesiástica estabelecer o programa e o regime didático do ensino religioso.

Por outro lado, o ideal dos pioneiros, de uma educação ativa para a vida, também recebeu menção na lei, “Os estabelecimentos de ensino secundário adotarão processos pedagógicos ativos, que deem aos seus trabalhos o próprio sentido da vida.”⁶

A disputa entre a frente católica e os pioneiros não ficou restrita ao debate pedagógico, mas teve implicações práticas no seio das decisões políticas do governo federal para o sistema de ensino. A partir de 1937, os católicos ficaram mais fortalecidos politicamente.

Sintomático desse fortalecimento é a seguinte correspondência entre Alceu Amoroso Lima e Gustavo Capanema, em que Alceu redigiu o seu parecer sobre uma possível contratação de Fernando de Azevedo para exercer a função de diretor nacional da educação.

De Alceu Amoroso Lima

Rio, 19/3/1935

Capanema

Pensei maduramente na nova consulta que você me fez sobre a possível nomeação do Dr. Fernando de Azevedo, para diretor nacional da Educação. E, quanto a mim pessoalmente, perduram as razões que lhe apresentei. Nada tenho contra a pessoa do Dr. Azevedo, cuja inteligência e cujas qualidades técnicas muito

admito. Ele é hoje, porém, uma bandeira. Suas idéias são conhecidas, seu programa de educação é público e notório. Sua nomeação seria, por parte do governo, uma opção ou uma confusão. E tudo isso, eu teria de dizer de público, em face da minha consciência e da certeza que tenho de que, no terreno da educação, é que se está travando a grande batalha moderna de idéias.

Como prezo muito as posições definidas e já dei, há muito, a conhecer qual a minha atitude, em matéria pedagógica, não me seria possível continuar a trazer, ao Ministério da Educação, a pequena, mas desinteressada colaboração que até hoje lhe tenho dado, na obra grandiosa que você está empreendendo nesses domínios, caso se confirmasse essa nomeação, a meu ver errada e inoportuna.

É de ponderar também que, qualquer que fosse minha resposta, a impressão causada por essa nomeação nos meios católicos seria a mesma de perplexidade e interrogação.

Creia-me, meu caro Capanema, seu sempre fiel amigo.

Alceu.

No entanto, no período pós 1945, os pioneiros ganharam mais força no cenário político, por exemplo, Anísio Teixeira foi nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1952, em que coordenou as atividades de pesquisa sobre a realidade educacional do país, com o intuito de subsidiar as reformas educacionais. Criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com várias sedes regionais; no caso de São Paulo, a direção desse centro de pesquisa ficou sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo.

O ensino secundário também foi alvo do discurso de Capanema, para ele, esse ramo escolar deveria estar integrado tanto com o primário, quanto com o ensino superior. Cabia ao

ensino secundário preparar a personalidade física, moral e intelectual do adolescente para formar a elite intelectual do Brasil.

O Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, regulamentou, em todo território nacional, o ensino secundário entre 1942 a 1961. No momento de sua aprovação, ela foi regida por alguns princípios: a centralização da organização burocrática estatal sobre a égide do governo federal, o currículo rígido, os exames oficiais para obtenção do certificado de conclusão do curso, o patriotismo como ideologia e a preparação para o trabalho. Todavia, entre dezembro de 1945 até abril de 1951, ocorreu a publicação de decretos e leis modificando a Lei Orgânica do Ensino Secundário, deixando-a mais adequada frente à reorganização do regime democrático.

Conforme o primeiro artigo do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário deveria estar integrado tanto com a educação primária, quanto com o nível superior. Os objetivos do ensino secundário visavam à formação de um cidadão patriótico e humano, o patriotismo foi um dos elos principais da ideologia do Estado Novo.

O Decreto-Lei n. 8.347, de 10 de dezembro de 1945, alterou a redação de alguns artigos da mencionada lei, e regulamentou as disciplinas que deveriam formar a consciência patriótica:

Para a Formação da consciência patriótica, serão utilizadas os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, serem postas em evidência as correlações de uma com a outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.⁷

No início da Lei Orgânica do Ensino Secundário, não é perceptível o interesse por um ensino técnico ou profissionalizante, pois o ensino secundário deveria preparar o aluno para os estudos posteriores. Assim, o ensino secundário era um lugar para os alunos que não precisavam trabalhar nem tinham necessidade de

aprender um ofício já na adolescência.

O ensino secundário subdividiu-se em dois ramos: o ginasial, de 4 anos, e o colegial (clássico e científico), de 3 anos. Os estabelecimentos de ensino adotavam o programa curricular estabelecido pelo governo federal, o artigo 18 rezava que “os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, devendo indicar, para cada uma delas, o sumário da matéria e as diretrizes essenciais.”⁸

A palavra *flexíveis* que consta nesse artigo da lei não condiz com a prática adotada pelo governo federal, pois os manuais escolares seguiam religiosamente o programa curricular aprovado pelo governo e o artigo 44 estabelecia: “os programas deverão ser executados na íntegra, de conformidade com as diretrizes que fixaram”⁹, portanto esses dois artigos estabeleceram uma contradição na lei que organizou o ensino secundário.

Para um aluno obter o certificado de conclusão do curso ginasial ou colegial (clássico ou científico), era necessário que ele fosse aprovado no exame de licença. O artigo 61 estabelecia que o exame deveria ser realizado nos meses de dezembro e janeiro em qualquer unidade escolar federal, equiparada ou reconhecida. Cada candidato à conclusão do curso deveria prestar o exame em um estabelecimento de ensino do qual não tivesse sido aluno.

O conteúdo curricular para esse teste também era expedido pelo Ministério da Educação. Portanto, o programa curricular expedido pelo governo federal não tinha o caráter flexível, o exame de licença, juntamente com o programa curricular, denota a tendência de centralização administrativa do sistema de ensino.

Todavia, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, aprovada em 18 de setembro de 1946, combinando o artigo quinto com o sexto, rezava que competia à União legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, mas não excluiu a legislação estadual supletiva ou complementar sobre esse assunto.

Essa situação caracteriza uma circunstância distinta do período Vargas, sobretudo entre 1937 e 1945, em que houve uma crescente centralização pelo poder federal de legislar e agir frente

à educação escolar, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico-programas, currículos, instruções metodológicas, pois os Estados poderiam organizar o seu próprio sistema de ensino, possibilitando uma descentralização administrativa do sistema de ensino.

No que se refere ao aspecto pedagógico, Abreu afirma incisivamente, em 1955, que o sistema de ensino cerceava a liberdade dos professores na elaboração de seu plano de ensino e de sua prática pedagógica, pois a legislação federal obrigava o professor seguir fielmente o currículo aprovado pelo governo federal, “[...] as leis federais vigentes no ensino secundário, o aprisionamento em moldes regulamentares rigidamente uniformes e particularizados, que nada têm de bases, diretrizes, normas gerais, no seu sentido genérico e flexível” (ABREU, 1950, p. 50). Todavia, como demonstrava a carta constitucional, podemos afirmar que há um esforço, a partir de 1946, por parte do governo federal, de descentralização das tomadas de decisões e da organização do sistema escolar brasileiro.

O próprio Abreu percebeu uma tentativa de descentralização, ao tratar da implantação do currículo mínimo que visava à ação do professor na organização do seu programa de ensino com a intenção de incluir aspectos regionais ou das necessidades de aprendizagem do público atendido. Nas suas palavras: “A afirmação de que esses programas são mínimos e não analíticos, conferindo uma certa margem de arbítrio pessoal na execução dos mesmos, de um modo geral é exata” (ABREU, 1950, p. 65).

O ideal de descentralização curricular, defendido por Anísio Teixeira e Guy de Hollanda, que organizaria três segmentos: o nacional, o regional e o escolar, foi posto em prática após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (CHAGAS, 1982, p. 61-62).

Anísio Teixeira, numa palestra proferida em 1953 no Seminário de Ensino Secundário, notou que a escola secundária passava por transformações devido ao aumento do corpo

discente proveniente de diversas camadas sociais.

Segundo Jayme Abreu, em 1955, somente 6% da população brasileira com idades de 12 a 18 anos frequentava a escola, totalizando 535.775 alunos distribuídos em 1.771 estabelecimentos de ensino, desses somente 714 ministravam o ensino colegial com 76.286 alunos, sendo 10.880 matriculados no curso clássico e 65.406 no curso científico. Dos 1.771 estabelecimentos de ensino, 435 eram públicos e 1.336 particulares. O ensino secundário brasileiro, ainda de acordo com Jayme Abreu, cresceu 490% no período entre 1933 e 1953.

Para uma compreensão mais precisa do aumento dos alunos secundários é interessante apresentar a tabela elaborado por Rodolfo Calil Bernardes em sua dissertação de mestrado.

Expansão do Ensino Secundário (1931-1961)

Ano	Matrícula Geral	Unidades Escolares	Corpo Docente
1931	48.409	399	4.480
1936	107.649	552	8.136
1941	182.260	844	12.686
1946	282.179	1.365	19.938
1951	438.626	2.190	30.635
1956	647.411	2.812	43.287
1961	991.391	4.107	65.053

Fontes: Anuário estatístico do Brasil de 1956. Rio de Janeiro: IBGE, v. 17, 1956.
E Anuário estatístico do Brasil de 1966. Rio de Janeiro: IBGE, v. 27, 1966.

O número de alunos provenientes de diversas camadas sociais desestruturou o sistema de ensino secundário em dois pontos: primeiro, a necessidade de mais escolas e de professores para

atender a demanda social; segundo, o questionamento dos objetivos do ensino secundário, como transformar um ensino para a formação da classe dominante em uma escola que atendesse aos interesses sociais mais imediatos do novo público?

Para Jayme Abreu, a principal debilidade do ensino secundário eram os professores. Pois devido ao rápido crescimento do ensino secundário, houve necessidade de um maior número desses educadores; segundo ele, organizou-se um magistério de emergência sem qualificação profissional adequada.

É evidente a impossibilidade de ter registros nacionais confiáveis sobre a relação dos professores e sua formação escolar. Assim, o autor usou dados estatísticos do estado do Rio de Janeiro, o considerado possuidor de uma posição superior aos demais estados brasileiros, talvez com a exceção do estado de São Paulo. "Numa amostra de 1.377 professores secundários em exercício, cuja formação profissional constava do Serviço de Estatística do Ministério da Educação e Cultura (1951) apenas 112 eram diplomados por faculdades de Filosofia (8%)" (ABREU, 1950, p. 73).

Um dado interessante, tendo em vista a atual situação do magistério, é a questão salarial dos professores: os que ministravam aulas nos estabelecimentos públicos de ensino recebiam uma remuneração melhor do que os docentes das escolas particulares. Possuíam uma posição social respeitada, e "os seus salários estão ao nível dos mais altos das mais prestigiosas profissões liberais [...]" (ABREU, 1950, p. 75).

Como ocorria a alteração da especificidade do curso secundário, de um ensino essencialmente propedêutico e de cultura geral direcionado às elites, para um ensino técnico destinado aos variados grupos sociais, essa circunstância propiciou a mudança do ensino essencialmente humanístico para o técnico, principalmente para o ramo profissionalizante do Ensino Médio, pois o ensino secundário permaneceu com um caráter beletista.

Hoje, toda a educação deve ser essencialmente técnica, com enriquecimento do aspecto científico, quando pudermos ensinar o fundamento teórico das técnicas, e do aspecto literário ou estético, quando ensinarmos também o sentido humano das técnicas e lhes acrescentarmos essa dimensão imaginativa (TEIXEIRA, 1956, p. 81).

O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de história se reveste de uma função vital para a execução do objetivo geral do ensino secundário: a construção de uma consciência patriótica, sobretudo a partir do Decreto-Lei n. 8.347, de 10 de dezembro de 1945.

Emília Viotti da Costa, enquanto auxiliar de Ensino da Cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, publicou um ensaio em 1957 na Revista de História intitulado *Os Objetivos do Ensino de História no Curso Secundário*. Para ela, há quatro perguntas fundamentais para orientação da educação escolar: "Que se pretende do indivíduo? Como ele é compreendido nas suas relações com a sociedade? Qual a sociedade onde vai viver? Qual a sua posição no quadro mais amplo do universo?" (COSTA, 1957, p. 117 – 120). Dessa forma, há uma relação bastante estreita entre a educação escolar, a sociedade e o Estado.

No âmbito do ensino secundário, para Emília Viotti da Costa, a história contribui para a formação da personalidade integral do adolescente, primeiro plano, e propicia o conhecimento básico de seu campo de estudo, segundo plano.

A informação oferecida pela história ao aluno o auxilia na ampliação de sua visão de mundo, ajudando-o a desenvolver o raciocínio e a expressão oral e escrita; a discussão dos problemas que os homens passaram e tiveram que resolver ao longo do tempo favorece a formação moral do indivíduo. A história possibilita ao educando uma interpretação sobre o passado contribuindo para

que o aluno reflita acerca do presente, permitindo a constituição de um cabedal de conhecimento importante para a sua inserção na vida em sociedade.

Portanto, para ela, a história é fundamental para a formação do cidadão. "O estudo dos problemas dos mundos antigos desenvolve o interesse pela participação na vida política e social e contribui para uma formação da consciência patriótica e internacional" (COSTA, 1957, p. 120).

Guy de Holanda, pesquisador e professor de história, desenvolveu um trabalho denominado "*Um Quarto de Século de Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)*", com o apoio financeiro do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, doravante CBPE, no período de agosto a dezembro de 1956. O texto pronto foi entregue para alguns professores ligados ao CBPE, como Jayme Abreu, para a análise do material; diante das críticas, o autor modificou algumas passagens. Portanto, o livro apresenta a opinião de Holanda legitimada e circunscrita ao programa de trabalho do CBPE.

É provável que Guy de Holanda, estivesse envolvido com o ensino de história antes de 1930, pois Jonathas Serrano, no livro "*Como se Ensina História*", não poupou elogios à concepção de história, ainda que curiosa, apresentada por Holanda no ensaio "*Novo Conceito da História da Civilização à luz da Etnologia e da Pré-História*", texto elaborado para um concurso de ingresso na carreira docente em 1929, Serrano destacou o brilhantismo do autor e a sua pouca idade, apenas 21 anos.

Em 1938, Holanda foi professor chefe da disciplina de história do Colégio Universitário da Universidade do Brasil. Portanto, desde 1930 ele esteve diretamente ligado ao ensino de história, passando pelos diversos programas implementados desde 1931 até 1956. Assim, o seu brilhantismo, a sua experiência no magistério, o conhecimento da legislação pertinente à história enquanto disciplina escolar, aliado ao seu repertório cultural sobre historiografia, possibilitou a sua escolha pelo CBPE para o estudo da disciplina de história no ensino secundário.

Antes de passarmos para a análise do livro de Holanda, é interessante apresentar algumas considerações sobre o CBPE, de acordo com os argumentos da Libânea Nacif Xavier apresentados no livro *O Brasil como Laboratório*, publicado em 1999. Ela apresenta o resultado final de sua pesquisa sobre o CBPE de acordo com o recorte temporal de 1950 a 1960.

A autora apropriou-se das noções de Bourdieu de campo cultural e de sociabilidade intelectual para realização de seu estudo. Ela argumenta que o CBPE, mesmo estando ligado ao Estado por meio do INEP, tinha certa autonomia de pensamento, pois também recebia financiamento de outras entidades, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Para Xavier, a criação do CBPE está ligada à reflexão de Anísio Teixeira sobre a modernização do Brasil por meio da educação escolar. Sintetizando o pensamento de Anísio Teixeira da seguinte forma:

[...] as ideias de descentralização administrativa e de autonomia (da escola e de seus agentes); e reconhecimento do educando (pela percepção de que o processo educativo é, também, um processo individual); o conhecimento da cultura regional (que se insere na própria identidade da escola); e, a atenção para a fase de desenvolvimento em que se encontra a cultura nacional (XAVIER, 1999, p. 62).

Para alcançar tal objetivo, Anísio Teixeira pensava na articulação de algumas ações efetivas: a reforma do ensino, tendo em vista a descentralização administrativa, a formação e qualificação de professores; a realização de pesquisas sobre a realidade escolar, em âmbito nacional e regional e a ampliação da escolarização gratuita e de qualidade para população. Libânea Xavier salienta que os pesquisadores do CBPE foram selecionados pelo mérito e pela competência técnica, não por parâmetros de

apadrinhamento político.

A pesquisa de Guy de Holanda foi realizada no bojo dessa discussão: conhecer a realidade do ensino brasileiro para possibilitar a construção de alternativas para o sistema público de educação, visando à qualidade e ao desenvolvimento do Brasil.

Partindo para a análise do livro de Holanda, colocamos, como questão inicial, a concepção de história que ele professa. Para ele, a amplitude da história não se limita ao estudo das civilizações possuidoras da escrita. A história é uma ciência com especificidade própria e se reveste de uma possível previsibilidade do futuro.

Para o historiador, a sua disciplina é uma ciência como a física ou a astronomia, porém, não pode, nem deve, pretender seguir um método decalcado desta ou daquela, porque o seu objetivo difere, essencialmente, dos de ambas as ciências. Isto não exclui para haver, em certos casos, uma previsão histórica análoga à dos fenômenos físicos. Mas, como os fenômenos sociais são muito mais complexos do que aqueles [...] é evidente que sejam mais difíceis de prever [...] Tampouco se podem negar as possibilidades da previsão das conjunturas econômicas. Sem dúvida, o contexto cultural não é imutável e nele o papel dos indivíduos e dos acontecimentos singulares é considerável. Isto limita, decisivamente, o âmbito das previsões históricas no tempo e no espaço, porém, não as impossibilita (HOLLANDA, 1957, p. 5).

Guy de Holanda considera que o historiador deve explicar os eventos históricos em conformidade com os valores da sociedade estudada. “[...] O que compete ao historiador é procurar compreender o mais possível o sistema de valores vigente na sociedade e na época que estuda, evitando deformar a

reconstituição de ambas, pela projeção daquele ao qual adere, explícita ou implicitamente [...]” (HOLLANDA, 1957, p. 5).

Para ele, dois objetivos são essenciais para a presença da história no currículo do curso secundário: primeiro, o conhecimento essencial do passado humano e, segundo, propiciar as condições para uma aprendizagem elementar da crítica histórica.

Para Holanda, não há necessidade de ministrar um pequeno curso de metodologia e teoria da história para os alunos do ginásio ou do colégio, pois quando o professor expõe determinado conteúdo, esse está impregnado de uma determinada concepção historiográfica que fundamentou a produção do discurso histórico transmitido aos alunos.

A execução dos dois objetivos apontados acima favorece a problematização e a compreensão da sociedade contemporânea do educando. Assim, a disciplina de história torna-se importante para se alcançar as intenções mais amplas do ensino secundário. Nas palavras do autor:

A compreensão do passado que se alcança através de uma reconstrução da experiência [...] permite melhor compreender o presente. Isto lhe confere um valor educativo excepcional. Sem dúvida, favorece, queira-se, ou não, a formação de determinadas atitudes, cuja natureza varia segundo o meio social e o educador. Cumpre que este adquira consciência das mesmas e procure desenvolver no educando apenas as que lhe pareçam convenientes aos fins da educação (HOLLANDA, 1957, p. 9).

Segundo Holanda, o pressuposto didático que organizava o currículo do ensino secundário era o concêntrico-ampliatório. No curso ginasial, caberia ao professor transmitir o conhecimento sobre o passado pautado nos episódios e nas biografias. Já no curso colegial, ele deveria analisar a sociedade no tempo e no espaço, refletindo sobre os aspectos econômicos, políticos, sociais e

culturais.

Tendo como referência o livro de Hollanda e as portarias ministeriais que legislavam sobre o ensino de história, podemos inferir que o currículo dessa disciplina, entre 1946 e 1963, passou por algumas transformações. Podemos delinear três situações distintas.

A primeira, de 1946 a 1951, em que o ensino da disciplina estava de acordo com a Reforma Gustavo Capanema; a segunda, de 1952 até 1961, delimitada, sobretudo, pelas Portarias Ministeriais n. 966, de 2 de outubro de 1951, e n. 1.045, de 14 de dezembro de 1951; e a terceira, a partir do ano letivo de 1962, com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Entre 1946 e 1951, o currículo de cada disciplina deveria ser organizado em torno de unidades didáticas, que aglutinavam em temas os conteúdos a serem ensinados.

O sumário, expresso por unidades didáticas, seria simples e claro, mencionando, por forma discriminada e sucinta, apenas a matéria essencial [...]. Dar-se-ia ao enunciado a flexibilidade que assegurasse uma razoável soma de autonomia à função docente [...] (HOLLANDA, 1957, p. 43).

Guy de Hollanda, usando como pressuposto o pensamento de Anísio Teixeira, questiona a viabilidade da implementação de tal ideal na escola secundária brasileira, pois a educação escolar brasileira possuía um caráter rígido e legislativo, conseqüentemente, cerceando a liberdade criativa do professor, pois esse deveria somente cumprir a proposta curricular.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário que regia o sistema de ensino nesse período estabelecia que as unidades escolares deveriam seguir completamente as diretrizes curriculares, situação ratificada pelos exames de licença.

Hollanda afirmou que o currículo da disciplina História do

Brasil do ensino secundário, tanto do ginásio, quanto do colégio, sofreu uma pequena alteração em 1949, modificando a nomenclatura dos fatos históricos da história recente do país, portanto era uma tentativa de modificar uma memória sobre a história nacional que se construía, possibilitando uma afirmação da sociedade democrática.

Em 1949, a portaria ministerial nº 137, de 16 de março, modificou os programas de História do Brasil da 4ª série do curso ginasial e 3ª do ciclo colegial, limitando-se a mudar os títulos respectivos e os enunciados das unidades ou itens destas, que punham em evidência o "Estado Novo". (HOLLANDA, 1957, p. 49).

Em 1951, houve outra mudança no currículo de história, possibilitando alguma liberdade de ação para o professor elaborar o programa de ensino a ser ministrado em sua escola.

A Portaria Ministerial n. 966, de 2 de outubro de 1951, aprovou os programas mínimos elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II para cada disciplina, essa portaria obrigava todos os estabelecimentos de ensino a adotar esses programas, todavia eles tinham autonomia para adequá-los a sua realidade escolar. Caso as escolas estaduais ou os estados pretendessem elaborar um currículo próprio, ele deveria ser encaminhado para o Ministério da Educação, Diretoria do Ensino Secundário, para avaliação e posterior aprovação. O novo currículo para o curso de história entrou em vigor em 1952 na 1ª série ginasial e na 1ª série colegial.

Essa mudança na estrutura curricular do ensino de história é bastante significativa. No primeiro período, é nítida a execução de um projeto nacional de cima para baixo, enquanto no segundo momento, ainda que seja um projeto nacional, os estados têm mais liberdade para adequar o projeto nacional as suas especificidades regionais. Podemos pensar que essa situação está de acordo com o momento de redemocratização do país, pois a Constituição Federal de 1946 estabelecia que os estados poderiam legislar sobre

o sistema de ensino para complementar as diretrizes federais.
O currículo de história ficou estruturado do seguinte modo:

A Estrutura Curricular do Ensino Secundário da Disciplina História entre 1946 e 1961

Ano	Reforma Gustavo Capanema: de 1946 a 1951	Portarias Ministeriais n. 966 e n. 1.045: de 1952 a 1961
Ginásio		
1º	História Geral (Antiga e Medieval)	História do Brasil
2º	História Geral (Moderna e Contemporânea)	História da América
3º	História do Brasil (Descobrimiento até a Independência)	História Geral (Antiga e Moderna)
4º	História do Brasil (1º Reinado até o Estado Novo)	História do Brasil e História Geral (Moderna e Contemporânea)
Colégio		
1º	História Geral (Antiguidade, Medieval e Moderna)	História Geral (Antiga)
2º	História Geral (Contemporânea)	História Brasil História Geral (Medieval e Contemporânea)
3º	História do Brasil	História do Brasil História Geral (Contemporânea)

Fonte: Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, Portaria Ministerial n. 966, de 2 de outubro de 1951 e Portaria Ministerial n. 1.045, de 14 de dezembro de 1951.

O currículo do curso ginasial, entre 1946 e 1951, determinava que o estudo da Independência Brasileira deveria ocorrer no 3º ano, atual 7ª série do Ensino Fundamental e fosse abordada apenas uma vez pelo professor no ginásio, pois no ano seguinte dava-se continuidade com a história do Brasil. No período entre 1952 a 1961, o ensino da Independência do Brasil ocorria duas vezes, na primeira e na última série do curso ginasial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 modificou o currículo do curso de história no ensino secundário, dando mais autonomia aos Estados e às unidades escolares para deliberarem sobre a seriação curricular a ser adotada em seu estabelecimento

de ensino.

Podemos pensar que a luta pela implementação de um currículo flexível, encapado pelos "pioneiros", notadamente Anísio Teixeira e Guy de Hollanda, foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1961. Por fim, a introdução do livro de Haddock Lobo de seu livro História do Brasil para o ciclo colegial é bem elucidativa.

As radicais modificações introduzidas no ensino secundário brasileiro pela Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornaram imprescindíveis a reformulação de quase todos os livros didáticos dos respectivos cursos. No caso da História Geral e História do Brasil, para o 2º ciclo, a adaptação dos compêndios às exigências da atual legislação é algo dificultada pela liberdade, bastante ampla, concedida aos estabelecimentos de ensino, quanto à dosagem e à seriação de tais matérias (LOBO, s/d, p. 9).

É importante ressaltar a importância da alteração curricular para as editoras. A aprovação de um novo currículo pelo estado, para ser implantado em todo território nacional, indicava uma nova safra de lucros para as editoras, pois os livros do programa curricular anterior não seriam mais utilizados e, conseqüentemente, todos os alunos deveriam adquirir novos livros. Assim, a editora que conseguisse publicar e distribuir os livros em conformidade com os programas mais recentes obteria altos lucros.

A Companhia Editora Nacional, em outubro de 1951, publicou o livro *História do Brasil* de Alcindo Muniz de Souza, destinado para a primeira série ginasial, contando com duas edições seguidas, produzindo 10.065 exemplares. Em dezembro de 1951, a editora publicou mais duas edições de Alcindo Muniz de Souza, da *História da América*, destinada à segunda série do ginásio, contando com 10.203 livros; e, nesse mesmo mês, publicou seis

edições do livro de Joaquim Silva para a primeira série ginásial, perfazendo 30.310 livros, esse livro de Joaquim Silva em março de 1952 já contava com a sua sétima e oitava edições. Em janeiro de 1952, o livro *História da América*, de Joaquim Silva, contou com a publicação de seis edições e no mês de março já havia a sétima e oitava edições.¹⁰

O sistema de ensino brasileiro, entre 1946 e 1961, esteve no centro do debate sobre o desenvolvimento do Brasil. No Congresso Nacional, houve uma verdadeira batalha para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ora com um projeto em prol da escola pública, ora com a proposta de Lacerda em que as escolas particulares seriam favorecidas grandemente, usando recursos do estado para o interesse privado de lucratividade (ROMANELLI, 1989, p. 171-179).

Fora da discussão política sobre a educação escolar, o Estado brasileiro, por meio de leis e decretos, construiu um sistema administrativo para o sistema de ensino em que os estados e municípios ganharam um pouco mais de autonomia administrativa em relação ao período anterior, o Estado Novo. A Constituição Federal de 1946 permitiu que os Estado e municípios legislassem sobre o seu próprio sistema de ensino.

O Ensino Secundário, ao receber uma maior quantidade de alunos provenientes de várias camadas sociais, foi obrigado a tentar reorganizar-se para responder a essa demanda social. O caráter propedêutico do ensino secundário permaneceu, com menos ênfase para uma parte dos estudantes, pois os setores sociais da classe média tinham a oportunidade de galgar cargos de destaque no mercado de trabalho sem a necessidade da realização do ensino superior.

Ao contrário da afirmação de Anísio Teixeira, que o ensino deveria ser mais humano e técnico, em vez de bacharelesco, essa situação não se efetivou completamente no ensino secundário, pois, ainda que seus objetivos não correspondessem adequadamente ao seu público escolar, ele acabou permanecendo com a expectativa de Gustavo Capanema, o

curso secundário deveria formar a elite intelectual do país, sobretudo o colegial.

Assim, a principal especificidade do ensino secundário, entre 1946 e 1961, foi a ambiguidade, atender aos interesses da nova classe média e, ao mesmo tempo, da classe dominante do país; tornar-se uma educação mais humana e técnica e permanecer bacharelesca; organizar o sistema de ensino conforme os interesses de uma sociedade democrática e permanecer com a espinha dorsal de sua organização burocrática pautada na legislação aprovada no período do Estado Novo.

NOTAS

¹ Esse artigo é o recorte da minha dissertação de mestrado intitulada *O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*, defendida em 2008, na UNESP de Franca, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Kolleritz. Ainda, essa pesquisa tem o desdobramento em nosso projeto de doutorado, em andamento, denominado *Representações dos Sentimentos de Brasilidade nos Textos Didáticos de História de Joaquim Silva entre 1946 e 1961*, sob a orientação da Prof^a Dr.^a Ernesta Zamboni, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

² Discurso de Gustavo Capanema de 02/12/1937, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

³ Discurso de Gustavo Capanema de 02/12/1937, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro.

⁴ Ibid.

⁵ Art. 21 do Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942.

⁶ Art. 27 do Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942.

⁷ O Decreto-Lei n. 8.347, de 10 de dezembro de 1945.

⁸ Art. 18 do Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942.

⁹ Art. 44 do Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942.

¹⁰ Mapa de Edições da Companhia Editora Nacional, 1951 e 1952. Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional, IBEP.

FONTES PRIMÁRIAS

Mapa das Edições da Cia. Editora Nacional no período de 1946 a 1961. Arquivo Cia. Editora Nacional e IBEP.

Correspondência entre a editora e os autores, entre a editora e a Comissão Nacional do Livro Didático. Arquivo Cia. Editora Nacional e IBEP

Brasil. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.

Brasil. Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938.

Brasil. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Reforma Gustavo Capanema.

Brasil. Decreto-Lei n. 8347, de 10 de dezembro de 1945. Da nova redação aos art. 5º, 15, 19, 24, 25, 28, 35, 38, 39, 43, 45, 49, 50, 51, 85, 88 e 91 do Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lex: legislação federal e marginalia, São Paulo, ano 9, p. 632-637.

Brasil. Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Lex: legislação federal e marginalia, São Paulo, ano 9, p. 662-668, 1945.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Brasil. Portaria Ministerial n. 966, de 02 de outubro de 1951.

Brasil. Portaria Ministerial n. 1.045, de 14 de dezembro de 1951.

FONTES SECUNDÁRIAS

CPDOC/FGV. AT C 1929/10/23. AT PI ASS 1963/00/00. AT PI MARTINS, OAL 1954/02/13. AT PI TEIXEIRA, A 1959/04/23. AT C 1963/06/00. AT TEIXEIRA, A PI 1954/00/00/1. AT S ASS 1962/1968/00/00/2.

ABREU, J. A educação secundária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 23, n. 58, p. 26-104, abr./jun., 1955.

COSTA, E. V. O material didático de história. **Revista de Pedagogia**. São Paulo, vol. 10, p. 57-72, 1959.

_____. Sugestões para a melhoria no ensino da história no curso secundário. **Revista de Pedagogia**. São Paulo, VI, 11/12, 1960.

_____. O problema da motivação no ensino de história. **Revista de Pedagogia**. São Paulo, XIII, 1963.

_____. Os objetivos do ensino de história no curso secundário. **Revista de História**. São Paulo, vol. 14, n. 29, p. 117-120, 1957.

HOLLANDA, G. **Um quarto de século de programas e compêndios de história para o ensino secundário brasileiro (1931-1956)**. Rio de Janeiro: CBPE/INEP/MEC, 1957.

TEIXEIRA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

REFERÊNCIAS

BERNANDES, R. C. **O Ensino de História nas Escolas Secundárias Brasileiras (1942-1961)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BITTENCOURT, C. M.F. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Ensino de história**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAGAS, V. **Educação brasileira**: antes, agora e depois? 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, vol. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. História dos Livros e das Edições Didáticas: sobre o Estado da Arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

PINTO JÚNIOR, A. **Professor Joaquim Silva, um Autor da História Ensinada no Brasil**: Livros Didáticos e Educação Moderna dos Sentidos (1940-1951). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RIBEIRO JÚNIOR, H. C. **O Sistema de Ensino Ginásial e Livros Didáticos**: Interpretações da Independência Brasileira de Joaquim Silva entre 1946 e 1961. Dissertação (Mestrado em História) –

Universidade Estadual Paulista, Franca, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMAN, L. M. C.; FONSECA, T. N. de (orgs.). **Inaugurando a história e construindo a nação** – discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SMOLKA, A. L. B.; MENESES, M. C. (orgs.) **Anísio Teixeira (1900-2000)**: Provocações em Educação. Campinas; Bragança Paulista: Autores Associados; Universidade São Francisco, 2000.

XAVIER, L. N. O. **Brasil como Laboratório**. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

A HISTÓRIA DA GUERRA DO PARAGUAI NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS REGIONAIS BRASILEIRAS

Analice Alves Marinho

Mestre em Educação pela UFS
Professora contratada do PROESP – UNEAL
analicemarinho@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, analiso o conteúdo da Guerra do Paraguai (1864-1970), em livros didáticos de História regional (LDR) das regiões norte, nordeste, sul, centro-oeste e sudeste. Os livros didáticos de História Regional são aqueles que pretendem trabalhar com a História delimitando um recorte espacial, podendo ser uma capital ou um município. Ao todo, investigo vinte e dois livros didáticos aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2007. A forma com que o conteúdo sobre o conflito sul americano é divulgado pelos livros didáticos brasileiros é alvo de críticas desde o final do século XX, pois muitos historiadores são favoráveis a tese de José Chiavenato, na qual defende-se que o confronto militar sustentou durante anos, um nacionalismo xenófobo e preconceituoso, causando nos livros didáticos uma versão mistificadora da Guerra do Paraguai. Através da análise de conteúdo (qualitativa e quantitativa), respondo as seguintes questões: Qual a narrativa predominante nos LDR sobre a Guerra do Paraguai? Existe uma narrativa diferenciada dos estados situados nas fronteiras orientais do Brasil? E por fim, quais os personagens destacados? Em guias de resultados iniciais, comprovo que, em sua maioria, os LDR ainda divulgam o conteúdo da Guerra do Paraguai como um acessório para a História do Brasil (principalmente na explicação da mudança do Império para a República) ou até mesmo não a citam. Apesar dessa constatação, existem exceções: os livros da região centro-oeste. As principais obras utilizadas são os livros didáticos de História Regional, a obra “Genocídio americano: a Guerra do Paraguai” (1990) de Francisco Chiavenato e o livro “Maldita Guerra: Nova História da Guerra do Paraguai” (2002) de Francisco Doratioto. A importância desse trabalho consiste em analisar como a Guerra do Paraguai, um conteúdo considerado impreciso e ambíguo, é ensinado para as crianças do Ensino Fundamental das escolas brasileiras.

Palavras-chave: Livro Didático de História Regional. Guerra do Paraguai. Ensino de História.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

ABSTRACT

This article discusses the contents of the Paraguay War (1864-1970), in textbooks of Brazilian regional history from the north, northeast, south, midwest and southeast. The Regional History textbooks are those who works with History enclosing a clipping space, this could be a capital, city or a municipality. In this article, I analyze twenty-two textbooks approved by the "Ministério da Educação" (MEC) through the "Plano Nacional do Livro Didático" (PNLD) of 2007. The way that the content on the American South conflict is disclosed by the Brazilian textbooks has been criticized since the late twentieth century because many historians believe in the thesis of José Chiavenato, in which, the study of the military confrontation sustained years ago a xenophobic nationalism and biased, causing in the textbooks one mystifying version of the Paraguay War. Through content analysis (qualitative and quantitative), I answer the questions: What is the narrative of the LDR about the Paraguay War? There is a different narrative from the states located on the eastern borders of Brazil? And finally, what the characters posted? Guides on initial results, I demonstrate that, mostly of the LDR, still disclose the contents of the Paraguay War as an accessory from the Brazil History (mainly in the explanation of the politic change: Empire to the Republic) or even not mentioning. Despite this fact, there are some exceptions: the books of the Midwest. In this research, I use the textbooks of Regional History, the book "American Genocide: War of Paraguay" (1990) and "Bloody War: New History of the Paraguay War" (2002) The importance of this article is analyze how the Paraguay War, one of the content deemed imprecise and ambiguous, is taught to children from primary education in Brazilian schools.

Keywords: Textbook of Regional History. Paraguay War. Teaching of History.

INTRODUÇÃO

Ao me propor analisar o conteúdo sobre a Guerra do Paraguai em livros didáticos de História Regional (LDR), realizei uma coleta de dados sobre o conflito sul-americano em vinte e dois livros didáticos, destinados aos alunos do Ensino Fundamental e separados, por mim, de acordo com as suas regiões: sudeste (6), nordeste (6), norte (1), sul (5) e centro-oeste (4), cabendo a região centro-oeste o maior número de dados sobre a Guerra do Paraguai¹.

Através da análise de conteúdo, respondo aos seguintes questionamentos: Qual a narrativa predominante sobre a Guerra do Paraguai nos LDR? Existe uma perspectiva diferenciada nos LDR dos estados situados nas fronteiras orientais do Brasil? E, por fim, quais os personagens mais citados no conteúdo?

Respondo a essas perguntas tendo como base a caracterização do conteúdo sobre o conflito sul americano pelos historiadores: considerado impreciso e ambíguo, pesquisas atuais discutem sobre as mudanças no ensino-aprendizagem com relação à Guerra do Paraguai. Um dos aspectos mais criticados pelos pesquisadores é a perpetuação, através dos livros didáticos, de uma visão nacionalista do conflito. Nesta visão, o Brasil faz parte da Guerra com o objetivo de conter um ditador expansionista (Solano López) que ameaçava a soberania nacional e uruguaia. Outra versão divulgada pelos livros didáticos brasileiros é que o conflito foi justo e o resultado foi um exército fortalecido, deixando de lado os prejuízos para a economia nacional e o alto número de mortos, tanto no Brasil, quanto no Paraguai.

Sobre o principal objeto de estudo desse trabalho, o livro didático, existem definições variadas de renomados especialistas sobre o assunto. A historiadora Circe Bittencourt define o livro didático como uma obra complexa que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Nessa perspectiva, o livro didático é um objeto de "múltiplas facetas" e para a sua elaboração e uso existem várias interferências

(BITTENCOURT, 2004).

Já Arlette Gasparello apresenta o livro didático como um objeto material que possui sua gênese na prática escolar – segundo a autora, a sua especificidade é advinda desse fator - e que deve ser visto como uma fonte dotada de uma complexidade própria que reúne testemunhos e vestígios de saberes ensinados e as práticas de docentes e alunos (GASPARELLO, 2008).

Entre essas definições, neste trabalho, me utilizo de uma defendida por Itamar Freitas, na qual o livro didático é:

[...] um artefato impresso em papel, que veicula imagens em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar [...]. (FREITAS, 2009, p. 76-77)

De acordo com Freitas, o livro didático possui seis funções: reproduzir ideologia; difundir o currículo oficial; condensar princípios e fatos das ciências de referência; guiar o processo de ensino; guiar o processo de aprendizagem; e possibilitar a formação continuada. (FREITAS, 2009).

Com relação aos livros didáticos de História Regional analisados por mim, esses são definidos como aqueles objetos que pretendem trabalhar com a História delimitando um recorte espacial, podendo ser uma capital ou um município. No Brasil, segundo Décio Gatti Júnior, os livros didáticos assumiram um papel duplo: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas. Nesses papéis duplos, o livro didático de História Regional possui como proposta de aprendizagem apresentar ao aluno o que lhe é mais próximo do seu mundo para depois construir as noções e conceitos de entendimento sobre a realidade nacional.

Nessa perspectiva, para Décio Gatti, os livros didáticos de História Regional surgiram para solucionar o problema do provinci-

alismo, pois como a grande maioria das editoras se localizavam na região sudeste - principalmente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais- os seus conteúdos giravam em torno da experiência desses estados e esses livros eram distribuídos por todo o Brasil, prejudicando assim, o aprendizado dos alunos de outras regiões brasileiras (JUNIOR, 2004, p. 204).

Além disso, um conceito presente na proposta de uma História regional é o de região. Esse conceito sofreu mudanças ao longo do tempo, desde a Antiguidade, época em que a expressão "regio-ne" (região, em italiano) se relacionava a áreas independentes, ou não, que estavam subordinadas ao Império Romano, até a Idade Contemporânea época em que a palavra região se torna um conceito chave da democracia (GOMES, 1995, p. 49-76)

Segundo Janaína Amado, no livro "República em migalhas: História Regional e Local", o encontro dos historiadores com a questão regional coincide com o momento em que o conceito de região passa por profundas transformações, mudanças essas que torna possível, através da História Regional, a valorização das peculiaridades, das multiplicidades e a comparação entre o âmbito regional e o nacional (AMADO, 1990 p. 7-15).

Para identificar as especificidades da narrativa sobre a Guerra do Paraguai nos livros didáticos em questão, a metodologia que me utilizo é a análise de conteúdos. Segundo César Coll, ao utilizar o termo "conteúdo" o pesquisador se refere aos conhecimentos específicos das disciplinas ou matérias escolares. Aplicando essa definição na concepção educativa integral, os conteúdos se relacionam não apenas as disciplinas ou matérias tradicionalmente conhecidas, mas também as capacidades cognitivas (mecanismo utilizado para entender, assimilar e se conectar com o mundo), motoras (referentes às capacidades inatas de uma pessoa, como um talento, um potencial), afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Assim, conteúdos podem ser classificados em: conceituais procedimentais e atitudinais (COLL, 1994).

Para alguns estudiosos e profissionais da educação, os conteúdos são considerados como um "mal necessário". Diante dessa

situação, os professores se vêem em uma via de mão dupla: são cientes da necessidade de se ensinar os conteúdos, mas ao mesmo tempo, sabem que uma parte dos problemas que atingem a educação escolar são ocasionados por esses mesmos conteúdos. Dentre esses equívocos estão os tão criticados erros conceituais como datas e nomes. Essa dualidade sobre a importância dos conteúdos no ensino de História persiste até os dias atuais, mas segundo Juan Pozo não importa se os conteúdos apresentam erros conceituais ou não, mas deve-se dar a devida atenção, principalmente, a forma com que os conteúdos são ensinados pelos professores e como eles são aprendidos pelos alunos (POZO, 2000).

Os conteúdos possuem diversas classificações, mas nesta pesquisa analiso apenas os conteúdos conceituais, que se referem aos fatos, conceitos, dados, nomes e códigos e, além disso, são considerados mais abstratos, pois demandam maior compreensão, reflexão, análise e comparação.

Classificados em conceituais, atitudinais e procedimentais, os conteúdos também possuem duas correntes de estudo: as chamadas análises de conteúdo e a análise de discurso (COLL, 1994).

A análise de discurso, como o próprio nome já demonstra, trabalha com o sentido do discurso e considera em seu estudo a língua, a história e o sujeito. Um dos seus fundadores foi o francês Michel Pêcheux e essa corrente de estudo trabalha com o sentido do texto, um sentido que não é traduzido, mas sim, produzido. Através de uma linguagem opaca, a análise de discurso por sua característica qualitativa, busca compreender os sentidos que o sujeito manifesta através do seu discurso.

Já a análise de conteúdo, uma corrente anterior a de discurso, surgiu no início do século XX nos Estados Unidos com o objetivo de investigar o material jornalístico. Ao contrário da análise de discurso que trabalha com o sentido do texto, a de conteúdo trabalha com a palavra e o seu objeto de estudo são os materiais textuais escritos. Através de uma linguagem transparente, essa corrente tem como objetivo compreender o pensamento do

sujeito através do conteúdo do texto.

Os estudos de conteúdos também podem ser classificados em qualitativos e quantitativos. O primeiro trata da presença ou ausência de uma dada característica no conteúdo ou de um conjunto de características em um determinado fragmento da mensagem. Já a análise quantitativa se preocupa com a frequência e a repetição de dados (MUTT; CAREGNATO, 2006).

Através da análise (qualitativa e quantitativa) do conteúdo da Guerra do Paraguai é que identifiquei os dados dos LDR aprovados pelo MEC através do PNLD do ano de 2007. Sobre o PNLD, esse é um dos três programas do governo federal voltados para o livro didático, os outros são o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Seguindo as normas dos programas, os livros didáticos são distribuídos gratuitamente com o objetivo de prover as escolas da rede federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade.

A relevância do tema se deve à necessidade de informar que a formação do Brasil e dos brasileiros não deve ser apenas atribuída aos africanos e europeus: experiência americana não pode ser omitida desse processo. E o livro didático de História regional é um importante instrumento de difusão de experiência formador de identidade nas regiões brasileiras.

A GUERRA DO PARAGUAI NOS LIVROS DIDÁTICOS: SEMELHANÇAS E ESPECIFICIDADES

A Guerra do Paraguai foi o mais longo conflito armado da América do Sul, envolvendo países que atualmente fazem parte do Mercosul: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O início da Guerra é em 1864 quando as tropas paraguaias, comandadas por Solano López (1827-1870) capturaram o navio brasileiro “Marquês de Olinde” no Rio Paraguai, em novembro do mesmo ano. Entretanto, antes mesmo do aprisionamento do navio, o Brasil invadiu o Uruguai

alegando antigas questões de violação de fronteiras entre os países. A invasão foi considerada, por Solano López, como uma atitude expansionista e ameaçadora do Império, cabendo ao Paraguai fazer cumprir ao Tratado de 1850, no qual foi firmado que o país interviria a favor do Uruguai diante de qualquer ameaça.

Iniciada a Guerra, o exército paraguaio invade a então província de Mato Grosso em 24/12/1864 ficando a sua capital, a cidade de Cuiabá, incomunicável com a sede do Império. Seis meses após essa invasão, o exército brasileiro é organizado e em maio de 1865 é assinado entre o Brasil, Argentina e Uruguai um acordo para a formação da Tríplice Aliança. Após cinco anos de um conflito marcado por sua violência, os países aliados (Tríplice Aliança) saíram vitoriosos, entretanto, as conseqüências da Guerra foram marcantes para todos os países participantes, modificando assim, o percurso histórico de todos os envolvidos.

Na historiografia nacional, durante muito tempo, foram divulgadas nos livros didáticos e na imprensa as teses da superioridade do exército brasileiro e o fortalecimento do Brasil após a Guerra. Segundo José Chiavenato, em sua obra "Genocídio Americano: a Guerra do Paraguai" o confronto militar ocorrido entre as nações sul americanas sustentou, durante anos, no Brasil, um nacionalismo xenófobo e preconceituoso causando nos livros didáticos uma versão mistificadora da Guerra do Paraguai, na qual a impressão que se tem é que a História é narrada com o objetivo de cumprir um calendário ou então para valorizar a qualidade militar de uma nação, deixando de lado as conseqüências da Guerra para os povos participantes (CHIAVENATO, 1990. p. 25-38).

Essa crítica foi realizada no final do século XX e, de acordo com os resultados encontrados por mim, ainda é pertinente nos dias atuais. Nos vinte e dois livros didáticos analisados, apenas seis apresentam o conteúdo da Guerra do Paraguai. Desses seis livros, os livros do Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso do Sul apresentam uma visão crítica do conflito, narrando as conseqüências para o Brasil, Paraguai e para o seu próprio estado. Já os outros três livros

apresentam o que Chiavenato já criticava: a Guerra do Paraguai serve apenas como um acessório para narrar o fortalecimento do exército brasileiro ou como um dos motivos do descontentamento com o regime imperial. Dessa forma, encontro um conflito entre as versões sobre a Guerra do Paraguai: uma dos estados que participaram ativamente do confronto e a outra das demais unidades federativas.

A diferença entre os estados também é explícita no que concerne às referências bibliográficas. Aos estados afetados diretamente pelo conflito cabem as análises mais completas, com referências atualizadas sobre o tema. Já nos outros estados brasileiros, as referências apresentadas são compêndios de História do Brasil. Nestas obras, a Guerra do Paraguai aparece apenas como um acessório para a História do Brasil, na qual o país saiu vitorioso, sem maiores conseqüências para a sua população.

Os primeiros resultados encontrados por mim, fazem parte da segunda versão, na qual o conteúdo sobre a Guerra do Paraguai está ausente ou então é apresentado como um acessório para a experiência nacional.

Sobre a região norte, infelizmente devido a dificuldade em adquirir os livros didáticos, o único representante foi o do estado do Pará. O livro paraense considera o Brasil pertencente ao continente americano e apresenta a América como um todo, não separando entre América do Sul ou América do Norte, por exemplo. Em relação à Guerra do Paraguai, não foi encontrado nenhum registro.

A segunda região que analiso é a nordeste, representada pelos livros didáticos dos estados da Bahia (4), Ceará (1) e Pernambuco (1). Em nenhum desses livros encontrei registros sobre a Guerra do Paraguai, contrariando a tese que o historiador Francisco Doratioto atesta em sua obra "Maldita Guerra: nova da História da Guerra do Paraguai" que o nordeste participou ativamente da Guerra, enviando soldados para lutar no exército nacional (DORATIOTO, 2002. p-97-121).

Os LDR da região sudeste são os dos estados: Rio de Janeiro (2), São Paulo (2), Minas Gerais (1) e Espírito Santo (1). Nos livros do Rio

de Janeiro, o conteúdo sobre a Guerra do Paraguai é um acessório para a crise do Império Brasileiro, pois o conflito somente é citado em duas charges de soldados falando sobre a política nacional. Nos de São Paulo, o conflito é citado em um texto complementar escrito que descreve o período da Guerra, os países envolvidos e a vitória do Brasil. Nos de Minas Gerais e Espírito Santo, não são apresentados o conteúdo sobre a Guerra do Paraguai.

A penúltima região que analiso é a sul, representada pelos livros didáticos dos seguintes estados: Santa Catarina (2), Paraná (2) e Rio Grande do Sul (1). Os livros de Santa Catarina não abordam a Guerra do Paraguai e nos dois livros do Paraná é descrito o conteúdo do conflito, no entanto, eles não apresentam uma visão crítica sobre o mesmo, narrando apenas os principais acontecimentos da Guerra, sem apresentar uma bibliografia específica e nem citar os personagens do confronto sul americano.

Essa característica não ocorre no livro do Rio Grande do Sul: ele é o único da região que apresenta uma bibliografia específica sobre o conteúdo. É esse livro didático que inaugura a versão do conflito na qual são narradas, de forma crítica, as consequências da Guerra não só para o Brasil, como também, para o Paraguai.

Acredito que devido à participação do estado na Guerra, o Rio Grande do Sul, juntamente com os estados da região centro-oeste, se destacam no tema, sendo esse o conteúdo mais abordado nos livros didáticos e Solano López o personagem mais citado. Retornando ao livro do Rio Grande do Sul, em sua narrativa, o conteúdo é caracterizado como uma guerra feita por motivos econômicos, com uma iniciativa do Brasil que, patrocinado pela Inglaterra, invadiu o Uruguai em 1864 com o objetivo de depor Atanásio Aguirre do poder, pois o líder uruguaio prejudicava os interesses brasileiros, principalmente dos estancianos gaúchos, devido à produção de charque. Já o interesse de Solano López no Brasil seria o controle de uma saída para o mar, algo que o Paraguai não possuía e por isso era isolado do resto do mundo.

Segundo o autor do livro, o exército paraguaio era bem organizado, disciplinado e equipado, com tropas como moder-

nas, fatores que deram vantagem ao Paraguai no início do conflito. Devido a essa superioridade paraguaia, os países que formaram posteriormente a Tríplice Aliança sentiram-se ameaçados e venceram os paraguaios. Após apresentar os conflitos e explicar a vitória dos aliados, o autor relata os efeitos tanto desastrosos (cidades abandonadas e número de mortos) quanto benéficos (economia) das cidades gaúchas participantes do confronto, deixando de lado as consequências da guerra para os paraguaios. Como indicação bibliográfica, consta obra "Guerra do Paraguai: Estados Nacionais e regiões-provinciais no espaço platino" de César Augusto Barcelos Guazzelli (PILETTI, 2006).

Por último, analiso a região centro-oeste, composta pelos livros didáticos dos estados de Goiás (1), Mato Grosso (2) e Mato Grosso do Sul (1). Como a região foi diretamente afetada pela Guerra, principalmente os estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, que na época não eram separados, a maior concentração de dados sobre o confronto está nos livros da região centro-oeste. Destaco que eles possuem uma visão crítica sobre a Guerra e apresentam os dois lados: as consequências para o Paraguai e para o Brasil.

No livro didático do estado de Goiás, os autores defendem que o início do desentendimento entre os países participantes foi em 1862 quando Solano López assumiu o poder. Dessa forma, Solano López é apresentado como um ditador que provocou o início da Guerra ao desejar anexar regiões da Argentina, do Uruguai e do Brasil. Segundo a narrativa dos autores, a Guerra é caracterizada pela extrema violência nos combates, algo que deixou rastros de destruição principalmente no Paraguai e também afetou a economia goiana, pois acarretou na diminuição dos gêneros alimentícios para a sua população.

Destaco que a narrativa do livro goiano sobre a Guerra do Paraguai é a primeira a apresentar as consequências da Guerra para o Paraguai, afirmando que o país ficou devastado após o confronto. A personificação de Solano López é a mesma que José Chiavenato caracterizou em sua obra já citada anteriormente, algo

marcado por um "nacionalismo xenófobo e preconceituoso", no qual a culpa de todo o confronto recai sobre a figura do presidente (GARCIA; MENEZES, s.d.).

Nos livros didáticos do estado do Mato Grosso não constam a narrativa sobre a Guerra do Paraguai. Já o do Mato Grosso do Sul, a Guerra do Paraguai é um conteúdo destacado: ao narrar o conflito, os autores caracterizam a Guerra como o maior conflito armado da América do Sul que acarretou em um dos conflitos mais cruéis do continente e a maior intervenção brasileira em solo estrangeiro. Segundo os autores, o Paraguai representava uma exceção na política da América Latina, pois era uma nação soberana, livre e sem empréstimos estrangeiros. Assim, por possuir um projeto de industrialização, o Paraguai era um país autônomo, com uma estabilidade interna e moeda forte e essa situação incomodava a Inglaterra, sendo esse o motivo dos ingleses terem apoiado o confronto entre os países sul americanos.

O exército paraguaio é narrado como o mais forte da América do Sul e suas ofensivas levam o nome de Solano López. Também constam no livro a participação das mulheres e das crianças na Guerra e a afirmação de que o conflito terminou com a morte de Solano López. Sobre os acordos de paz assinados no ano de 1870, apesar de garantirem a independência e soberania paraguaia, a economia Paraguaia foi uma das maiores prejudicadas, pois passou a ser regida por especuladores estrangeiros.

O conteúdo da Guerra do Paraguai é finalizado com as consequências do confronto para o Brasil, principalmente para Mato Grosso do Sul, e para o Paraguai. Segundo os autores, o Paraguai passa de república próspera e progressista para uma espécie de colônia sem padrão, com a população e a economia dizimada devido aos "sonhos de um ditador". O Brasil também teve consequências com o confronto: milhares de mortos e feridos, economia abalada, aumento da dívida com a Inglaterra, insatisfação dos brasileiros com o Império e o conseqüente favorecimento da campanha republicana. Para o estado do Mato Grosso do Sul, restaram fazendas arruinadas e áreas abandonadas, popula-

ção dispersa, crise econômica, e, além disso, as vilas de Corumbá, Miranda, Coxim e Nioque foram incendiadas e saqueadas e tendo os seus documentos destruídos.

O personagem destacado pelos autores é Solano López e me chamou a atenção duas características na narrativa: o livro do Mato Grosso do Sul é o único, dentre todos analisados, em que há o reconhecimento da vinda dos imigrantes latinos para o estado, além da não diferenciação entre a América Latina/América do Sul e América do Norte, considerando o Brasil como um país americano. Sobre a bibliografia, só é citado um livro específico sobre a Guerra do Paraguai: "Cunhataí: um romance da Guerra do Paraguai" de autoria de Maria Filomena Bouissou Lepecki (GRESSLER; SOUZA; VASCONCELOS, 2005).

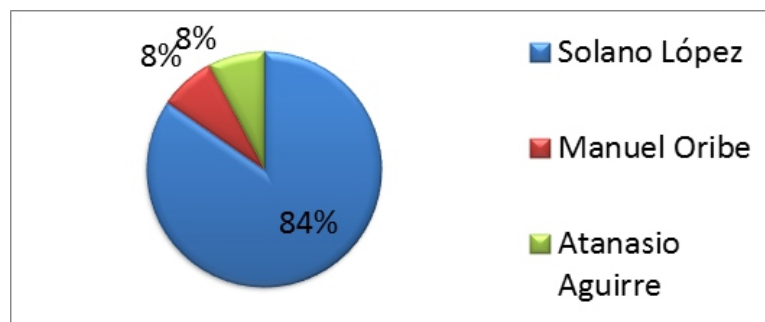
Em uma visão mais geral, nos poucos livros que apresentam uma visão crítica sobre o conflito são claros os motivos que o geraram: a política e a economia, como no seguinte excerto no LDR do Rio Grande do Sul: "O Brasil invadiu o Uruguai em 1864 com o objetivo de tirar do poder o presidente Atanásio Aguirre que prejudicava os interesses brasileiros, sobretudo o dos estancieiros gaúchos" (PILETTI, 2006, p. 75).

Nessa visão crítica do conflito, para caracterizá-lo os LDR costumam veicular a expressão "cruel", qualificando a Guerra como algo que marcou para sempre os rumos dos países envolvidos. O Brasil ocupa a posição principal: é o vilão, o iniciante do confronto e responsável por uma dos eventos mais cruéis do continente. Assim:

A Guerra do Paraguai, chamada até hoje de La Gran Guerra (A Grande Guerra) pelos paraguaios, foi a maior intervenção militar brasileira em solo estrangeiro. Aconteceu entre 1865 e 1870, tendo se configurado como o mais longo conflito armado da América do Sul e uma das mais cruéis guerras do continente (GRESSLER, SOUZA E VASCONCELOS, 2005, p. 74).

Nos demais livros, que apresentam a Guerra do Paraguai como um acessório, o conflito entre os países é explicado da seguinte maneira: apresentado aos alunos como um país forte e coeso, o Brasil estaria disposto a tudo para defender a sua economia e o seu território, até mesmo se unir aos dois países que mais lhe incomodava (Argentina e Uruguai) contra um inimigo em comum: o Paraguai. Assim: "A autonomia do Paraguai não agradava a Inglaterra, nem aos países vizinhos, isto é, ao Brasil, ao Uruguai e a Argentina". (TUMA, 2004, p. 96).

Conforme já afirmei, na descrição sobre a Guerra do Paraguai, o personagem de destaque é Solano López, seguido pelo presidente uruguaio Manuel Oribe e pelo político uruguaio Atanasio Aguirre, de acordo com o gráfico abaixo:



Segundo a narrativa dos LDR, o presidente paraguaio, com seu desejo expansionista sobre as demais regiões do continente, defendia que elas eram direito de seu povo, pois o paraguaio descende de indígenas guaranis que, no passado, haviam sido levados para essas regiões pelos missionários jesuítas. A tese sobre Solano López ser o causador da Guerra do Paraguai é tão presente nos LDR que o final do confronto entre os países sul americanos só ocorre com a morte do presidente (GRESSLER; SOUZA; VASCONCELOS, 2005).

Outro personagem citado no conteúdo da Guerra do Paraguai, Manuel Oribe, segundo os livros didáticos, não exerce nenhuma influência no conflito que tem como ator principal Solano López. Já Atanasio Aguirre é visto como um entrave ao crescimento econômico do Brasil, sendo esse o motivo que levou o império, em 1864, a invadir o Uruguai para depor o presidente, pois esse prejudicava o interesse nacional, principalmente dos estancieiros gaúchos (PILETTI, 2006, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizadas as análises sobre os LDR, constato que esses livros não seguem os avanços da historiografia sobre o conteúdo, pois poucos são os que apresentam uma bibliografia específica sobre o tema, deixando claro que, em sua grande maioria, os conteúdos sobre a Guerra do Paraguai são retirados de compêndios gerais de História do Brasil. Essa constatação explica o porquê do conteúdo sobre o conflito servir como um acessório, ou uma introdução, para a explicação da mudança do regime imperial para o republicano.

Relembro que nesse levantamento, não considero os dados e sobre o Brasil e nem os personagens nacionais, prevalecendo a figura de Solano López, como o mais citado e criticado, representado sempre como um ditador. Com relação ao conflito, esse aparece como algo extremamente violento, no qual o Brasil também saiu prejudicado. A Inglaterra é narrada como a patrocinadora do conflito, com a justificativa de que a soberania paraguaia incomodava os ingleses, assim tanto a Argentina, quanto o Uruguai são meros espectadores da Guerra, cabendo a rivalidade Brasil-Paraguai o eixo central do conflito. Outra característica é que o Paraguai, antes da Guerra, é apresentado como um país soberano que conseguiu se destacar no cenário mundial com suas próprias forças, ou seja, sem investimento estrangeiro, o que era uma exceção para os países americanos da época.

Dentre os vinte e dois LDR analisados por mim, os da região centro-oeste (Mato Grosso do Sul e Goiás) apresentam propostas interessantes para o ensino de História da América. Esses estados não separam a experiência americana da nacional, fazendo correlações entre a América Latina e o Brasil. Outra característica importante desses livros é a diversidade da bibliografia apresentada e indicada para os alunos. As obras não se repetem, como ocorre nos demais LDR, representando, ao final da coleta de dados, uma bibliografia diversificada sobre a História da América.

Outro fator que também destaco nos livros do centro-oeste é que o continente americano, apesar das suas diversidades culturais, é representado como um todo, sem perder as particularidades de cada país. Dentre todos os livros analisados, para mim, são essas características que fazem de Goiás e Mato Grosso do Sul os LDR mais completos não só para a Guerra do Paraguai, mas para o ensino de História da América no Brasil.

NOTAS

¹ Destaco que, em minha análise, não considero os dados relativos ao conteúdo ou personagens sobre a História do Brasil nos LDR, pela razão de que, como os livros são brasileiros, os dados sobre os outros envolvidos no conflito, são uma exceção na narrativa.

FONTES

BUENO, W. L. **Aprendendo a História do Paraná**. Curitiba: Positivo, 2004.

CABOCLO, E.; BARCELOS, I. **Gente de São Paulo, São Paulo da gente**: História. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2006.

CABOCLO, E. BARCELOS, I., SILVEIRA, J.; BACELLAR, M. **Gente de Rio, Rio da gente**. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

CAMPOS, H. G. **História de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Formato, 2004.

CHIANCA, R. B.; SILVA, L. **História**: Bahia. São Paulo: Ática, 2004.

CORRÊA, M. **Ceará**: História para a construção da cidadania. São Paulo: FTD, 2004.

DIEZ, A. G. **Segredos da Bahia**: História. São Paulo: FTD, 2001

FERNANDES, M. M. S. **Contemplando a Bahia**: Curitiba: Base, 2004.

GARCIA, L. F.; MENEZES, S. M.. **História de Goiás para todos**: São Paulo: Scipione, s.d.

MACIEL, L. A. **O Mato Grosso e sua História**. 2. ed. Curitiba: Base, 2004. NASCIMENTO, Roseni R. C., SOURIENT, L. e CAMARGO, R. **Goiás – interagindo com a História**. São Paulo: Editora do Brasil.

NASCIMENTO, R. R. C.; SOURIENT, L.; CAMARGO, R. **São Paulo – interagindo com a História**: São Paulo: Editora do Brasil, s.d.

PAIVA, R. **História**: Pará. São Paulo: Ática, 2006

PILETTI, F. **História**: Rio Grande do Sul. São Paulo: Ática, 2006.

RIORI, N. A.; LUNARDON, I. R. **Santa Catarina de todas as gentes**: História e cultura. Curitiba: Base, 2004.

ROSA, L. B. R. A.; NEVES, L. G. S. Guilherme Santos; PACHECO, Renato José Costa. **Nosso estado, o Espírito Santo**: História do Estado do Espírito Santo para o ensino fundamental. Curitiba: Base, 2001.

SIEBERT, C. **História do Estado do Rio de Janeiro**. São Paulo: FTD, 2005.

SOURIENT, L.; RUDEK, R.; CAMARGO, R. **Minas Gerais**: interagindo

com a História. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2005

SOURIENT, L.; RUDEK, R.; CAMARGO, R. **Paraná** - interagindo com a História. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2005.

SOURIENT, L.; RUDEK, R.; CAMARGO, R. **Pernambuco** - interagindo com a História. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2005.

SOURIENT, L.; RUDEK, R.; e CAMARGO, R. **Santa Catarina** – Interagindo com a História. São Paulo: Editorado Brasil, 2003.

SOUZA, Z. P.; VASCONCELOS, L. M.; GRESSLER, L. A. **História do Mato Grosso do Sul**. São Paulo: FTD, s.d.

SZTERLING, S. **Estado de São Paulo**: História. São Paulo: FTD, 2005.

TEIXEIRA, F. M. P. **História**: Minas Gerais. São Paulo: Ática, 2004

TEIXEIRA, F. **História**: Pernambuco. São Paulo: Ática, 2006.

TUMA, M. M. P. **Viver e descobrir**: História: Paraná: FTD, 2001.

VASCO, E. S.; SILVA, S. A.; ARANTES, A. Í. B.; KLÜPPEL, C.C. **O Paraná de todas as cores**. 2. ed. Curitiba: Base, 2004.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. C. T.; ANDRADE, H.C. **O MERCOSUL nos livros didáticos brasileiros**: rumos da integração regional. [s.l.], [s.n.].

ALVES, P; SCHALLENBERGER, E.; BATISTA, A. A. A História Regional: desafios para o ensino e a aprendizagem. **Revista Akropolis**. Umuarama, vol. 13, n. 1, p. 39-45, jan/mar. 2005.

BARBOSA, A. de S. A propósito de um Estatuto para a História Local e Regional: algumas reflexões. **XII Semana de História da**

UNESP/França. 1998. Disponível em:

http://www.franca.unesp.br/PROPOSITO_REGIONAL.pdf . Acesso em: 26/8/2009.

BEYHAUT, G. Dimensão Cultural da integração da América Latina. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 8, n. 20, p. 183-198, 1994.

BITTENCOURT, C. M. F.; IOKOI, Z. M. G. (coord.). **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura. São Paulo: EDUSP, 1996.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. **Revista Eletrônica ANPHLAC**. São Paulo, n. 4, p. 5-15, 2005.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez: 2004.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC/SEF, 2007.

CAPRINI, A. B. A. **Considerações sobre história regional**. [s.l.], [s.n.], 2007.

CARDOSO, C. F. Repensando a construção do espaço. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, vol. 3, n. 1, p. 7-23, 1998.

CAREGNATOR, C. A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**. Florianópolis, vol. 15, n. 4, p. 679-684, out/dez. 2006.

CERRI, L. F. Regionalismo e ensino de História. **Revista de História**

Regional. Ponta Grossa, vol. 1, n. 1, p. 135-143, 1996.

CHERVEL, A.; COMPÉRE, M. M. As humanidades no ensino. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, vol. 25, n. 2, p. 149-170, jun/dez. 1999.

CHIAVENATO, J. J. **Genocídio Americano:** a Guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COLL, C. (org.). **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

DIAS, M. F. S. Nacionalismos e estereótipos. In: **História da América:** ensino, poder e identidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas: 2004.

_____. **A pesquisa e o ensino na perspectiva da inclusão da História da América na cultura escolar do Brasil.** Florianópolis: CED/UFSC, 2005.

DIAS, W. S. **A ideia de América Latina nos livros didáticos de Geografia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2009.

DORATIOTO, F. **Maldita guerra:** nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FREITAS, I. **Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945).** São Cristóvão; Aracajú: Ed. UFS; Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

_____. **Fundamentos do Ensino de História para as séries iniciais.** São Cristóvão: Ed. UFS, 2009.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades:** A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

_____. O livro didático entre práticas e saberes. **Simpósio Internacional Livro Didático.** São Paulo: EDUSP, 2008.

JUNIOR, D. G. **A escrita escolar da História:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1991). Bauru; Uberlândia: EDUSC/EDUFU, 2004.

KOLING, P. J. O Ensino de História da América na Educação Básica: reflexões a partir de livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná. **Anais Eletrônicos do VIII Encontro Internacional da ANPHLAC.** Vitória: ANPHLAC; UFES, 2008.

MARINHO, A. A. História da América nos livros didáticos de História Regional. In: FREITAS, I. (org.). **História Regional para a escolarização básica no Brasil:** o texto didático em questão (2006/2009). São Cristóvão: Ed. UFS, 2009.

_____. A História da América nos livros didáticos de História Regional. In: **Anais do XII Encontro Sergipano de História.** São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

_____. **História da América para normalistas:** uma análise do Compêndio de Rocha Pombo (1900). Trabalho de Conclusão de Curso (História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

SILVA, M. (org.). **República em Migalhas:** História Regional e Local. São Paulo: Marco Zero, 1990.

STAMATTO, M. S. O ensino de História nos Livros Didáticos. **Anais do II Encontro de História – ANPUH/RN.** Caicó: ANPUH-RN; UFRN, 2006.

SANTOS, L. A representação da América Espanhola nos livros

didáticos e nas aulas de História no município de Inhumas. **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

ZABALA, A. A. **prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

“... DENODADOS HERÓIS, CIVILIZADORES DO SERTÃO...” O MITO FUNDADOR BANDEIRANTE NA CONSTITUIÇÃO DA HISTÓRIA DE CUIABÁ – MATO GROSSO, SÉCULO XX

Nathália da Costa Amedi

Licenciada em História pela UNEMAT, mestranda em História pelo PPGHIS/UFMT, professora de História na educação básica no Estado de Mato Grosso (SEDUC).
nathaliadacostaamedi@yahoo.com.br

Renilson Rosa Ribeiro

Doutor em História Cultural pela UNICAMP, professor adjunto do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História/UFMT.
rrenilson@yahoo.com

RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de discutir como a simbologia do bandeirante se constituiu como o mito fundador na história de Cuiabá, tendo como representante máximo mato-grossense – o cuiabano. Esse mito se cristalizou nas comemorações do bicentenário de fundação de Cuiabá, em 1919, buscando no seu passado de glória no período colonial, com as descobertas das minas na região pelo bandeirante Paschoal Moreira Cabral – a sua origem.

Pretende-se também demonstrar como este mito foi atualizado no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) a partir da “Marcha para Oeste” e, em 1970, no governo militar com o avanço da “fronteira agrícola” e do Plano de Integração Nacional (PIN) e dos projetos de colonização do Mato Grosso e da Amazônia.

Palavras-chave: Bandeirantes; Bicentenário; Mito fundador; Identidade; Cuiabá – Mato Grosso.

ABSTRACT

This article aims to discuss how the symbolism of the bandeirante was constituted as the founding myth in the



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

history of Cuiabá, with the highest representative of Mato Grosso - the cuiabano. This myth has crystallized in commemoration of the bicentennial of the founding of Cuiabá, in 1919, seeking in its past glory in the colonial period, with the discovery of mines in the area by pioneer Paschoal Moreira Cabral – its origin.

Also it is intended to demonstrate how this myth has been updated during the government of Getúlio Vargas from the "March to the West" and in 1970 the military government to the advancement of the "agricultural frontier" and National Integration Plan (PIN) and projects of colonization from Mato Grosso and Amazonia.

Keywords: Bandeirantes; Bicentenary; Fouding Myth; Identity; Cuiabá - Mato Grosso.

[...] ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse "sentido do passado" na sociedade e localizar suas mudanças e transformações (HOBBSAWM, 1998, p. 22).

INTRODUÇÃO: UM DISCURSO BANDEIRANTE PARA CADA TEMPO

A eleição dos heróis do panteão nacional envolve uma série de questões políticas e jogos de interesses dos grupos dominantes no poder, bem como daqueles que estão à margem dele. Esta escolha não é neutra. Definir aqueles que traduziriam os sentimentos nacionais ou dos grupos nos remete a reflexão sobre as polêmicas em torno das disputas de identidade e da busca do "sentido do passado".

Fazer esta escolha significa produzir a composição do retrato e dos valores que se deseja instituir para a população. Em síntese, procura-se forjar modelos a serem seguidos e exaltados. A constituição de um calendário de festas e comemorações, assim como o culto aos heróis do passado, geralmente tidos como os "construtores" ou "fundadores" da nação ou de um movimento revolucionário, faz parte do processo de legitimação de um regime político ou das lutas de reivindicações de grupos minoritários, por exemplo.

Nesse sentido, segundo Angela de Castro Gomes (2009, p. 29-30),

Processos de construção de identidade, como se sabe, além de inconclusos e permanentes, remetem sempre a dimensões simbólicas, envolvendo a invenção, a divulgação, a imposição e a adesão de um grupo a ideais, valores, crenças, ideologias, etc., que são operacionalizados e/ou materializados em instituições, rituais, festas, símbolos, etc. Uma das dimensões particularmente caras à análise do historiador, nesse complexo processo, é produção de um "passado comum" ao grupo: a constituição de referenciais que lhe assegurem uma "origem" e lhe garantam "continuidade" no tempo, a despeito das transformações que possa ter efetivamente sofrido.

Dentro desses princípios, no ano de 1838, em meio ao conturbado período regencial, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), foi criado sob o patrocínio da Sociedade Auxiliadora da Industrial Nacional (SAIN), na cidade do Rio de Janeiro. Ali se instauraria a escrita institucional da história do Brasil a partir da ação de letrados como Januário da Cunha Barboza, Raimundo da Cunha Mattos, Francisco Adolfo de Varnhagen, Gonçalves Dias entre outros.²

Institutos históricos como o IHGB e congêneres nos províncias/estados, academias literárias, museus, arquivos e associações científicas – desde os tempos do Império – cumpriram missão de

forjar um “passado comum” para a nação brasileira.

A análise da construção do panteão nacional de heróis nesses espaços têm sido emblemática para se entender o processo de construção de mitologias fundacionais pautadas em conceitos como origem, povo, tradição e herança. Nas páginas das publicações dos letrados do IHGB, à guisa de ilustração, podem ser identificadas memórias e biografias dos “construtores” ou “formadores” do Brasil desde os tempos coloniais (cf. OLIVEIRA, 2011).

A organização, as finalidades e as formas de entender o passado do grêmio carioca serviu de modelo e fontes de inspiração para iniciativas semelhantes em diferentes partes do Brasil no final do século XIX e início do XX. Nesse contexto, por exemplo, foram fundados o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP), em 1894, na capital paulista, e o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT)³, em plena as comemorações do bicentenário de Cuiabá, em 1919.⁴

Nesse “panteão de papel”, entre os heróis nacionais os bandeirantes têm assumido lugar de destaque, constituindo-se em objeto de jogos de memórias, de litígios de representatividade, de controvérsias e polêmicas interpretativas – ora oscilando como um pêndulo nos meandros do binômio história nacional/história regional. Nos últimos trinta anos, os percursos da fabricação da figura “mítica” dos bandeirantes têm sido pauta do olhar de historiadores da envergadura de Kátia Maria Abud (1985), Luiza Ricci Volpato (1986), John Manuel Monteiro (1994), Antonio Celso Ferreira (2002) entre outros.⁵

Acompanhar os caminhos e descaminhos dessa personagem histórica nos discursos e imagens forjados pelos diferentes espaços de saber/poder tem permitido a compreensão do movimento das identidades na história em perspectivas múltiplas, articulando memória, cultura, política e literatura. Para John Monteiro (1994, p. 105), esse conjunto de possibilidades de abordagem dos bandeirantes justifica-se pela razão deste ocupar lugar de proeminência dentre os diversos mitos sobre a formação da nacio-

nalidade brasileira: “Desbravador dos sertões incultos, temível conquistador de povos selvagens, esta figura heróica marca presença tanto nos manuais de história quanto nos monumentos e nos nomes de ruas, estradas e escolas no Brasil inteiro”. Ultrapassando ou recuperando os limites de São Paulo, a figura do bandeirante tem se feito presente – de forma persistente – na escrita e ensino da história de/em Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Com base nessas considerações, o presente artigo tem a finalidade de discutir como a simbologia do bandeirante se constituiu como o mito fundador na história de Cuiabá, tendo como representante máximo mato-grossense – o cuiabano. Esse mito se cristalizou nas comemorações do bicentenário de fundação de Cuiabá, em 1919, buscando o seu passado de glória no período colonial, com as descobertas das minas na região pelo bandeirante Paschoal Moreira Cabral. No século XVIII estaria a origem nobre da cidade de Cuiabá e do Mato Grosso.

Pretende-se também demonstrar como este mito foi atualizado no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) a partir da “Marcha para Oeste” e, em 1970, no regime militar com o avanço da “fronteira agrícola” e do Plano de Integração Nacional (PIN) e dos projetos de colonização do Mato Grosso e da Amazônia.

A CONSTRUÇÃO DO MITO FUNDADOR BANDEIRANTE: O BICENTENÁRIO DE CUIABÁ (1919)

Os filhos de Mato Grosso ainda sentem estuar-lhes nas veias o vivo sangue daqueles destemerosos bandeirantes, que pela sua energia inquebrantável, e afoiteza cavalheiresca, integram a base física da nacionalidade brasileira, perfazendo o ciclo heroico das entradas, e, no dia em que se comemora o bicentenário da organização de seu primeiro núcleo social, revigora-os a mesma antiga fé impávida de seus avós, nos destinos futuros da terra idolatrada em cuja formação colaboraram vários do Brasil inteiro, congrega-

dos para impeli-la ao maravilhoso engrandecimento, a que faz jus pelos seus ilimitados recursos naturais. [...] *Glória, pois, aqueles denodados heróis, civilizadores do sertão, que tornaram brasileiro, o Estado de Mato Grosso* (grifo nosso) (*O Matto-Grosso*, 8.4.1919, p. 1, citado por GALETTI, 2012, p. 350).

Publicado na primeira página do jornal *O Mato-Grosso*, em 1919, este artigo foi escrito em comemoração ao bicentenário da fundação de Cuiabá. Essa festa tinha como um de seus objetivos relembrar as origens da cidade e de sua gente, simbolizando o início de um novo século na história do Estado de Mato Grosso e de sua capital.

O articulista ainda destacava neste artigo o descobrimento de Mato Grosso como um dos mais “comovedores da sublime epopéia dos bandeirantes”, resultando na expansão das fronteiras brasileiras para além dos limites definidos pelo Tratado de Tordesilhas. Afirmava ainda que aos mato-grossenses, como herdeiros das qualidades inatas dos bandeirantes paulistas – “denodados heróis, civilizadores do sertão”, o Brasil devia a conservação dessas dilatadas fronteiras, pois conseguiram manter o território conquistado como parte integrante da nação.

Essa herança deveria ser vista com orgulho para o mato-grossense que celebrava o bicentenário de Cuiabá. Na evidência da herança bandeirante estava o destino manifesto do Mato Grosso. A experiência do passado criava a expectativa de um futuro promissor.

A cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso, tem sua origem na colonização da região Centro-Oeste por meio das bandeiras ou monções paulistas. Sua fundação se deu basicamente em razão da descoberta de ouro na região.⁶ Cuiabá seria uma cidade, conforme destacou Laura Antunes Maciel – citando Estevão de Mendonça (MACIEL, 1992, p. 22), “formada irregularmente segundo a necessidade e os caprichos da mineração”.

De acordo com Lylia Galetti (2012, p. 321), é no momento de

comemoração do bicentenário que ganha força e consistência

a elaboração de símbolos distintivos da identidade regional – como o hino, o brasão e a Carta Geográfica de Mato Grosso, as datas, os heróis e grandes personagens redescobertos ou alçados a essa condição – que passaram a compor a memória histórica e as tradições locais.

Essas personagens passaram a povoar poemas, epopéias, livros, manuais escolares, praças, ruas e monumentos, assumindo o papel de símbolos da identidade da capital de Mato Grosso.⁷ Nesse período, o Estado de Mato Grosso era governado por D. Francisco de Aquino Corrêa (1918-1922).⁸

O acordo para a nomeação de D. Aquino Corrêa para presidente do Estado foi uma estratégia de representantes de facções da classe dominante local, que disputavam o poder: o Partido Republicano Mato-Grossense (PRMG), dirigido pelo coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa, e o Partido Republicano Conservador (PRC), então sob o comando do deputado federal Aníbal de Toledo.

No final da década de 1910, a situação política de Mato Grosso marcada por um clima de caos, a sociedade vivia dividida em paixões partidárias, que levavam ao ódio e às lutas fratricidas. Tal situação conduziu, em 1917, a uma intervenção do governo federal em Mato Grosso.⁹

Ao analisar as lutas e disputas políticas violentas na Primeira República em Mato Grosso, Gilmar Yoshihara Franco (2009, p. 28-29) observou que a impressão que se tinha era de que o regime republicano havia aberto

uma espécie de vácuo de poder, que logo transformou-se numa luta intensa pelo mando local, na qual as facções da elite vão se utilizar amplamente de bandos armados para se firmarem no poder.

Acredito que estas lutas ocorreram em duas frentes: a primeira pode ser observada nos confli-

tos armados propriamente ditos, nos quais o poder de fogo e de arregimentação de homens é que determinavam aquele que efetivamente ocuparia o posto de mandatário local. As “revoluções” mato-grossenses, deflagradas em fins do século XIX, deram mostras desses enfrentamentos e dos contornos de disputas políticas que eles possuíam. A segunda começou a acontecer no início do século XX, a partir de ações de intelectuais, com a publicação do Quadro Corográfico (1906) e do Álbum Gráfico de Mato Grosso (1914) e se intensificou, a partir do governo de D. Aquino, em 1918

De acordo com Lylia Galetti (2012, p. 324-325), o perfil de D. Aquino Corrêa como religioso e intelectual casou-se perfeitamente com a imagem de um homem “apolítico” e “neutro” diante das disputas partidárias. Seu governo daria um tom conciliador e pacificador da sociedade mato-grossense e de união de suas lideranças em torno do progresso do Estado, iniciando assim uma nova etapa na vida política da região.

A conciliação entre lideranças do sul e do norte do Estado – no prelúdio republicano – representada pela indicação do bispo D. Aquino Correa significava também uma estratégia para se estancar as tentativas de transferência da capital e conseqüentemente da sede do poder de Cuiabá para Corumbá.¹⁰

Destacar-se-ia também nesse momento a atuação individual de D. Aquino Correa, que além de presidente do Estado, era também cantor e poeta das qualidades de sua terra natal, incentivando a criação instituições como o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT) e a Centro Mato-Grossense de Letras (CML)¹¹, além de alguns símbolos que marcariam a identidade mato-grossense como o brasão de armas e o Hino de Mato Grosso – ambos com marcas da simbologia bandeirante. Segundo Ode-mar Leotti,

Acontecimentos como a chegada dos sertanistas

deveriam constituir-se enquanto discurso fundador da identidade mato-grossense, legitimando o poder político no presente. Assim, ao ato de seu sentido local e temporal (dos sertanistas terem vindo em busca de apresamento indígena), é acrescentado para, em seguida, ligá-lo a outro corpo de escrita, estabelecendo uma continuidade histórica e com ela a festa que uniria o povo mato-grossense (LEOTTI, 2013, p. 143).

Como afirma Lylia Galetti (GALETTI, 2012, p. 33-333), uma reunião foi proposta a partir de um pequeno grupo de intelectuais para realizar uma comemoração “condigna” do bicentenário de Cuiabá:

As propostas apresentadas nesta primeira reunião expressavam uma dupla preocupação, reveladora de uma reação às críticas que reputavam Mato Grosso como lugar atrasado e incivilizado: mostrar aos próprios mato-grossenses e ao Brasil como um todo as potencialidades econômicas do estado e, com a mesma veemência, a sua história e as suas tradições. Dentre as propostas constava a elaboração de um anuário sobre Mato Grosso, cujo objetivo era esclarecer as questões limites pendentes com outros estados, bem como servir de subsídio à confecção de sua carta geográfica. Além disso, o anuário deveria propiciar uma apresentação condigna de Mato Grosso nas comemorações que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB – estava organizando em torno do centenário da Independência do Brasil.

Ao longo de sua história, Mato Grosso e sua capital foram representados como um lugar isolado, distante, atrasado, selvagem,¹² tanto por viajantes estrangeiros como por intelectuais dirigen-

tes brasileiros, que estiveram na região ou mesmo por seus próprios habitantes.¹³

Era um lugar reconhecido por suas dimensões continentais, de uma natureza exuberante e rica, abundante em recursos naturais – uma característica que ao mesmo tempo barrava o seu avanço civilizatório. O distante Estado era visto sempre como aquém do mundo civilizado, moderno e desenvolvido – ou seja, o Brasil do litoral.

Para Lylia Galetti (2012, p. 277), eram ambivalentes as representações sobre Mato Grosso nesse período:

ora vista como um reduto da barbárie, ora como um vasto território à espera de ser incorporado ao Brasil, uma *fronteira* interna a ser povoada e colonizada, e ainda como uma região onde vivia um dos exemplares mais acabados do tipo nacional autenticamente brasileiro – o sertanejo – e na qual hábitos, costumes e tradições genuinamente nacionais haviam sido preservados.

Foi, sobretudo, em torno da comemoração do bicentenário da fundação de Cuiabá, em 1919, cujos preparativos iniciaram em 1918, que se estimulou uma profunda onda ufanista de exaltação à terra e ao homem mato-grossense, elaborando assim, nesse momento, um “mito fundador”. A sua origem estava no bandeirante paulista, tendo como representante máximo desta linhagem o cuiabano. Segundo Laura Antunes Maciel (1992, p. 64-65), o cuiabano

descendente direto dos audazes bandeirantes paulistas, os responsáveis, por sua vez, pela chegada da civilização até o mais recôndito dos sertões, pela conquista do território aos índios bravios e pela definição e defesa das fronteiras mais ocidentais do país. Toda a glória

e todo o orgulho do “ser matogrossense” estavam então vinculados à sua origem, deles decorrendo sua intrepidez, sua coragem e seus altos ideais. Alia-se, ao mito da origem, a lembrança dos tempos passados, em que Cuiabá teria surgido como o “eldorado” brasileiro onde o ouro brotava do chão sem o menor esforço.

Na leitura da referida autora, presos a esse passado glorioso e ao culto de suas tradições (inventadas), Cuiabá e seus habitantes teriam resistido, esquecido pelo restante da nação brasileira, isolados e entregues a própria sorte. Assim, dentro dessa perspectiva, “Cuiabá representaria o último marco e a sentinela mais avançada da “nacionalidade””:

Esse isolamento forçado, com o qual Cuiabá teria sido obrigada a conviver durante aproximadamente dois séculos, aparece como o resultado da audácia bandeirante que, para manter as fronteiras nacionais, não se intimidou com o vazio, o deserto e o insulamento dos sertões e serviu para justificar o atraso da capital mato-grossense. Esse discurso épico, presente desde os primeiros cronistas coloniais, impregnou de tal forma o pensamento e o imaginário dessa sociedade que acabou sendo assumido integralmente pela historiografia regional, moldando representações do tempo e do espaço que permanecem inalterados até hoje (MACIEL, 1992, p. 95 – nota de rodapé).¹⁴

A preocupação com a exaltação à terra e ao homem mato-grossense, e a elaboração de um mito fundador bandeirante, se deveu a um outro fator: o *afastamento do fantasma da transferência da capital de Mato Grosso*. No decorrer do século XX, em seus primeiros anos, Cuiabá vivenciou a eminência da perda da sua condição de capital¹⁵, principalmente em 1914, com a chegada da

Ferrovia Noroeste do Brasil à região sul do Estado.¹⁶ Em razão das diferenças históricas que existiam entre o sul e o norte do Estado o desvio do traçado da ferrovia só fez acirrá-las.¹⁷

Para as elites do norte da sociedade mato-grossense, as duas primeiras décadas do século XX configuraram-se como um período de incertezas, angústias e medos em relação ao futuro do Estado. Esse foi um momento também em que foram mobilizadas as energias intelectuais e afetivas destes setores no sentido de redefinição de sua identidade coletiva.

Três meses depois de oficializar o seu apoio às festas do bicentenário, D. Aquino Corrêa enviou à Assembléia Legislativa um projeto de lei propondo a criação de um brasão de armas para Mato Grosso. Na justificativa do projeto, seu autor lembrava que era oportuna esta aprovação no momento em que o Estado se preparava para comemorar os duzentos anos do início de sua história épica. Conforme cotejou Lylia Galetti na documentação da Assembléia Legislativa, o brasão tinha o seguinte desenho:

Um escudo português [...] sobre o qual assenta, lado a lado, um morro de ouro... O resto do escudo é um céu de bleu sobre o qual domina [...] a peça heráldica ultimamente consagrada no brasão da cidade de São Paulo, como símbolo bandeirante, símbolo este que consiste em um braço armado a empunhar uma bandeira com a flâmula quadridentada e ornada com a cruz de Cristo... O escudo tem por timbre uma fênix de ouro a renascer de sua imortalidade [...] e por suporte dois ramos floridos, um de seringueira e outro de erva mate, enlaçados por uma fita que traz a legenda: *vistute plusquam auru* [confiemos na virtude, mais que no ouro] (*Livro de Registros de Atas das Sessões da Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 1916-1919*, n. de página ilegível. IMPL, Série Atas, citado por GALETTI, 2012, p. 334).¹⁸

Observamos nessa mensagem como a figura do bandeirante vai sendo construída para se tornar parte da memória mato-grossense: os herdeiros legítimos da tradição do bandeirante paulista. Estes “destemidos” homens de estirpe vigorosa – a partir desse discurso – teriam aberto as portas da civilização para esta região, brotando nos confins do sertão bons frutos: o mato-grossense.

A exaltação à natureza, à tradição e ao progresso seriam as marcas fundamentais dessa fabricação. O silenciamento e a desconsideração das etnias indígenas – representados como selvagens que seriam um empecilho à civilização – também ficou marcado nessa fabricação do mito fundacional bandeirante.

Cabe destacar, segundo Ana Cláudia Pacheco (2008, p. 11) que o braço armado no brasão de Mato Grosso é o mesmo que aparece no da cidade de São Paulo, reforçando, portanto a referência à figura do bandeirante e também ao peso da narrativa paulista nas tramas dos enredos mato-grossense.

De acordo com Odemar Leotti (2013, p. 152):

O brasão das armas criado por Dom Francisco de Aquino que também compôs o Hino de Mato Grosso deixa marcado um discurso de superioridade do projeto colonizador sobre as culturas locais que vai marcar a história das relações sociais. Ficará nítida a transferência de um discurso racista para as relações entre as diferentes camadas da população. Essas hierarquias também estiveram presentes na narrativa do IHGMT.

Também criado nesse período para as comemorações do bicentenário de Cuiabá, outro símbolo da identidade mato-grossense foi o Hino de Mato Grosso. O referido hino foi escolhido por intermédio de um concurso pela Comissão Promotora dos Festejos. A composição vencedora foi a de autoria do presidente D. Aquino Corrêa, o que gerou alguns protestos.

Executado pela primeira vez na comemoração do bicentenário, o hino popularizou uma imagem “positiva” do Estado, a partir

dos valores e ideais que o bispo-presidente achava importante inculcar na alma dos mato-grossenses:

Limitando qual novo colosso
O ocidente do imenso Brasil,
Eis aqui sempre em flor, Mato Grosso,
Nosso berço glorioso e gentil,
Eis a terra das minas faiscantes,
Eldorado como outro não há,
Que o valor de imortais bandeirantes,
Conquistou do feroz Paiaguá!

Salve a Terra de amor
Terra de ouro,
Que sonhara Moreira Cabral,
Chova o Céu dos seus dons o tesouro,
sobre ti bela terra natal! (refrão)

Dos teus bravos a glória se expande
De Dourados até Corumbá;
O ouro deu-te renome tão grande,
Porém mais nosso amor te dará!
Ouve, pois, nossas juras solenes
De fazermos em paz e união,
Teu progresso imortal como a fênix
Que timbra o teu nobre brasão!¹⁹

O hino seria uma espécie de síntese do conteúdo simbólico do brasão de armas e ampliava o tom ufanista de exaltação da terra e do povo mato-grossense.

Para Laura Antunes Maciel (1992, p. 124), a passagem do bicentenário foi propício para acrescentar mais alguns elementos e símbolos ao ideário da tradição, caros aos mato-grossenses “legítimos”, descendentes dos “civilizadores do sertão” – os bandeirantes. Dessa forma,

Tem início um movimento em torno da criação ou retomada de símbolos, alguns sepultados desde o período colonial, que, sob nova roupagem, fossem capazes de produzir uma identidade comum a todos os mato-grossenses. Assim, datam desse momento a composição do Hino do Estado de Mato Grosso e a recriação do seu Brasão de Armas, insistentemente utilizados, durante os anos posteriores ao bicentenário, nas festas cívicas, nas publicações oficiais ou não, nas representações do estado, nas exposições nacionais e internacionais, ou em qualquer ato público dali por diante.

Ao abordar a eloquência dessa imagem do bandeirante no imaginário nacional e regional, Luiza Volpato (1985, p. 17) observou que

essa mítica está tão amplamente divulgada e tão profundamente enraizada, que faz parte do senso comum e é tida e aceita como correta e definitiva. Ela permeia praticamente toda a literatura sobre o assunto e dificulta a busca de uma interpretação crítica do fenômeno bandeirantista.

Abordaremos a seguir duas instituições que foram importantes na constituição de uma identidade regional a partir do mito fundador bandeirante.²⁰

A FUNDAÇÃO DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE MATO GROSSO E DO CENTRO MATO-GROSSENSE DE LETRAS: A FORÇA DA CIDADE LETRADA

Vai fazer dois séculos que a monção de Paschoal Moreira Cabral, enfiando a barra do Coxipómirim, numa sublime arrancada para o desconhecido, foi cravar então no mais fundo coração

da America do Sul, as quinas de Portugal e os symbolos daquela religião, que havia 300 annos, vinham desvendando os mysterios tenebrosos do mar e do sertão, na trepidação alviçareira das velas brancas ou na penetração heroica das bandeiras sertanejas (Bicentenario – Mensagem do Presidente, 18.5.1919, RIHGMT, I, 1919, p. 14)

A fundação de duas instituições – o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (1919) e o Centro Mato-grossense de Letras (1921) – desempenhariam um papel fundamental nesse momento de redefinição da identidade regional. O primeiro tendo como objetivo preservar a memória e as tradições locais e o segundo voltado para a produção literária sobre temas regionais – ambos com características fortemente nacionalistas.

Segundo Osvaldo Zorzato (1998, p. 8), o dilemas e impasses acerca da necessidade de construção da identidade nacional brasileira – que assombravam os letrados do IHGB no século XIX – continuavam latentes no século seguinte. As primeiras décadas do regime republicano, permeada pelas contendas políticas entre as elites regionais davam o tom das disputas identitárias. O mosaico que formava o retrato da nação dependia das cores das peças locais. As forças políticas regionalizadas desejavam construir sua própria memória e atrelá-la à narrativa da nação – o que não era tarefa pacífica. É dentro dessa lógica – enfrentamentos e disputas dentro e fora das raízes de Mato Grosso – que o IHGMT terá sua origem. Era necessário reordenar o passado – tempo, sujeitos e fatos históricos – em nome da identidade de um povo: o enterro do estigma da barbárie e a emergência dos destemidos e patriotas mato-grossenses, sentinelas das fronteiras, descendentes dos bandeirantes.²¹

O Instituto era o presente mais útil que se poderia oferecer à terra mato-grossense, na ocasião em que se anunciava um novo século de sua história. Os compromissos da instituição estavam expostos logo no artigo 1º dos seus *Estatutos*:

O Instituto Historico de Matto-Grosso tem por fim colligir, methodizar, publicar ou archivar os documentos concernentes á historia, geographia e archeologia de Matto-Grosso, bem como á ethnographia dos seus indigenas e á biographia dos seus illustres (Estatutos, RIHGMT, I, 1919, p. 8).²²

Para o primeiro secretário Philogônio de Paula Correa, em seu discurso na sessão solene de inauguração do grêmio, o IHGMT tinha nobre missão de

tornar bem conhecidos a nossa grandeza e a nossa raça. E' immortalizar os feitos dos que se foram, é immortalizar os heróes, é escolher modelos para o futuro. Glória á nação que não deixa apagar a memoria dos seus beneméritos (Discurso proferido pelo orador official, Professor Philogonio de Paula Corrêa, 1º secretario do Instituto, RIHGMT, (II), 1919, p. 8).

Para Lyliã Galetti (2012, p. 356), o mato-grossense puro, sob a ótica do IHGMT, era um produto genuíno do bandeirante e do guaicuru. Formado ao longo do período colonial, quando Mato Grosso teria ficado isolado do resto do Brasil, este mato-grossense autêntico personificava o tipo nacional verdadeiramente brasileiro.

Com a fundação do IHGMT, em 9 de abril de 1919, ficaram mais evidentes os esforços materiais e intelectuais no sentido de realçar o valor histórico e político de Cuiabá como cidade-mãe de Mato Grosso e dos cuiabanos como os representantes mais autênticos da raça mato-grossense. Como já havia dito, por essa época, a mudança da capital de Cuiabá para Corumbá ou Campo Grande era para muitos cuiabanos uma ameaça real.²³

A velha cidade colonial, descrita nos jornais à época como “um triste enfermo” por fugir aos padrões europeus de metrópole, era defendida pela sua elite letrada e política em nome de um passado (inventado) glorioso, de um presente (ressentido) de concí-

liação e de um futuro (desejado) de progresso.

Nesse sentido, as comemorações do bicentenário e a instalação do IHGMT foram um momento privilegiado de defesa da sua condição de capital política, intelectual e histórica do Estado. Cuiabá transformava-se naquele momento na síntese, ou melhor, no coração, de Mato Grosso.

Em relação à criação das duas instituições, Laura Antunes Maciel (1992, p. 132) tece as seguintes considerações:

De um lado, escolhe-se o que e como lembrar, ordenando o passado e definindo suas possibilidades e aliados, construindo uma memória comum a todos os mato-grossenses. De outro, esse movimento elege o responsável pela guarda desse passado: o cuiabano. Descendente direto dos bandeirantes paulistas, ele constituiria o verdadeiro mato-grossense.

Dessa forma, operando uma reconstrução seletiva do passado, busca-se construir, ao mesmo tempo, o seu legítimo herdeiro e o outro, o excluído dessa história. E esse outro, em alguns momentos, podia ser tanto os demais nascidos em Mato Grosso, principalmente no sul do estado, quanto os "paus-rodados", os que vieram de outros estados brasileiros e que em nenhum momento confundem-se com os "da terra".

Ao longo do século XX, a produção do IHGMT reforçou e aprofundou as linhas balizadoras do enredo histórico delimitado durante a primeira década de sua existência.

No anseio de individualizar Mato Grosso e sua gente, uma marca da conjuntura dos anos 1918-1922, foi fundado também o Centro Mato-grossense de Letras (CML), em 1921, tendo como presidente de honra D. Aquino Corrêa. Reunindo boa parte dos membros do Instituto Histórico, o principal objetivo do CML era

promover e incentivar a cultura literária no Estado de Mato Grosso e estimular as tendências literárias regionalistas, o estudo dos costumes, expressões artísticas e variantes dialetais existentes no Estado.

O bacharel e literato José de Mesquita (1941, p. 8-9) descreveu o evento de fundação do CML com pompa e júbilo, destacando o seu papel como responsável pela elevação da cultura mato-grossense:

A sessão de instalação solene do "Centro" se efetuou, em memorável tertúlia, no dia 7 de Setembro de 1921, no salão nobre do Palácio da Instrução, presidida pelo próprio Chefe do Estado, e seu Presidente de honra, D. Aquino Corrêa, que produziu uma oração magistral, traçando os rumos e o programa da novel sociedade. Logo no ano seguinte lançou o "Centro" a sua "Revista", de que foram publicados com rara pontualidade, 22 números – de 1922 a 1932 – e deu início à série de conferências e estudos, que, proferidas em animadas e concorridas sessões lítero-musicais, muito têm contribuído para a elevação da cultura e do bom gosto no seio da gente cuiabana.

Com produções de caráter ufanista, o CML contribuiu com a elaboração de elementos da identidade regional. Apesar de não ficar restrita a esses temas, a revista do Centro lhe dedicou um espaço significativo:

A natureza regional, eventos e personagens já consagrados na memória histórica local – o elogio ao bandeirante, a conquista do território, a luta contra a barbárie dos sertões, entre outros – foram frequentemente enfocados em textos de caráter historiográfico e literário (GALETTI, 2012, p. 361).

O controle dessas duas instituições ficou a cargo de intelectuais nortistas. No IHGMT e CML a relação saber-poder era exercida de forma emblemática na fabricação do “ethos” do mato-grossense desejado. Foram seus membros que compuseram a base da representação nativa da identidade regional a partir de uma determinada memória histórica. De acordo com Lylia Galetti (2012, p. 363),

esta memória insere Mato Grosso na grande narrativa da nação brasileira, definindo para a região um papel específico na formação da nacionalidade que ultrapassa o de ser um mero apêndice da epopéia bandeirante. Assim, se a fundação de Cuiabá e a expansão territorial brasileira eram exemplos da energia e do vigor dos paulistas em sua arrancada para o Oeste, a continuidade desta obra, como a fundação de Vila Bela e toda a luta de fronteiras do século XVIII, se devia também aos autênticos mato-grossenses – os cuiabanos. Herdeiros do sangue bandeirante sim, mas jamais na categoria de filhos espúrios que já não possuíam as mesmas qualidades de seus pais [...]

Destacou-se neste período a atuação de Virgílio Corrêa Filho, sócio-fundador do IHGMT e um dos intelectuais de maior projeção fora do Estado. Virgílio Corrêa foi figura imprescindível na construção de uma identidade mato-grossense para a formação e a consolidação de uma unidade nacional. Suas publicações evocavam diretamente a figura do bandeirante como um personagem central na formação da sociedade mato-grossense, dando ênfase à ascendência bandeirante do cuiabano.²⁴

Sua intensa produção e projeção nacional, bem como sua atuação em instituições de relevo no campo da história e geografia como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fez com que

Virgílio Corrêa Filho cumprisse a “missão de engrandecer Mato Grosso” no cenário nacional contribuindo para sua representação regional (GALETTI, 2012, p. 363).

Para Vilma Trindade (2001, p. 14), o ingresso de Virgílio Corrêa Filho no IHGMT contribuiu de forma marcante para a criação de uma identidade mato-grossense

construída com o objetivo de evidenciar a importância de Mato Grosso para a formação e consolidação da unidade nacional. As diversas publicações de sua autoria cumpriram os desígnios de D. Aquino, Bispo e Presidente do Estado de Mato Grosso, além de presidente fundador daquele Instituto, à época preocupado com a constituição de um corpo de “apóstolos de um patriotismo iluminado e sadio”, que deveria comprometer-se com a preservação da “memória nacional”.

Intelectuais da estirpe de D. Aquino Corrêa e Virgílio Corrêa Filho, arregimentados em espaços como o IHGMT e movimentando-se entre diferentes campos disciplinares, foram nas primeiras décadas da República, conforme palavras de Angela de Castro Gomes (2009, p. 25) os porta-vozes do discurso da modernização:

Tais intelectuais assumem, de modo obsessivo, o desafio de modernizar uma sociedade saída da escravidão e do regime monárquico, considerados, com intensidades que variavam conforme a adesão ou a aceitação do republicanismo, responsáveis, em grande medida, pelo “atraso” em que o país se encontrava.

As décadas de 1930 e 1940 foram de extrema importância na atualização do mito bandeirante, na medida em que a proposta do governo de Getúlio Vargas – o “imperialismo pra dentro”, a fim de integrar os “espaços vazios” ao mercado mundial, com referência à

Amazônia, ia de encontro com os anseios da elite mato-grossense pelo progresso e desenvolvimento da região. Nesse período, o lema bandeirante se recompõe com toda a força, na medida em que romperia com o “isolamento” da região e daria força ao discurso do IHGMT – do Oeste como *lócus* da brasilidade.

A “MARCHA PARA OESTE” E A ATUALIZAÇÃO DO MITO BANDEIRANTE NA ERA VARGAS

A civilização é como sol brilhante.
Que sai do berço em flor de rosas do levante.
E vai, sempre para oeste, o zênite atingir.
A marcha para oeste é marcha para a altura
É marcha para o azul, para onde mais fulgura
O progresso a irradiar na glória do porvir.
(poema *Marcha para Oeste*, D. Aquino Corrêa,
1940, p. 9)

Durante a saudação de fim ano ao povo brasileiro, o presidente Getúlio Vargas anunciou o programa de colonização denominado “Marcha para Oeste”. Em mensagem radiofônica transmitida por todo o território nacional, o chefe do governo conclamava o povo brasileiro a rumar para o Oeste em busca de oportunidades e descoberta de um novo Brasil, que outrora explorado pelos bandeirantes, encontrava-se atualmente esquecido. Para o presidente Getúlio Vargas,

O verdadeiro sentido de brasilidade é a Marcha para Oeste. No século XVIII de lá jorrou a caudal de ouro que transbordou na Europa e fez da América o continente das cobiças e tentativas aventurosas. E lá teremos de ir buscar: os vales férteis e vastos, o produto das culturas variadas e fartas; das estradas de terra, o metal com que forjara os instrumentos da

nossa defesa e de nosso progresso industrial. Para tanto, empenharemos todas as energias disponíveis. Não será, certamente, obra de uma única geração, mas é a que tem de ser feita, e ao seu início queremos, por isso, consagrar o melhor dos nossos esforços (*No limiar de 1938*, discurso do presidente Getúlio Vargas pronunciado no dia 31.12.1937, p. 124).

A referência no discurso varguista à “Marcha para Oeste”, no dia 31 de dezembro de 1937, foi essencial para potencializar o discurso bandeirante do IHGMT, conforme o próprio poema de título homônimo de D. Aquino Corrêa evidenciava a época. Para Lylia Galetti (2012, p. 365), além de destacar a origem heróica do povo mato-grossense, a Marcha serviu a intelectualidade local para reforçar “a singularidade de seu território como baluarte da nação, ainda que *isolado* dela”.

Nesse contexto, palavras como bandeiras, sertão e fronteira ganharam novos contornos. A epopéia bandeirante transformava-se a partir do chamado para ocupar os “espaços vazios” do interior do país em sinônimo de ser brasileiro. Povoar e ocupar o Oeste era missão patriótica da nação.

A intelectualidade mato-grossense iria abraçar o projeto de colonização do Estado Novo. Ali encontrariam respaldo os símbolos e mitos de origem e de destino manifesto.²⁵ Segundo Laura Maciel (1992, p. 133), no ideal da Marcha os intelectuais e políticos de Mato Grosso identificaram temáticas da sua lavra como, por exemplo, “o preenchimento dos vazios demográficos com a instalação de grandes colônias agrícolas e a ênfase colocada na integração via criação dos meios de transportes terrestres, fluviais e aéreos.”

Nesse sentido, o discurso do presidente da República acenava para o atendimento de antigas demandas dessas regiões “distantes” e “isoladas” do país:

Persistiremos na disposição de suprimir as barre-

ras que separam zonas e isolam regiões, de sorte que o corpo econômico nacional possa evoluir homogêneamente, e a expansão do mercado interno se faça sem entraves de nenhuma espécie. Reequipando portos, remodelando o material ferroviário e construindo novas linhas, abrindo rodovias e aparelhando a frota mercante, conseguiremos articular, em função desse objetivo, os meios de transporte e os escoadouros da produção. Em conexão com tais empreendimentos, visando, precisamente, facilitar e garantir a sua execução, instalaremos a grande siderurgia, se necessário, por iniciativa do próprio Estado, ativaremos as pesquisas de petróleo e continuaremos a estimular a utilização, em maior escala, do carvão mineral e do álcool combustível (*No limiar de 1938*, discurso do presidente Getúlio Vargas pronunciado no dia 31.12.1937, p. 125).

Um dos grandes propagandistas do governo de Vargas e seu regime, o escritor Cassiano Ricardo publicou, em 1940, uma obra de grande repercussão nacional intitulada *Marcha para o Oeste: a influência da bandeira na formação social e política do Brasil*.²⁶ Este autor foi um dos grandes responsáveis por produzir um conhecimento sobre as bandeiras como a gênese do Estado Novo.

Segundo Kátia Maria Abud (1985, p. 197-198), ele procurou na historiografia produzida anteriormente elementos oriundos das bandeiras para o seu tempo presente – a expansão geográfica e a integração territorial que desenha o mapa do Estado nacional e a miscigenação como instrumento de democratização.

Nesse sentido, o mesmo símbolo de luta pela autonomia dos Estados mais ricos – vide por exemplo a Revolução Constitucionalista de 1932 e a incorporação do lema bandeirante –, transformou-se pela escrita de Cassiano Ricardo em símbolo da unidade nacional: o “bandeirante deixou de ser o símbolo paulista, por

excelência, para se transformar num símbolo nacional” (ABUD, 1985, p. 197-198).

De acordo com Cassiano Ricardo fazia-se necessário preencher os “vazios demográficos” para explorar todas as suas possibilidades. Dessa forma, era preciso que novas bandeiras se organizassem para ocupar o Brasil Central (ABUD, 1985, p. 181-202) – marchar para o Oeste era uma necessidade para o Brasil, ou melhor, para os “bandeirantes do século XX”.

Ontem, eram os bandeirantes só os que partiram do planalto de Piratininga seus subfocos de irradiação; hoje são todos quantos tomam parte na novamarcha destinada a preencher os vazios demográficos regiões que pedem “novos bandeirantes equipados de nova técnica” para o seu melhor aproveitamento econômico e social... as duas palavras “bandeirismo” e desenvolvimento se justapõem (RICARDO, 1970, p. 652).

O sentido que o autor atribuía à “Marcha para Oeste” varguista era de que ela se constituiu no movimento do país que caminhava para dentro, em busca de si mesmo e de sua nacionalidade. De acordo com Alcir Lenharo (1986, p. 15), a Marcha incorporava a alegoria da nação em movimento, ou seja,

de conquista, de expansão [...] O alargamento do território nacional, obra dos trabalhadores, operava com a idéia de conquista do espaço físico, de modo a que todos, simbolicamente, se sentissem co-proprietários do território nacional.

A fundamentação da nacionalidade por meio das bandeiras legitimava não apenas as intenções de um modelo político, mas também os interesses da expansão econômica que se realizava. Portanto, o Oeste, que os bandeirantes tinham conquistado para o território nacional, aparecia como um significativo potencial brasile-

iro, apresentando-se com grandes riquezas inexploradas.²⁷

Cassiano Ricardo considerava a bandeira como um “Estado em miniatura”, origem da formação do Estado Novo e a inclusão nela do branco, do negro e do índio lhe dava o aspecto de “democracia racial”, de unidade nacional. Para Luiza Volpato (1985, p. 19-20),

Derrubada a República Velha, o mito bandeirante da nacionalidade ressurgiu na obra de Cassiano Ricardo, como símbolo da ditadura nacionalista do Estado Novo [...] símbolo ideológico da ditadura nacionalista do Estado Novo, a bandeira deveria ser capaz de se identificar também com o governo forte. Para isso Ricardo confere ao brasileiro o gosto pelo governo forte, o qual seria proveniente da admiração pelo chefe bandeirante.

O resultado da Marcha incentivou o surgimento de novas cidades a partir das colônias agrícolas. A intensa propaganda do governo sobre estas colônias proporcionou um grande fluxo migratório de pessoas do Centro-Sul do país, principalmente de trabalhadores rurais. Para absorver o excedente populacional das outras regiões do país foi criada uma nova estratégia de destinação de terras pela colonização pública e privada.

Outra personagem em torno do qual se acentuou naquele momento o culto bandeirante foi Cândido Mariano da Silva Rondon. Mato-grossense de Mimoso, Rondon transformou-se, desde a sua entrada na Comissão das Linhas Estratégicas e Telegráficas, no maior herói da história republicana de Mato Grosso e do Brasil. Para os intelectuais locais, ele era um símbolo das qualidades raciais e de caráter que identificavam o mato-grossense com suas origens bandeirantes. Visto como desbravador do sertão, semeador de civilização, sua figura simbolizava a tradição (símbolo da raça bandeirante em Mato Grosso) e do progresso (representado pelas linhas telegráficas que implantara e pelo trabalho com os índige-

nas).²⁸ Em Cuiabá e demais cidades de Mato Grosso, à guisa de ilustração, bairros, avenidas, ruas, praças, escolas e aeroportos foram batizados com o nome de Rondon.²⁹

O modelo bandeirante estadonovista também se aplicou aos irmãos Villas Boas, sertanistas paulistas que a partir da Expedição Roncador/Xingu, que tinha como finalidade alcançar Santarém, no Estado do Pará, penetrando pelo Brasil-Central e Amazônia, desbravando e colonizando regiões desconhecidas e “vazias”. A base inicial da expedição localizava-se em Barra do Garças.

O primeiro posto-base da expedição, localizado às margens do Rio das Mortes, deu origem à atual cidade de Nova Xavantina, onde foi sediada a Fundação Brasil Central (FBC), criada no mesmo ano de 1943. A idéia era que a expedição Roncador-Xingu ocupasse vastas áreas do Araguaia e Xingu e atingisse Manaus. Os núcleos criados seriam ponta de lança para a colonização. Os irmãos Villas Boas, assim como Rondon, são modelos de integradores do território brasileiro, encarnando o “espírito bandeirante” contemporâneo (cf. VILLAS BOAS, 1994).³⁰

Durante governo de Getúlio Vargas – principalmente no Estado Novo, as políticas nacionais de expansão da fronteira agrícola nas regiões Norte e Centro-Oeste tiveram início e transformaram as paisagens desses espaços com a formação de novos núcleos urbanos e transformação nos existentes.

Nesse contexto, Cuiabá começou a passar por reformas urbanas e a vivenciar “o sonho de modernidade”. Podemos citar nessa época as seguintes Obras Oficiais: abertura da Avenida Getúlio Vargas e as chamadas “Obras Oficiais”: A construção da Casa dos Governadores, o Hotel Central, o Cine Teatro Cuiabá e outros prédios da administração estadual (CONTE; FREIRE, 2005, p. 24). É dessa época também a abertura da avenida Getúlio Vargas, a construção no Porto da primeira ponte de concreto sobre o rio Cuiabá, ligando a capital à Várzea Grande, e abertura da estrada ligando Cuiabá à Campo Grande – pela serra de São Vicente.

Diante das pressões para a transferência da capital para Campo Grande – considerada uma cidade mais moderna que a

velha capital colonial, o interventor Júlio Müller conseguiu recursos do governo federal para a realização dessas obras de modernização de Cuiabá. Segundo Maria Auxiliadora de Freitas (2011, p. 212),

Cuiabá não possuía edifícios para instalar o governo nem mesmo um hotel para receber visitantes; por isso, a preocupação dos políticos locais e da Interventoria, que tinha como objetivo principal “remodelar a cidade”, foi investir de forma incisiva na reurbanização e na introdução de construções que se faziam necessárias para facilitar a vida e o cotidiano da população, com o objetivo de manter a situação de capital de Estado, pondo fim ao movimento “mudancista”.

O coroamento desse processo de revitalização de Cuiabá se daria com a visita do presidente da República Getúlio Vargas, em 1941. A sua vinda à capital de Mato Grosso – nas palavras de Laura Antunes Maciel (1992, p. 135) – significou “o reconhecimento pleno da importância da hinterlândia brasileira” e também a inviabilização (provisoriamente) da campanha, liderada pelas elites políticas e econômicas de Campo Grande, em defesa da divisão do Estado ou de transferência da capital para o sul. Tal fato ficou evidente no próprio discurso de Getúlio Vargas para a população ao afirmar a primazia política de Cuiabá como sede administrativa do Estado de Mato Grosso.

“A SAGA DOS COLONOS”: OS ANOS 1970, O PLANO DE INTEGRAÇÃO NACIONAL E MITO BANDEIRANTE

Repentinamente dissociada de suas ligações com o sul do país, Cuiabá vê-se num momento em que, como reflexo imediato da divisão do Estado de Mato Grosso, ficou numa grave

encruzilhada: conhecer a sua vocação. Envolvida em problemas urbanos da atualidade, é uma cidade que contempla a tão próxima e ao mesmo tempo longínqua Amazônia, que teima em não ser conquistada por outro caminho que não seja o mais natural: através de Cuiabá (*Cuiabá 260: início, meio ou fim?* Número Especial de Aniversário. Cuiabá, 1979, p. 5).

Nos anos 1970, a política territorial desenvolvida pelo Estado brasileiro colaborou para reforçar o discurso regionalista e a “cruzada patriótica” de ocupação. O Plano de Integração Nacional (PIN), implementado pelo governo militar, adotou mito bandeirante para promover a ocupação e colonização da região Centro-Oeste e da Amazônia – fato que impactou os destinos da capital de Mato Grosso, em especial com o evento da divisão do Estado.³¹

Para Regina Beatriz Guimarães Neto (2002, p. 48-49), em seu livro *A lenda do ouro verde*,

A ideia que já vinha de Getúlio Vargas, de “integração dos espaços vazios”, respalda-se agora, de fôlego novo, nas noções de Integração e Segurança do regime militar. Conquistar a Amazônia deixa de ser simplesmente uma questão de luta por melhores condições de vida e realização pessoal do colono, para ser sobretudo uma contribuição do cidadão à nação.

[...] Com a expansão do poder político e econômico na Amazônia dos anos mais recentes, o discurso oficial retoma a mística da “alma bandeirante” própria da retórica do discurso de Vargas, que no final da década de 1930, vinha incorporada a “Marcha para Oeste”.

A propaganda e os discursos decorrentes dessa nova onda de colonização instituíram uma linha de continuidade entre os

bandeirantes do passado e do presente – responsáveis pela Marcha rumo aos sertões do Brasil. A intenção era produzir um efeito de unidade e coesão em torno de um projeto de ocupação produtiva do território – em especial da Amazônia. A “saga dos colonos” dos anos 1970 se encontrava com a das bandeiras paulistas dos tempos coloniais em uma única narrativa. Esses “espaços vazios” deveriam ser incorporados ao mundo do capital por meio da expansão da fronteira agrícola e fluxos migratórios.³²

No caso específico do Norte de Mato Grosso, Vitale Joanoni Neto (2007, p. 16-17) teceu as seguintes considerações acerca dessa elaboração cultural:

O Estado brasileiro produziu um discurso mítico sobre a Amazônia, identificando-a a terra prometida e os colonos a pioneiros e conquistadores. Nos últimos trinta anos do século XX, a região passou por grandes transformações, intensificação do fluxo migratório, assustador aumento na velocidade d desmatamento, precária presença do estado e Mato Grosso viveu com particular intensidade esse momento histórico. [...]

Sobre a Amazônia existe uma profunda abstração pessoal de espírito e conceito que a transforma numa experiência emocional e espiritual transcendente. O migrante camponês olha para o Norte de Mato Grosso e vê a esperança de conseguir uma terra boa para trabalhar, produzir e sustentar sua família. Subjacente a isso está a promessa da redenção, da terra prometida, trazida para o Brasil no período colonial na bagagem dos primeiros cristãos que aqui chegaram. Mais ao fundo, o mito nativo ancestral da terra sem males.

Para Regina Beatriz Guimarães Neto (2002, p. 50), a analogia entre o bandeirante e o imigrante presente nos discursos da “Mar-

cha para Oeste”, nas três últimas décadas do século passado, ficaria mais evidente e com uma nova roupagem:

Como um fantasma que vagueia pela história do Brasil, talvez para cumprir uma missa maldita, o “espírito bandeirante” se incorpora às falas oficiais para ditar as ordens aos soldados da nação. O governo Médiçi foi um dos momentos privilegiados dessa história, em que o fantasma tomou corpo, do alto do Planalto, apontando para a Amazônia.

A figura do pioneiro tornar-se-ia um ícone na construção das imagens das cidades que passam a surgir no Estado a partir das colonizadoras. De acordo com Andréia Heinst (2007, p. 6),

os pioneiros apresentados são sempre pessoas voltadas para o trabalho com a terra. Essa história, que busca as origens para dar tons de verdade a certos interesses do presente, encontra na figura do paulista o pioneiro mais ajustado aos interesses de fixar uma história de progresso para o Estado. Sendo assim, elegem o paulista que se deslocou para Mato Grosso como herdeiro dos grandes bandeirantes, responsáveis por seus locais de origem, as regiões Sudeste/Sul, tidas como mais desenvolvidas que os demais Estados do país.

Várias produções escritas voltadas a difundir/fundir uma imagem e uma história progressista dos “novos municípios” do Estado são postas em circulação, em todo o território nacional [...]

Existe uma necessidade de construir uma história para essas novas cidades, ressaltando as potencialidades econômicas do local e recheada de feitos grandiosos e heróicos dos que são escolhidos e apontados por essa mesma história como pioneiros, os primeiros a chegarem ao local.

Em razão desse movimento de ocupação do norte de Mato Grosso nos anos 1970, mote da política de segurança nacional dos governos militares, Lylia Galetti (2012, p. 367-368) identificou a reativação dos discursos fabricados pelos intelectuais do IHGMT nas décadas de 1920 e 1930. As narrativas épicas dos bandeirantes e a busca das singularidades do mato-grossense e do seu Estado retomaram novo fôlego. Os escritos produzidos no período apenas se limitariam

a repetir e vulgarizar o discurso já tradicional. É nesta versão vulgarizada, popularizada no discurso político, nos meios de comunicação e nas escolas que ganha força o “mito do isolamento”, como esteio da constituição de uma singularidade mato-grossense no cenário nacional e garantia de sua *brasileiridade*.

Segundo Romyr Conde Garcia, a tese do isolamento, sustentada até meados da década de 1970, seria uma espécie de história oficial hegemônica de Mato Grosso, vinculado ao IHGMT, tendo como expoente máximo Virgílio Corrêa Filho.³³ Posteriormente ganhou força a tese do não isolamento, especialmente a partir de 1977 com a divisão do Estado, com trabalhos vinculados ao departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), principalmente o do historiador Alcir Lenharo.³⁴ Essa tese procurava demonstrar que Mato Grosso sempre esteve integrado a outras partes do país, não sendo uma região isolada.

A responsabilidade para Mato Grosso nesse momento era muito grande, uma vez que a vinda de imigrantes significou a abertura de novas estradas, investimentos em indústrias, mas ao mesmo tempo o inchaço populacional de Cuiabá e a favelização da cidade em decorrência da vinda de pessoas que não conseguiram ficar nas colônias e vinham para a capital tentar a vida à procura de moradia e trabalho.³⁵

A preocupação e a necessidade de instituir um passado de

extraordinária responsabilidade na construção da história do país são reforçadas, como missão histórica pelas autoridades políticas estaduais, especialmente após a divisão do Estado. Mato Grosso tinha que retomar seus compromissos financeiros após a divisão e, ao mesmo tempo, manter a sua tradição, suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Era necessário manter o seu lugar como colaborador para o avanço do território nacional.

Com a divisão do Estado de Mato Grosso e o desmembramento da parte sul do seu território, Cuiabá se viu diante de um grande desafio: *encontrar a sua vocação*. O objetivo, naquele momento, era encontrar os caminhos para sair da “estagnação”, do “atraso” e do “isolamento” que parecia viver Mato Grosso e sua capital.

Era urgente, nesse contexto, a definição de uma “nova capital”, cidade-símbolo do “novo Mato Grosso”, e quebrar a condição de contemplação e espera da cidade. Sendo Cuiabá a porta de entrada para a ocupação da Amazônia, havia chegado o momento da criação de uma nova urbe para fazer frente a sua inimiga histórica – Campo Grande, capital do recém-criado Estado do Mato Grosso do Sul, uma cidade que se intitulava como “moderna”, “limpa”, “industrializada”, “nova” e que se apresentava como o contraponto de Cuiabá: rotulada de “suja”, “velha”, “atrasada” – uma cidade com fortes marcas do colonial. O discurso adotado no período era modernizar para não estagnar.

Pode-se afirmar que essa vocação que a cidade desejava passava por um ideal de desenvolvimento e de progresso, o que fatalmente incidiria sobre a revitalização/restauração da materialidade da cidade (obras de modernização, verticalização, abertura de avenidas e construção de viadutos, etc.). Interessante que a palavra vocação passa a idéia de uma cidade que teria uma “aptidão natural” ou um talento, como um sujeito com alguma “habilidade”, “tendência” ou “qualidade” característica. Essa mudança no corpo material da cidade não modificaria somente seu aspecto físico e visual, a sua aparência, mas se manifestaria também e, principalmente, nas pessoas, nos sujeitos da cidade – nas

suas formas de sentir e viver a cidade (cf. AMEDI, 2013, p. 41-64).³⁶

Forjava-se também, naquele momento, um discurso que procurava dar visibilidade à tradição do Estado e restabelecer a sua importância na vida econômica do país por meio do seu desenvolvimento. Ganha corpo nesse momento a imagem do Estado celeiro do Brasil e do mundo: o grande produtor de grãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A PERSISTÊNCIA DO MITO E OUTRAS HISTÓRIAS.

Por fim, analisou-se ao longo deste artigo como a simbologia bandeirante se constituiu como um mito fundador na história de Cuiabá e do Mato Grosso, sendo atualizado e reatualizado desde o início do século XX, a partir da comemoração do bicentenário de Cuiabá, onde se forjava uma identidade mato-grossense, tendo como representante máximo o cuiabano, herdeiro por excelência do bandeirante paulista. Em seguida, abordaram-se as atualizações dessa mitologia em dois outros momentos – nos contextos da “Marcha para Oeste”, durante os anos 1930 e 1940, e da ocupação do norte de Mato Grosso a partir da década 1970 – no período da ditadura militar pós-1964.

Essa identidade bandeirante vem sendo constantemente apropriada e reapropriada, principalmente, nos discursos políticos, mas também nas falas da população, nos jornais, na mídia e principalmente nos livros didáticos de História do Brasil e de Mato Grosso, servindo para justificar atos do presente, dando a eles um teor de efeito de verdade, ou melhor, de legitimidade.

Como afirma Regina Beatriz Guimarães Neto (2002, p. 50), o “espírito bandeirante” vagueia pela história do Brasil, não sendo também indiferente a essas paragens.

Com base nesses jogos de interpretação da memória do vencedor bandeirante, Manuel Pacheco Neto (2011, p. 12-13) adverte sobre a urgência de se desmistificar o mito, libertando a própria história das bandeiras desse fanstasma – emergindo outras memórias e histórias:

A figura do bandeirante de botas, chapéu, gibão, mosquete e alfanje é uma representação construída pela historiografia convencional. Existe a figura de um andeje, que precisa ser conhecida. Uma figura descalça, andrajosa e mestiça. Um caminhante aturdido, atormentado pela pobreza reinante num contexto rústico. Um homem ordinário, nada extraordinário, que palmilhou paragens matagosas desconhecidas, distantes do vilarejo onde morava, em habitações de taipa, onde não havia camas. Este homem, nos extremos da fome, comeu ratos e sapos, e nos limites da sede, bebeu sangue de animais selvagens. Andando a pé, ele foi um viajor que cumpriu distâncias desmedidas, às vezes trôpego, exangue. Anfítese de herói, ele subsistiu muitas vezes graças ao índio, com quem aprendeu preciosas técnicas de sobrevivência no meio selvagem. Mesmo tendo sido aprendiz de tão experiente mestre, ele o caçou e escravizou, visando aplacar a carestia de um cotidiano pungente, onde a escassez de víveres era notória. Lançando mão da violência, em suas formas mais extremas, ele não raro deixou um sulco de espanto e desolação por onde passou... choças enegrecidas pelo fogo e muitos corpos desmembrados. Ele também foi atacado pelo indígena hostil, sofrendo toda a espécie de agressividade. Visto como maligno por evangelizadores jesuítas, ele foi designado, por Maxime Haubert, como integrante das “Hordas do Anticristo”. Responsabilizado por uma expansão geográfica de dimensões continentais, ele foi transformado num ser quase supranatural, possuidor de virtudes magnas, passando para a posteridade como um herói paradigmático, que foi distanciando de si mesmo pelas artimanhas panegiristas da historiografia ufanista, tornando-se, por

fim, quase um antípoda de si próprio.

Enfrentar a mitologia bandeirante não significa ignorá-la ou menosprezar sua força e persistência, mas entender que a cidade da história é permeada por sujeitos, escolhas, interesses e principalmente pela permanência e transformações do tempo. No caso de Cuiabá e Mato Grosso, fazer esse exercício é se propor constantemente a duvidar da obsessão da origens e dos mitos fundacionais que soterram ou relegam ao esquecimento das diferentes maneiras de ser, sentir, saber e interpretar o mundo. Afinal, nunca se pode subestimar o medo das crianças aos fantasmas no armário e debaixo da cama.

NOTAS

¹ Esse artigo é o resultado da articulação de das discussões desenvolvidas por Nathália da Costa Amedi na disciplina “Fronteira e Política: do Bandeirante ao Pioneiro. Reflexões acerca da ocupação do território e da construção da Fronteira Oeste brasileira”, ministrada pelo Prof. Dr. Vitale Joaoni Neto, durante o primeiro semestre de 2012, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e dos interesses de pesquisa de Renilson Rosa Ribeiro sobre a construção da identidade nacional/regional nas interfaces e diálogos entre o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), da percepção do historiador-diplomata Francisco Adolfo de Varnhagen acerca do Mato Grosso e dos desdobramentos no ensino de História (cf. RIBEIRO, 2013, p. 153-172).

² Para Francisco Iglésias (2000), o grêmio criou uma maneira de fazer pesquisa no Brasil pautada no pragmatismo da história e no cuidado com a documentação. Ao refletir sobre a produção historiográfica brasileira entre 1838 e 1931, o autor percebeu que a maioria dos historiadores teve como referência de centro de

pesquisa o IHGB, seja auxiliando na tarefa de coleta, seleção e conservação de documentos, seja na produção de trabalhos vinculados ao Instituto ou independentes. Cf. também GUIMARÃES, 2011; RIBEIRO, 2009; MENDES, 2011.

³ Para Marcelo Lapuente Mahl (in: FERREIRA; MAHL, 2010, p. 28-29), nasceu seguindo os moldes do IHGB, porém definiu como missão “apresentar um novo olhar sobre a história do Brasil, valorizando especialmente os feitos paulistas e sua influência na história do país. Este objetivo se revelou claramente já no primeiro volume da revista, que proclamava: “A História de São Paulo é a própria História do Brasil””. Cf. também FERREIRA, 2002; MAHL, 2001.

⁴ Além da pesquisa de Lylia Guedes Galetti (2012), convém consultar sobre a história do IHGMT a tese de doutoramento recentemente defendida por Odemar Leotti (2013).

⁵ De acordo com Luiza Volpato (1985, p. 19), o fascínio pelo tema remonta ao século XIX e ganha impulso no início do XX: “Esse é o período em que os cafeicultores paulistas, impulsionados por um surto de desenvolvimento que o governo imperial não tinha como atender [...] ascenderam ao poder através da Proclamação da República [...] instalados no poder, os grupos que dirigiam a empresa cafeeira colocaram a maquinaria político-administrativa a serviço de seus objetos [...] foi a ideologia da nação veiculada pela visão mítica do bandeirante que possibilitou a identificação dos interesses dos cafeicultores paulistas com os interesses nacionais.”

⁶ Com base nos escritos de Estevão de Mendonça, Laura Antunes Maciel (1992, p. 51) afirma que “fundado em 1719, em função da descoberta de ouro, o arraial de Cuiabá foi elevado, após 8 anos, à categoria de Vila Real do Senhor Bom Jesus do Cuiabá, e em 1818, através da Carta Régia, transformada em cidade. (...) [Em] 1835, (...) pela lei provincial n. 19, Cuiabá foi declarada a nova capital da Província (...)”.

⁷ De acordo com Osvaldo Zorzato (1998, p. 12), nesse período, constituiu-se uma historiografia marcadamente memorialista – “seu surgimento está relacionado, num primeiro momento, com a necessidade de servir de suporte a uma identidade almejada objetivando afirmar uma suposta peculiaridade, que a um só tempo especifique e insira Mato Grosso no cenário nacional [...] os historiadores locais ao procurarem substituir a imagem de violência e selvageria atribuída ao mato-grossense pela de “revolucionário”, de um lado, contrapõem a imagens externas que lhes são adversas e, de outro, buscam reconstruir uma memória que os aproxime, independentemente de sua vinculação política, tendo em vista a perpetuação do grupo no controle do estado”. Para saber a força da narrativa bandeirante no ensino de História do Brasil, cf. PACHECO NETO, 2011.

⁸ Francisco de Aquino Corrêa (1885-1956) foi arcebispo de Cuiabá e governante de Mato Grosso. Além de poeta e escritor, foi o primeiro mato-grossense a pertencer à Academia Brasileira de Letras (ABL). Atuou como um dos principais incentivadores na fundação da Centro Mato-grossense de Letras (CML) e do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT). Acerca de D. Aquino Corrêa, cf. COMETTI, 1995; PEDRAÇA, 2010.

⁹ Para uma análise detalhada acerca das disputas políticas em Mato Grosso na Primeira República, cf. CORRÊA, 1995; FANAIA, 2010.

¹⁰ Para Paulo Roberto Cimó Queiroz (2006, p. 156), “no século XIX as elites cuiabanas viram sua posição ameaçada pelo aumento da importância econômica e política de Corumbá – cidade que, especialmente depois do final da Guerra do Paraguai (1870), foi beneficiada com a liberação da navegação pelo rio Paraguai em direção ao estuário do Prata, transformando-se em um importante

centro comercial. Além disso, enquanto o “Norte” permanecia virtualmente estacionado, em termos de incremento populacional e desenvolvimento econômico, todo o Sul recebia, após 1870, um regular fluxo de migrantes brasileiros (paulistas, mineiros, paranaenses e, sobretudo na última década do século XIX, sul-riograndenses), além de imigrantes estrangeiros, sobretudo paraguaios. Desenvolvia-se, além da pecuária, a economia ervateira (ainda que sob o virtual monopólio da Companhia Mate Laranjeira). Finalmente, em 1914 era completada a ligação ferroviária entre o interior paulista e as margens do rio Paraguai, com a estrada de ferro de Bauru a Porto Esperança (depois conhecida como *Noroeste*, ou NOB). O advento da ferrovia permitiu ao Sul uma ligação direta e rápida com os grandes centros do Sudeste brasileiro, notadamente São Paulo e Rio de Janeiro (enquanto a população cuiabana continuava a depender da difícil navegação dos rios Cuiabá e Paraguai até Porto Esperança, ponto terminal da ferrovia). A ferrovia estimulou, enfim, o crescimento de outra potencial concorrente da velha Cuiabá: a cidade de Campo Grande, que logo, aliás, suplantaria a própria Corumbá na condição de principal pólo comercial do Estado.” Para uma análise acerca do movimento divisionista em Mato Grosso, cf. BITTAR, 2009; AMARILHA, 2006.

¹¹ Ao longo do tempo, os historiadores – por exemplo, Virgílio Corrêa Filho – do IHGMT cuidariam do cultivo da memória conciliadora e de união representada por Dom Aquino Corrêa.

¹² Em seu livro, Lylia Galetti (2000) aborda os discursos que foram produzidos sobre Mato Grosso ao longo de sua história como um lugar de “estagnação”, “atraso” e “isolamento”, o que por sua vez representava a sua população como incivilizados, bárbaros e incultos.

¹³ Em artigo publicado na *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, Renilson Rosa Ribeiro evidenciou essa visão depreciativa de Mato Grosso a partir da narrativa do historiador sorocababa-

no Francisco Adolfo de Varnhagen, na obra *História geral do Brasil*, publicada em dois tomos respectivamente em 1854 e 1857. Em larga medida, a escrita varnhageniana traduzia a visão sobre a região presente entre a elite letrada da época – que se encontrava em espaços como o IHGB. Cf. RIBEIRO, 2013, p. 153-172. Para saber acerca do projeto historiográfico de Varnhagen no IHGB no século XIX, cf. RIBEIRO, 2009.

¹⁴ Diversos trabalhos têm discutido essa questão do isolamento a partir das seguintes perspectivas: 1) uma representação – cf. GALETTI, 2012; 2) um mito – cf. GARCIA, 2003; 3) defesa da tese do isolamento – cf. VOLPATO, 1987; 4) defesa da tese do não isolamento – cf. LENHARO, 1982; BORGES, 2001. Em relação a produção historiográfica de/sobre Mato Grosso – dentro e fora da academia – ao longo do século XX, cf. ZORZATO, 1998; QUEIROZ, 2006, p. 149-184; PERARO e outros, in: GLEZER, 2011, p. 145-166; AMEDI, 2012, p. 73-86; JESUS, 2012, p. 93-113.

¹⁵ Jornais do começo do século relatavam certo pessimismo em relação ao futuro de Cuiabá e até mesmo de uma possível perda da sua condição de capital faziam parte das suas preocupações. O texto a seguir denota a “decepção” dos cuiabanos e certa “impotência” quando se viram excluídos do traçado da ferrovia. Diziam que a “banicarota seria fatal”: “Este mal que se nos avizinha temível [...] é a decadência de nossa Cuiabá [...] o simples movimento nosso é insuficiente para sustentar a nossa hegemonia. O ser capital somente não impedir-nos-á a decadência que em breve estará entrando pelo mesmo porto onde saíram o nosso progresso e a nossa vida, a banicarota será fatal [...] Eis-nos então, reduzidos a simples espectadores de uma cena triste, acabrunhadora [...]. É mister que nos empenhemos contra essa idéia. Não resta dúvida alguma que o sul que também é nosso, progredirá imensamente. Mas do que serve isso se tem de despir-se um santo para cobrir outro? Nada mais é que suma injustiça, quanto mais sendo o sul uma zona que independe de qualquer auxílio (pelas

suas riquezas naturais e maior proximidade com São Paulo) tem-se mantido e adiantado bastante; e não assim a zona norte” (O *Cruzeiro*. Cuiabá, 16.4.1908, p. 1, citado por BITTAR, 2009, p. 58-59).

¹⁶ Fernando Tadeu de Miranda Borges (2005, p. 400), em seu livro *Esperando o trem: sonhos e esperanças de Cuiabá*, afirma que “foram muitas as lutas travadas para Cuiabá manter sua situação de capital, principalmente depois que o trem chegou ao sul mato-grossense. Aliás, Cuiabá só se manteve como capital, conforme opinião de Júlio De Lamonica Freire, devido a sua posição geográfica e *um pouco pela teimosia*, e Campo Grande, que lutara tanto para ser a capital de Mato Grosso, se tornou capital, apenas quando adquiriu as condições, mas de um *outro Estado*”.

¹⁷ No projeto original, o traçado da linha de ferro Noroeste do Brasil iria de Bauru (SP) à Cuiabá (MT). Para saber acerca da história da E. F. Noroeste do Brasil, cf. QUEIROZ, 2004.

¹⁸ Em relação à influência da figura do bandeirante na tentativa de formação da identidade mato-grossense na produção historiográfica de Virgílio Corrêa Filho e na poesia do bispo D. Aquino Corrêa, cf. PACHECO, 2008.

¹⁹ A letra completa do hino pode ser encontrada em diversas publicações oficiais. Recentemente recebeu uma adaptação – mesclando diferentes ritmos – em uma peça produzida pelo SEBRAE. Ali se manteve a vinculação com a mensagem do mito bandeirante, mas se deu destaque para os potenciais do agronegócio do novo Mato Grosso e seus novos protagonistas. O vídeo está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EndWQPsoV3o>. Acesso em: 30.8.2013. Ao analisar a letra do hino, Odemar Leotti (2013, p. 152), teceu as seguintes considerações: ‘Quanto à mensagem que o hino procura passar é a do registro negativo das culturas locais e o enaltecimento da memória do passado ligado ao ouro. Ele simbolizava toda a razão da origem criada. Era pronunciada como a “terra das minas faiscantes” que foi considerado como o Eldorado que só

foi possível graças aos “imortais bandeirantes que conquistaram ao feroz paiaçu””.

²⁰ De acordo com Claudio Vasconcelos (1999, p. 17), “historiadores de diferentes correntes historiográficas que abordam a história de Mato Grosso [...] parecem partir de uma afirmação comum: a história de Mato Grosso começou com as incursões bandeirantes.”

²¹ Em larga medida, os letrados do IHMT seguiam os passos do seu congênere paulista – reforçando a epopéia bandeirante como os grandes protagonistas da história do Brasil. Segundo Antonio Celso Ferreira (2002, p. 128), no IHGSP, “seja nas biografias, seja nas genealogias, buscava-se a construção de trajetórias comuns, responsáveis por grandes realizações, individuais ou clônicas, fazendo-as transcender os marcos da própria colonização, com base no recuo a um passado longínquo europeu. A nobilitação das personagens revela a ambição de fixar uma epopéia paulista, sustentada por indivíduos aos quais se atribuía uma força superior”.

²² Nesse sentido, suas diretrizes não diferiram das apresentadas pelo IHGB, em 1838.

²³ A perda da condição de capital era um fantasma que assombrava Cuiabá desde os tempos coloniais. No artigo *Boatos e sugestões revoltosas*, Nauk Maria de Jesus (in: COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 276) avalia as condições políticas da capitania ao longo da segunda metade do século XVIII, procurando evidenciar as motivações da política do poder metropolitano na fronteira oeste da Colônia. Neste sentido, a autora discorre sobre as disputas presentes na definição de Vila Bela como capital da capitania de Mato Grosso pela Coroa, contrariando os anseios de Vila Real do Cuiabá e dos arraiais de São Francisco Xavier e Santa Ana que almejavam “ser escolhidos para sediar a cabeça do governo”.

²⁴ Para saber sobre a atuação de Virgílio Corrêa Filho no IHGMT e na historiografia mato-grossense, cf. TRINDADE, 2001; FRANCO, 2009; LEOTTI, 2013.

²⁵ Segundo Lylia Galetti (2012, p. 366), “de Rondon, um positivista assumido, a D. Aquino, representante da ala mais conservadora da Igreja Católica brasileira, não houve um só homem ou mulher de letras de Mato Grosso que tivesse se irmanado em torno dos ideais da Marcha”.

²⁶ Este obra é um ensaio sociológico que propõe apresentar um projeto de nação e os caminhos para a execução desse projeto, tendo à frente um governo forte, liderado por um chefe [Getúlio Vargas] dotado das qualidades semelhantes às dos “cabos-de-tropa”, comandantes das bandeiras do início da colonização. Para saber sobre o projeto intelectual de Cassiano Ricardo, cf. COELHO, 2010.

²⁷ As imagens e representações produzidas sobre o sertão/fronteira, com desta para o Oeste brasileiro, foram objeto de estudo de Lylia Galetti (2012), Lídia de Oliveira Xavier (2006) e Thereza Martha Presotti (2008).

²⁸ Em relação à história e biografia de Cândido Rondon, cf. MACIEL, 1998.

²⁹ A cidade de Rondonópolis, na região sul do Estado de Mato Grosso, tem o seu nome como uma referência ao Marechal Rondon. A cidade, por intermédio dos discursos oficiais de seus memorialistas e historiadores, cultivam a memória de Rondon e também dos “pioneiros” que construíram a cidade. Rondonópolis é exemplo emblemático para se evidenciar a mescla entre as mitologias do bandeirante/pioneiro. Cf. TESORO, 1993; NASCIMENTO, 1997; RIBEIRO; SOUZA; AMEDI, 2010, capítulo 1.

³⁰ Para saber sobre a Fundação Brasil Central, cf. SANTOS, 2011; MAIA, 2012.

³¹ Foi lançado, no ano de 1970, pelo governo da Ditadura Militar, o Plano de Integração Nacional (PIN), que objetivava a efetiva ocupação da Amazônia Legal através da vinda de migrantes, de várias partes do país para expansão da fronteira agrícola. A integração amazônica foi continuada com o lançamento do PRODOESTE (Programa do Desenvolvimento do Centro-Oeste), em 1971 e pelo II PIN (Plano Nacional de Desenvolvimento), no ano de 1974. Com eles, o número de rodovias aumentou de duas para seis: BR-070, BR-163, BR-262, BR-364, BR 376 e BR-463, que interligaram Mato Grosso às principais capitais. As terras que se situavam em Mato Grosso e na Amazônia eram vistas como “espaços vazios”, sendo necessária a sua ocupação. Foram elaborados então nesse período projetos de colonização oficial, objetivando o assentamento de pequenos e médios produtores na região ao longo das rodovias em terras de propriedade do Estado, além da colonização particulares, realizada por empresas que atraíam nesse caso maior número de colonos (SIQUEIRA, 2002, p. 235-236). Cf. também JOANONI NETO, 2007, capítulo 1.

³² Essa articulação entre as figuras do bandeirante e do pioneiro na história e historiografia no espaço amplo da Fronteira Oeste brasileira tem sido objeto de preocupação das pesquisas de Vitale Joanoni Neto, docente do Departamento de História e do Programa de Pós-graduação em História da UFMT e coordenador do Núcleo de Pesquisa em História (NPH), sendo um desdobramento de seus estudos acerca da ocupação e colonização recente da Amazônia mato-grossense. Cf., por exemplo, JOANONI NETO; PALLOTTA, 2013, p. 36-49. No âmbito do ensino de História para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Vitale Joanoni Neto, ao lado de Cândido Moreira Rodrigues, Rodrigo Davi Almeida e Renilson Rosa Ribeiro, foi responsável pela a cons-

trução dessa reflexão a partir do conceito de Território/Fronteira no material didático do Curso de Pedagogia – modalidade à distância, ofertado pelo NEAD/IE/UFMT – Universidade Aberta do Brasil (UAB), nos pólos de Pedra Preta, Lucas do Rio Verde e Sorriso - MT, durante o ano letivo de 2013. Cf. RODRIGUES, RIBEIRO, ALMEIDA, JOANONI NETO, 2013.

³³ Neste trabalho, vinculado à História Econômica, Romyr Conde Garcia (2003) afirma que o isolamento é um mito. Ele pretende demonstrar que algumas hipóteses ou ideias sobre a economia colonial mato-grossense tiveram grande aceitação a ponto de se transformarem em mitos, como é a tese do isolamento e também a do não isolamento.

³⁴ Nessa linha interpretativa, podem ser citados os seguintes estudos: LENHARO, 1982; BORGES, 2001.

³⁵ Com relação aos impactos deste processo de modernização da cidade de Cuiabá a partir dos anos 1960, cf. BRANDÃO, 1997; BOMFIM, 2010.

³⁶ A análise dos discursos de modernização da cidade de Cuiabá no período pós-divisão do Estado de Mato Grosso (1977-2009) constitui pesquisa de mestrado em desenvolvimento de Nathália da Costa Amedi no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a orientação do professor doutor Fernando Tadeu de Miranda Borges.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. **O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições** (a construção de um símbolo paulista: o Bandeirante). Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

AMARILHA, C. M. M. **Os intelectuais e o poder:** história, divisionismo e identidade em Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

AMEDI, N. C. A cidade (re)significada: a ideologia de modernização de Cuiabá no período pós-divisão do estado de Mato Grosso. **Revista Angelus Novus.** São Paulo, vol. 1, p. 41-64, 2013.

_____. A escrita da Cidade: Cuiabá como objeto historiográfico. **Revista Eletrônica Documento/Monumento.** Cuiabá, vol. 6, p. 73-86, 2012.

BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **No limiar de 1938,** discurso do presidente Getúlio Vargas pronunciado no dia 31.12.1937, no Palácio da Guanabara. Rio de Janeiro, 1937, p. 120-128.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado:** regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009 (2 vols).

BOMFIM, M. **As engrenagens da cidade:** Centralidade e poder em Cuiabá na segunda metade do século XX. Cuiabá: Ed. UFMT; Carlini Caniato, 2010.

BORGES, F. T. M. **Do extrativismo à pecuária.** São Paulo: Ed. Scortecci, 2001.

_____. **Esperando o trem:** sonhos e esperanças de Cuiabá. São Paulo: Scortecci, 2005.

BRANDÃO, L. **A Catedral e a Cidade:** uma abordagem da

educação como prática social. Cuiabá: Ed. UFMT, 1997.

COELHO, G. L. S. **Marcha para Oeste:** entre a teoria e a prática. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

COMETTI, P. **Dom Aquino Corrêa, arcebispo de Cuiabá:** vida e obra. Cuiabá: Gráfica do Senado, 1995.

CONTE, C. Q.; FREIRE, M. V. L. **Centro Histórico de Cuiabá:** Patrimônio do Brasil. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

CORRÊA FILHO, D. F. A. **Terra Natal:** versos a Mato-Grosso, o grande Estado do Oeste Brasileiro. 3 ed. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1940.

CORRÊA, V. B. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso (1889-1943).** Campo Grande: Ed. UFMS, 1995.

Cuiabá 260: início, meio ou fim? Número Especial de Aniversário. Cuiabá, 1979.

FANAIA, J. E. A. **Elites e práticas políticas em Mato Grosso na Primeira República (1889-1930).** Cuiabá: Ed. UFMT, 2010.

FERREIRA, A. C. **A epopéia bandeirante:** letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940). São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

FRANCO, G. Y. **O binóculo e a pena:** a construção da identidade mato-grossense sob a ótica virgiliana 1920-1940. Dourados: Ed. UFGD, 2009.

FREITAS, M. A. **Cuiabá – imagens da cidade:** dos primeiros registros à década de 1960. Cuiabá: Entrelinhas, 2011.

GALETTI, L. S. G. **Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso.** Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Sertão, fronteira, Brasil:** imagens de Mato Grosso no mapa da civilização. Cuiabá: Ed. UFMT; Entrelinhas, 2012.

GARCIA, R. C. **Mato Grosso (1800-1840):** crise e estagnação do projeto colonial. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GOMES, A. C. **A República, a história e o IHGB.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

GUIMARÃES, M. L. S. **Historiografia e nação no Brasil 1838-1857.** Rio de Janeiro: EDUERJ; ANPUH Brasil, 2011.

GUIMARÃES NETO, R. B. **A Lenda do Ouro Verde:** política de colonização no Brasil contemporâneo. Cuiabá: UNICEN; UNESCO, 2002.

HEINST, Andréia de Cássia. Mato Grosso: entre relatos de memória sobre ocupação recente e a instituição da memória vencedora. **Histórica.** São Paulo, set. 2007. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao25/materia03/>. Acesso em: 24 Jul. 2013.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre história:** ensaios. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

IGLÉSIAS, F. **Historiadores do Brasil:** capítulos de historiografia brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: Ed. UFMG; IPEA, 2000.

IHGMT. Bicentenário – Mensagem do Presidente, 18.5.1919. **RIHGMT.** Cuiabá, (I), p. 14-15, 1919.

_____. Discurso proferido pelo orador oficial, Professor Philogonio de Paula Corrêa, 1º secretário do Instituto. **RIHGMT.** Cuiabá, (II), p. 7-11, 1919.

_____. Estatutos. **RIHGMT.** Cuiabá, (I), p. 8-14, 1919.

JESUS, N. M. A capitania de Mato Grosso: história, historiografia e fontes. **Revista Territórios e Fronteiras.** Cuiabá, vol. 5, n. 2, p. 93-113, jul. dez. 2012.

_____. Boatos e sugestões revoltosas: A rivalidade política entre Vila Real do Cuiabá e Vila Bela – Capitania de Mato Grosso (segunda metade do século XVIII). In: COSTA, W. P.; OLIVEIRA, C. H. S. (orgs.). **De um império ao outro:** sobre a formação do Brasil, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2007.

JOANONI NETO, V. **Fronteiras da crença:** A ocupação do norte de Mato Grosso após 1970. Cuiabá: Ed. UFMT, 2007.

JOANONI NETO, V; PALLOTTA, F. P. Do sertão à fronteira. Diferentes possibilidades metodológicas do uso de periódicos aplicadas ao estudo de casos pelo interior do Brasil. **Revista Eletrônica Documento/Monumento.** Cuiabá, vol. 8, p. 36-49, 2013.

LENHARO, A. **Sacralização da política.** Campinas: Papyrus, 1986.

_____. **Crise e mudança na frente oeste de colonização.** Cuiabá: UFMT; PROEDI, 1982.

LEOTTI, O. Bicentenário de Cuiabá: lembrança e invenção do passado. O Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, Virgílio Corrêa Filho: a invenção da modernidade em Mato Grosso e sua

inserção no projeto de reconstrução da nação e da nacionalidade – 1919 a 1969. **Patrimônio e Memória**. Assis, vol. 7, n. 1, p. 78-100, 2011.

_____. **Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – IHGMT: relações de poder, escrita, política, cientificidade e a invenção do mato-grossense moderno (1895 a 1934)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista, Assis, 2013.

MACIEL, L. A. **A capital de Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. **A nação por um fio: caminhos, práticas e imagens da Comissão Rondon**. São Paulo: EDUC; FAPESP, 1998.

MAHL, M. L. O paulista e o outro: a constituição de uma identidade racial no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro de São Paulo (1894-1940). In: FERREIRA, A. C.; MAHL, M. L. (orgs.). **Letras e identidades: São Paulo no século XX, capital e interior**. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **Teorias raciais e interpretação histórica: O Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (1894-1940)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2001.

MAIA, J. M. E. **Estado, território e imaginação espacial: o caso da Fundação Brasil Central**. Rio de Janeiro, Ed. FGV, 2012.

MENDES, L. C. C. **Publicar ou arquivar? A Revista do IHGB e a escrita da História Geral do Brasil (1839-1889)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

MESQUITA, J. **A Academia Mattogrossense de Letras** (Notícia Histórica). Cuiabá: Escolas Profissionais Salesianas, 1941.

MONTEIRO, J. M. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NASCIMENTO, F. A. S. **Aceleração temporal na fronteira: estudo do caso de Rondonópolis – MT**. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, M. G. **Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: Ed. FGV; EDUR; ANPUH Rio de Janeiro, 2011.

PACHECO, A. C. M. **As representações sobre o bandeirante: heroísmo e civilização na tentativa de formação da identidade mato-grossense (1922-1946)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2008.

PACHECO NETO, M. **Heróis nos livros didáticos: bandeirantes paulistas**. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

PAREDES, E. C. **Parahyso Incoberto: percepções de mudanças nas condições de vida da cidade, por alguns habitantes de Cuiabá**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.

PEDRAÇA, C. M. **O universo ideológico de Dom Aquino e os anos Vargas: entre a Igreja e o Estado (1930-1945)**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2010.

PERARO, M. A. e outros. Notas sobre a produção historiográfica acadêmica de Mato Grosso. In: GLEZER, R. **Do passado para o futuro: edição comemorativa dos 50 anos de ANPUH**. São Paulo: Contexto, 2011.

PRESOTTI, T. M. B. **Na trilha das águas – índios e natureza na conquista colonial do centro da América do Sul: Sertão e Minas do Cuiabá e**

Mato Grosso (século XVIII). Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

QUEIROZ, P. R. C. Mato Grosso/Mato Grosso do Sul: divisionismo e identidades (um breve ensaio). **Diálogos**. Maringá, vol. 10-2, p. 149-184, 2006.

_____. **Uma ferrovia entre dois mundos:** a E. F. Noroeste do Brasil na 1ª metade do século XX. Bauru, EDUSC, 2004.

RIBEIRO, R. R. A invenção discursiva de Mato Grosso nas páginas da *História geral do Brasil*, de Francisco Adolfo de Varnhagen (1854/1857): territórios e fronteiras. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**. Cuiabá, vol. 8, p. 153-172, 2013.

_____. **“Destemido bandeirante à busca da mina de ouro da verdade”:** Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a invenção da idéia de Brasil Colônia no Brasil Império. Tese (Doutorado em História Cultural) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RIBEIRO, R. R.; SOUZA, S. E.; AMEDI, N. C. **Tradição e Modernidade no Cerrado:** A cidade de Rondonópolis, a Associação Comercial, Industrial e Empresarial e a história da sua gente de negócio. Rondonópolis: ACIR/Marketing Mix Assessoria Empresarial, 2010.

RICARDO, C. **Marcha para Oeste:** a influência da Bandeira na formação social do Brasil. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

RODRIGUES, C. M.; ALMEIDA, R. D.; RIBEIRO, R. R. **História:** conceitos, metodologia e ensino. Cuiabá: Ed. UFMT; Universidade Aberta do Brasil, 2013.

SANTOS, G. B. **Bandeirantes do século XX:** trabalhadores da

Expedição Roncador-Xingu e a Fundação Brasil Central em Nova Xavantina. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, J. V. **A divisão do Estado de Mato Grosso:** uma visão histórica, 1892-1977. Cuiabá: Ed. UFMT, 1996.

SIQUEIRA, E. M. **História de Mato Grosso:** da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

TESORO, L. L. L. M. **Rondonópolis – MT:** um entroncamento de mão única. Rondonópolis: LLLMT, 1993.

TRINDADE, V. E. **Política, história e memória em Mato Grosso:** Virgílio Corrêa Filho (1887-1973). Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

VASCONCELOS, C. A. **A questão indígena na província de Mato Grosso:** conflito, trama e continuidade. Campo Grande: Ed. UFMT, 1999.

VILLAS BÔAS, O. e C. **A Marcha para Oeste.** A Epopéia da Expedição Roncador-Xingú. São Paulo: Globo, 1994.

VOLPATO, L. R. R. **A conquista da terra no universo da pobreza:** a formação da fronteira oeste do Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1987.

_____. **Entradas e bandeiras.** 3 ed. São Paulo: Global, 1985.

XAVIER, L. O. **Fronteira Oeste Brasileira:** entre o contraste e a integração. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ZORZATO, O. **Conciliação e identidade:** considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983). Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

O ESTUDO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

Oswaldo Mariootto Cerezer

Doutorando em Educação pela UFU
Professor assistente do Departamento de História – UNEMAT
omcerezer@hotmail.com

Selva Guimarães

Doutora em História pela USP,
Pós-doutora em Educação pela UNICAMP
Professora Associada da Faculdade de Educação – UFU
selva@ufu.br

As tensões raciais estão chegando às escolas brasileiras. Em boa hora. Se não há como ocultá-las e silenciá-las na sociedade, não haverá como teimar em ocultá-las e silenciá-las no sistema escolar como um todo, da educação infantil à superior. (ARROYO, 2010, p. 111)

RESUMO

O texto apresenta dados de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objeto a implementação das políticas educacionais relativas a educação das relações raciais afro-brasileira e indígena, por meio da Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08, nos cursos de Licenciatura em História do Estado de Mato Grosso, Brasil. O estudo focaliza a implementação das leis na formação inicial e os impactos nos saberes e práticas dos professores de História na Educação Básica. A investigação justifica-se pela relevância política, social e científica da temática no atual contexto sócio-cultural e educacional. Os sujeitos da pesquisa são professores de História em fase inicial da carreira docente. Os procedimentos metodológicos têm como referencial a história oral temática por considerarmos fundamental as vozes dos sujeitos do processo educativo. O diálogo possibilita ampliar a compreensão dos



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

problemas relacionados ao estudo da história afro-brasileira e indígena na educação básica. Os dados analisados nos alertam para o quadro de permanências, avanços, novas conquistas e a recorrência de velhos problemas e dificuldades no que se refere à implementação das políticas de ações afirmativas para o trato das relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena no cotidiano das escolas de Educação Básica de Mato Grosso.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino de História. Políticas Afirmativas.

RESUMEN

El artículo presenta datos parciales de la investigación sobre la aplicación de las relaciones raciales educación afro-brasileñas e indígenas, a través de la Ley 10.639/03 y Ley 11.645/08, en los cursos de licenciatura en Historia del Estado de Mato Grosso. El estudio examina la aplicación de las leyes en la formación inicial y el impacto en el conocimiento y las prácticas de los maestros de Historia en la Educación Básica. La investigación se justifica por el estudio político, social y científica pertinente sobre el tema. Los sujetos de la investigación son los profesores de historia en la fase inicial de la carrera docente. La recolección de datos se inspira en los procedimientos utilizados por la historia oral ya que consideramos esencial para el logro de los objetivos de la investigación. Este diálogo permite ampliar la comprensión de las cuestiones relacionadas con el estudio de la historia afro-brasileña e indígenas en la educación básica a través de las voces de los actores. El análisis de datos incluye la educación enfoque cualitativo. Los datos analizados nos alertan sobre las estancias caja, avances, nuevos logros y la presencia de problemas y dificultades con respecto a la implementación de políticas de acción afirmativa para el tratamiento de la etno-racial africano, africano-brasileñas e indígenas en las Escuelas de Educación Básica de Mato Grosso.

Keywords: Formação del Profesorado. La Enseñanza de la Historia. Políticas Afirmativas.

INTRODUÇÃO

Pensar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no atual cenário social, significa (re)pensar as relações de poder presentes na constituição identitária da sociedade brasileira. Significa também, pensar no papel desempenhado pelas instituições escolares e, particularmente, questionar as ações dos educadores na (re)construção de saberes escolares relativos às populações afrodescendentes e indígenas, na formação da consciência histórica dos sujeitos. A construção dos saberes docentes carrega as marcas do seu tempo e das relações estabelecidas entre os distintos sujeitos, suas práticas políticas e culturais, suas concepções e representações de sociedade e sua diversidade cultural, aspectos inerentes e específicos da composição de cada sociedade.

Nesse cenário, nosso questionamento está voltado para a reflexão acerca da construção de saberes sobre os afro-brasileiros e indígenas em suas diferentes dimensões formativas, seja na formação inicial, nos cursos de Licenciatura em História, seja na Educação Básica. A questão central que colocamos nesse debate é: Como lidamos com as populações afrodescendentes, sua história, cultura, e sua participação na constituição da sociedade brasileira? Que imagens/representações possuímos sobre a história e cultura dos diferentes grupos indígenas brasileiros?; Que história (re)produzimos sobre os afrodescendentes e indígenas?; Como formamos os professores de História para lidar com tais problemáticas?; Quais são os saberes dos professores em atuação na Educação Básica sobre a problemática e como lidam com estas questões no cotidiano escolar?

Nesse contexto, nosso objetivo é apresentar reflexões sobre a

implementação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, no currículo dos Cursos de Licenciatura Plena em História¹ e os impactos na formação de professores de História e no ensino e aprendizagem da temática na Educação Básica.

Os colaboradores da investigação são professores de História com 02 a 05 anos de atuação profissional, denominados, segundo estudos de Huberman (1992) e Garcia (2009), de "professores iniciantes"². Para os autores, o início da carreira docente apresenta-se como uma etapa correspondente ao "aprender a ser professor" por meio do desenvolvimento da prática em ambientes desconhecidos, incertos e instáveis, exigindo dos novos educadores o desenvolvimento de atitudes de experimentação, baseadas em erros e acertos, bem como na persistência e enfrentamento de situações problemas. A investigação também registrou vozes de professores formadores³ atuantes nas áreas de ensino de História e história africana e indígena no curso de História da UNEMAT⁴ - Universidade do Estado de Mato Grosso.

Em busca de respostas aos questionamentos suscitados, recorremos à história oral temática por compreendermos que esta possibilita ao pesquisador a construção de diálogos significativos entre a história e a educação, campos do conhecimento constitutivos da formação para a educação das relações raciais no Brasil. Este diálogo nos possibilita a ampliação da compreensão dos problemas relacionados ao estudo da diversidade cultural afro-brasileira e indígena na educação superior e seus impactos na Educação Básica.

Segundo Portelli (1981, p. 15) "a História Oral é ciência e arte do indivíduo". Para Meihy e Holanda (2007, p. 38), a história oral temática

mesmo abrigando índices de subjetividade, a história oral temática é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas,

fatos, nomes e situações. Quase sempre, a história oral temática equivale à formulação de documentos que se opõem às situações estabelecidas. A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas.

A história oral temática torna possível a construção de diálogos com as narrativas dos sujeitos construídas, por meio de entrevistas com os colaboradores e os demais documentos analisados, como leis, diretrizes e currículos do curso de História, o que permite a análise comparativa entre os dados dos colaboradores, suas contradições, divergências e convergências com os documentos analisados. A tessitura das narrativas é fundamental para enfatizar os movimentos, os deslocamentos e diálogos entre os impactos das leis de ações afirmativas no curso de História, as relações entre a formação de professores e as práticas docentes na Educação Básica.

Inspirados na abordagem qualitativa em educação, compartilhamos com Bogdan e Biklen (1994) que compreendem essa abordagem como aquela que, "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo" (1994, p. 49).

A escuta das vozes dos professores de História iniciantes e professores formadores abre um importante campo para a análise das experiências de implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, tornando possível compreender as repercussões e impactos das mudanças preconizadas pelas políticas públicas e as Leis correlatas na formação, saberes e práticas docente dos egressos do curso superior investigado.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A ação empenhada pelo Estado brasileiro ao assumir pedagógica e politicamente a problemática racial, por meio da implementação de políticas públicas específicas voltadas às populações afro-brasileira e indígena, colocou em xeque velhos paradigmas e criou um espaço importante na agenda das discussões sobre o tratamento histórico referente a estas populações, as condições de vida, educação, renda, marginalização, racismo e preconceito. De acordo com Silva (2007), o foco central da educação das relações raciais é possibilitar a formação de sujeitos defensores das condições de igualdade de direitos nos âmbitos social, político, econômico, específicos aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

O interesse pelas temáticas, particularmente no meio acadêmico, ganhou novos contornos com a promulgação das leis de ações afirmativas e da constatação da necessidade de uma análise diferenciada sobre estas questões. O reconhecimento da existência do racismo e do preconceito histórico contra os afrodescendentes e indígenas e a tentativa de superação, por meio de políticas de ações afirmativas, representa uma demanda e vitória das lutas dos movimentos sociais que conquistaram avanços na posição do Estado brasileiro frente a estas problemáticas. Esse movimento requer um olhar crítico e minucioso da produção historiográfica acadêmica, educacional, dos materiais didáticos e das representações construídas sobre os afro-brasileiros e indígenas.

No entanto, diversas pesquisas têm demonstrado a existência de uma distância expressiva entre a produção acadêmica e a realidade das salas de aula, onde os saberes históricos são (re)construídos. A constatação dessa realidade nos autoriza a questionar acerca da existência de uma "crise do saber" marcada, essencialmente, pelo distanciamento e tensões entre o que se produz no mundo acadêmico e nas salas de aulas

da Educação Básica.

Ao mesmo tempo, tratar de forma política a questão indígena e afro-brasileira, significa romper com uma espécie de "zona de conforto" produzida, veiculada e cristalizada, ao longo de décadas, por um conhecimento histórico, caracterizado pelo silêncio e omissão em relação a história dos povos indígenas e afrodescendentes. O desconforto e as resistências ao estudo dessas questões, ainda fazem parte do cotidiano de educadores e pesquisadores.

O estudo de temáticas relacionadas a diversidade cultural, no interior dos currículos dos cursos de formação de professores e da Educação Básica, não tem sido uma tarefa fácil. Sacristán (1995) salienta que, "a busca de qualquer saída para a marginalização de subgrupos ou culturas passa por modificar os padrões gerais de funcionamento da educação e mais concretamente o da seleção e desenvolvimento dos conteúdos do currículo" (SACRISTÁN, 1995, p.83).

Nesse contexto, compreendemos o currículo como

[...] uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (SACRISTÁN, 1998, p.16).

Defendemos o argumento de que o currículo possui papel relevante na constituição do processo de escolarização e de transformação sócio-político-cultural, assim como na análise das

desigualdades, discriminação e exclusão social dos africanos, afro-brasileiros e indígenas no contexto sócio-histórico-cultural em que se situam.

Nesta perspectiva a transformação passa, necessariamente, pela compreensão do currículo como produto e produtor de identidades culturais, podendo contribuir para a superação ou para as permanências de atitudes discriminatórias, preconceituosas e até mesmo excludentes. Isso requer compreender as diretrizes e a dinâmica curricular na formação inicial de professores de História. Moreira (2008) nos chama a atenção para o reconhecimento dos entraves nas tentativas de superação do racismo. Para o autor,

A sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças. Os esforços nessa direção precisam ir além do mero "pluralismo" ou do convite para que todos participem no diálogo. Não é suficiente criar condições para que a sala de aula se transforme em um espaço em que todos se sintam à vontade para falar (MOREIRA, 2008, p. 54).

Giroux (1995), ao se referir às questões do multiculturalismo envolvendo raça, identidade e conhecimento, destaca que os educadores não podem desconsiderar essas abordagens em sua atuação profissional. Afirma, ainda que

Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver num mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer época da história (GIROUX, 1995, p. 88).

Todavia, o ensino multicultural, em que a alteridade apresenta-se como foco central, depende, segundo Forquin (2000), de "escolhas éticas e políticas" para tornar-se, de fato, multicultural. Para o autor, isso somente será possível

[...] se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares "assimilacionistas", discriminatórias e excludentes (FORQUIN, 2000, p. 61).

Essa discussão nos remete a reflexão acerca de diferentes apropriações do currículo no interior das instituições de ensino. Nem sempre o que é proposto pelo currículo prescrito é o efetivado, o que pode expressar, de um lado, atitudes críticas, autonomia intelectual e pedagógica dos professores em relação ao proposto, mas também pode evidenciar uma simples omissão, negação ou desconhecimento das diretrizes curriculares.

No atual momento histórico coexistem diferentes compreensões, modos de ler, interpretar, usos e questionamentos acerca dos currículos, particularmente, quando se trata daqueles endereçados à educação das relações étnico-raciais e a diversidade cultural. As inovações curriculares que visam o reconhecimento e a valorização da diversidade existente em nossa sociedade, deparam-se com resistências em romper com concepções eurocêntricas, profundamente, enraizadas na educação brasileira. O cenário descrito evidencia contradições e desafios, tanto no mundo acadêmico, quanto na escola, no processo de formulação e desenvolvimento de outras alternativas curriculares incluídas de conhecimentos excluídos, marginalizados e outras formas de pensar a diversidade cultural, rompendo assim, com concepções simplistas e estereotipadas

sobre os negros e indígenas. Para isso, se faz necessário o aprofundamento do diálogo intercultural no currículo, como defende Arroyo (2010).

Segundo o autor,

O diálogo multirracial, intercultural no campo do currículo introduz dúvidas, tensões nestas crenças, daí que seja considerado explosivo e rejeitado. Ao menos temido. Se este diálogo fosse aceito, as escolas teriam de rever a persistente condenação dos alunos em sua maioria populares, negros, como incapazes de aprender os conhecimentos, a cultura, os valores e as ciências "universais". Teriam de rever a prática de classificá-los como alunos com problemas de aprendizagem. Mas, para tudo isso teriam de rever as concepções de conhecimento, de docência, de formas de aprender a realidade e de aprender-se. (ARROYO, 2010, p. 126)

Compreendemos que o estudo da diversidade cultural afro-brasileira e indígena nos cursos de formação inicial não ocorre sem negociações e disputas, pois se trata de um cenário repleto de interesses divergentes, opiniões plurais e interpretações também plurais. Nesse cenário atravessado por relações de poder e interesses, "não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista" (PEREIRA, 2011, p. 144).

Concomitantemente, a obrigatoriedade do estudo da temática exige esforços no sentido de compreender e desenvolver a necessária recontextualização das identidades destes sujeitos, das especificidades históricas e culturais, das negociações, enfrentamentos e desafios postos pela conjuntura globalizada da sociedade atual. Nesse processo, o diálogo com as distintas trajetórias históricas do povo negro e indígena e a participação na construção do patrimônio cultural do Brasil,

demanda dos educadores compromisso ético e político. Esse comprometimento torna-se essencial para que a escola, enquanto *locus* privilegiado na formação da consciência histórica dos sujeitos desenvolva novas posturas frente à pluralidade cultural da sociedade brasileira.

Diante do exposto, mesmo reconhecendo dificuldades e limitações, tanto no âmbito da formação acadêmica, quanto nas condições de trabalho dos educadores da Educação Básica, defendemos a necessidade de posturas inovadoras e de esforços teóricos e analíticos voltados à transformação das abordagens historicamente construídas acerca da diversidade cultural, particularmente à história e cultura dos afro-brasileiros e indígenas, alicerçado no referencial eurocêntrico.

Interessa-nos aqui, compreender como se processou a formação para o trato da educação das relações raciais afro-brasileira e indígena no currículo do curso superior de História estudado. Ao mesmo tempo, nos interessa nesta reflexão, compreender os impactos da implementação das Leis na formação inicial, a mobilização de saberes e representações construídas pelos professores iniciantes sobre o estudo das diversidades culturais afro-brasileira e indígena na Educação Básica.

Para Guimarães (2007, p. 150)

Os saberes históricos e pedagógicos, os valores culturais e políticos são transmitidos e reconstruídos nas instituições formadoras por sujeitos históricos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos vários espaços.

Assim, concordando com Oliva "[...] se os alunos, em seus cursos de formação, não tiverem a oportunidade de conhecer a história, a geografia, as literaturas, as artes ou as filosofias africanas, não será possível combatermos as imprecisões e incapacidades de nossos olhares sobre os africanos e sobre nós mesmos" (OLIVA, 2006,

p. 190). Sob essa mesma perspectiva, entendemos que a temática indígena carece de mudanças nos cursos de formação de professores de História.

Compartilhamos o argumento de Canen (1997, p.470) sobre a formação de professores numa sociedade multicultural. Para a autora, “a educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sociocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados”.

O contexto histórico e social atual nos impõe considerar outras culturas, outras histórias, outras narrativas, outros modos de vida para além dos grupos historicamente privilegiados, reconfigurando assim, as formas de ver, pensar e nos relacionarmos com o “outro” e sua diversidade cultural. Para isso, fundamentamos no conceito de “representação” de Roger Chartier que se apresenta como uma alternativa para compreender a realidade social e cultural onde o real é sentido, representado.

Chartier (1990) se ocupa em compreender como as práticas são construídas pelos sujeitos em determinado contexto social. Partindo dessa premissa, propõe uma forma de abordagem sobre as representações como construções elaboradas pelos sujeitos e grupos sociais sobre suas práticas. Para o autor, as práticas não são percebidas na sua integridade plena, elas existem porque foram construídas através das representações.

O diálogo com os professores iniciantes e formadores nos possibilitou a compreensão das representações, análises e, principalmente, as relações entre o estudo da diversidade cultural afro-brasileira e indígena na formação inicial e os saberes docentes atuantes na prática educativa na Educação Básica.

A Professora Iniciante (I) possuía 46 anos de idade, se autodeclara de cor parda com origem negra. Licenciou-se em História na UNEMAT no ano de 2009. Iniciou sua atuação profissional como professora licenciada em História, no ano de

2011, em duas escolas públicas estaduais no interior do Estado de Mato Grosso, como professora interina. Destacamos que a mesma já possuía experiência profissional, obtida devido a formação em Magistério. Em 2011, atuou no ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2012 lecionou em apenas uma escola em turmas do ensino fundamental e médio.

A “Professora Iniciante (II)” possuía 28 anos de idade, se autodeclara de cor branca. Iniciou sua carreira como docente em 2005 nas séries/anos iniciais. Em 2009, concluiu a graduação em História na UNEMAT. Atua em uma escola privada em município do interior de Mato Grosso, no Ensino Fundamental e Médio, ensinando alunos de classe média e média alta.

Em sua argumentação a Professora Iniciante (I), apesar de destacar a discordância com a obrigatoriedade, imposta pelas referidas leis, salienta que, podem trazer consequências positivas para o estudo da diversidade cultural. Ao mesmo tempo, a colaboradora demonstrou preocupação e incertezas sobre a efetivação de tais propostas em sala de aula: *“eu não sei, até que ponto, essa questão vai melhorar o ensino nas escolas em relação a esses temas. Parece que não é um assunto a que se dá a devida importância”*. Sua preocupação é justificada pela constatação de que, *“há muita resistência, ainda existe e vai existir”*.

Sobre a mesma questão, a Professora Iniciante (II) considerou que houve poucos avanços, mesmo tendo passado dez anos da promulgação da Lei n. 10.639/03.

Não vejo grandes avanços, grandes questionamentos, ainda. Acho que nós estamos ainda engatinhando nesse processo de mobilização das pessoas sobre a importância dessa discussão. Ainda não estamos prontos, apesar de ter passado todo esse tempo, mas o Brasil demora a aplicar, para acontecer!

A Professora Iniciante (II) salienta que os educadores *“deveriam estar sensibilizados e reconhecer a importância que,*

tanto os negros, quanto os índios, tiveram na formação do povo brasileiro”, assim, não seria necessária a obrigatoriedade em forma de Leis. “Eu me sinto na obrigação de cumprir uma lei”. Para a colaboradora, a necessidade de leis específicas tem origem na *“questão cultural do povo brasileiro”,* aliada à falta de estudo e valorização da história dos povos afro e indígena na formação cultural e social da nossa sociedade.

Em relação à formação acadêmica, as colaboradoras salientaram que durante a formação inicial não tiveram acesso a estudos sistemáticos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, destacando lacunas de formação sobre essas questões, o que repercute, segundo elas, diretamente na atuação em sala de aula. Para a Professora Iniciante (I), durante a sua formação inicial, os temas relacionados ao estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena não foram aprofundados, devido à inexistência de disciplinas obrigatórias específicas, fato corroborado pela Professora Iniciante (II). Segundo essas professoras, ocorreram apenas análises superficiais com referência às diretrizes da Lei n. 10.639/03, e rápidas discussões sobre a questão indígena, com ênfase no Estado de Mato Grosso, nas disciplinas relativas ao Estágio Supervisionado e Didática do Ensino de História.

Nesse sentido, a Professora Formadora (I) afirmou que introduziu discussões sobre a questão indígena nos estudos sobre Estágio Supervisionado, por perceber a fragilidade dos saberes dos acadêmicos sobre essa questão e, também, por se tratar de escolha política e identitária, uma vez que desenvolve pesquisas sobre a temática e possui descendência negra e indígena.

Para a colaboradora, a promulgação das Leis de ações afirmativas representou uma ação política importante frente ao contexto histórico de silenciamento a que as culturas indígena e afro-brasileira foram relegadas. Destacou ainda a relevância para o rompimento da supremacia da história eurocêntrica em detrimento da história das populações afrodescendentes e indígenas.

Segundo a Formadora (I),

Nós estamos num país multirracial e ficamos só ouvindo, contando a história do europeu. Acredito que chegou o momento de termos um pouco dessas outras referências, de voltar um pouco nosso olhar para a questão do afrodescendente e para a questão indígena. Esta obrigação foi muito bem vinda.

O argumento das colaboradoras iniciantes encontra justificativa ao analisarmos o currículo do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT Campus de Cáceres. A incorporação à matriz curricular das temáticas africana e indígena, como disciplinas obrigatórias, foi efetivada somente a partir da recomendação da “Comissão Verificadora do MEC” de 2009, com base nos apontamentos da Comissão Verificadora, durante o processo de reconhecimento e autorização do curso.

Além da inclusão das disciplinas específicas “História e Historiografia da África I e II”, o currículo do curso incorporou também a disciplina “História Indígena” com 60 h/a (sessenta horas aula), em cumprimento à Lei n. 11.645/08. Assim, a matriz curricular, aprovada em 2009, entrou em vigor a partir do primeiro semestre de 2010 com implantação gradativa.

As colaboradoras salientaram que a temática indígena teve uma abordagem maior em relação à afro-brasileira, especialmente sobre o contexto histórico de Mato Grosso. A ênfase à temática indígena durante a disciplina de Estágio Supervisionado, segundo as colaboradoras, estava relacionada à preocupação da Professora Formadora (I) que desenvolveu pesquisas sobre a temática indígena no curso de Mestrado e no Doutorado. Apesar disso, a temática não foi aprofundada, repercutindo em dificuldades para tratar dos temas em sala de aula.

Para a Professora Iniciante (II) a temática afro-brasileira foi abordada durante as aulas de Didática do Ensino de História, com

ênfase para o estudo da Lei n. 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares. De acordo com a colaboradora

O primeiro contato aconteceu em 2007 quando estudamos a Lei 10.639/03 que estava no auge da implantação. A ênfase foi para o conhecimento e sensibilização para que nós, que estávamos em formação, pudéssemos trabalhar na sala de aula, pois a lei que passou a ser obrigatória e deve ser cumprida.

Para as colaboradoras, as discussões envolvendo aspectos sobre os afrodescendentes e indígenas foram abordadas com ênfase maior nas disciplinas ligadas ao Ensino de História. Segundo a Professora Iniciante (I),

Na área de ensino de História nós discutimos sobre a questão dos negros e dos índios. Analisamos, por exemplo, como estes temas estão presentes ou não nos livros didáticos de História. Na disciplina de História do Brasil, estudamos aspectos sobre o negro na colonização. A discussão ficou restrita a questão do negro, as discussões sobre os indígenas ficou restrita a aspectos sobre o índio no período da colonização.

Ao questionarmos sobre a experiência docente na escola em relação aos afro-brasileiros e indígenas, a Professora Iniciante (I) destacou as resistências por parte de alunos sobre estas questões. Segundo a entrevistada *“a comunidade escolar está tendo mais facilidade em trabalhar com a questão do negro do que com a questão indígena. Creio que há um preconceito maior em relação aos indígenas do que em relação aos negros”*. Ao ser indagada sobre qual seria a razão de tal diferença, a colaboradora atribui à *“questão cultural”*, salientando que, *“é uma questão cultural que até hoje não mudou”*. Sobre a existência do racismo contra negros e índios na escola em que atua,

destacou que não se manifesta de forma *“escancarada”*, *“é uma manifestação com cuidados, até por conta dos processos que as pessoas podem sofrer”*.

Para a Professora Formadora (II), responsável pelas disciplinas de história africana e indígena, o indígena ainda é a maior vítima do preconceito e do racismo, em comparação ao negro. Segundo a colaboradora,

Há um discurso mais aberto, sem pudor sobre o indígena do que em relação ao negro, vou dar exemplos: O desconhecimento é maior e o preconceito é maior, porque o preconceito nasce daí, do desconhecimento. O indígena, por conta da mídia, por conta das construções que nós tivemos, da própria estrutura que nós temos no país, com a ideia de progresso, o “ser indígena” ainda é visto como um empecilho, como algo que está atrapalhando ou então com algo que recebe tudo das mãos do governo e que não dá nada em troca, que não trabalha, aquela visão do trabalho que nós temos, e isso é complicado de ser retirado das pessoas porque elas tem essa visão consolidada.

Destaca ainda que os discursos sobre os negros não são *“discursos abertos”*, salientando que há um receio maior de se falar do negro, *“talvez por conta da legislação, dos riscos de ser repreendido”*. Ao referir-se aos discursos preconceituosos em relação aos indígenas, a colaboradora argumenta que *“as pessoas não tem pudor de falar sobre o índio”*.

Sobre o racismo e o preconceito em relação aos afro-brasileiros, a Professora Iniciante (II) assim se pronunciou

Ainda há certo preconceito, não da grande maioria dos alunos, mas você sente, às vezes, quando se trata de alguns alunos do Ensino Médio, 3º ano, em relação às Cotas para Negros

e indígenas no ensino superior! Acredito que alguns não são a favor, há aquele debate, aquele conflito entre os próprios alunos da turma. Preconceito na sala de aula, em relação à cor da pele, nitidamente, nós não vemos. Muitos alunos questionam a questão das cotas nas universidades argumentando que "antigamente" as pessoas não se declaravam negras e agora, por causa das cotas, as pessoas se declaram negras. Essa questão aparece com maior intensidade no 2º e 3º anos do Ensino Médio, quando os alunos estão mais próximos do vestibular.

A colaboradora destaca que a maioria dos alunos da escola privada em que atua são brancos e pertencentes às classes média e alta. Registra que os alunos negros são minoria e, em muitas turmas, ausentes, e que não há a presença de alunos indígenas. Sobre os indígenas, a colaboradora argumenta que há a presença de "piadinhas" que ainda estigmatizam os "índios são preguiçosos, não trabalham, andam de carrão, tem celular da moda, tem televisão e internet".

Para a Professora Iniciante (II), esse comportamento se manifesta com muita frequência, pois representa uma "questão cultural" fortemente arraigada na cultura da sociedade brasileira, tanto na família, quanto nas notícias veiculadas pela mídia que colocam o indígena como a "parte errada da história". Essas atitudes impactam diretamente o trabalho docente em sala de aula, pois, para a colaboradora, os alunos "chegam com essas ideias, como essas abordagens, se posicionam". A professora argumenta que tenta discutir visando à construção de novas posturas dos alunos em relação aos povos indígenas, sua história e cultura, do passado e do presente.

As representações estereotipadas e racistas de muitos alunos em relação aos indígenas são, em parte, marcadores da cultura social e familiar dos alunos. De acordo com a Professora Iniciante (II),

Muitos comportamentos passam de pai para filho, pois algumas famílias possuem fazendas próximas às comunidades indígenas e são espaços de conflitos por terras entre os fazendeiros e os indígenas. Às vezes, a gente percebe que eles se sentem um pouco coagidos, ameaçados, medo de perder a fazenda do avô, do pai, então eles se posicionam criando uma barreira.

A questão do preconceito e da "invisibilidade social" dos indígenas no Brasil está enraizada no imaginário social dos sujeitos, fruto, em parte, da difusão da história tradicional oficial que durante décadas produziu e veiculou uma imagem estereotipada sobre os diferentes povos indígenas espalhados pelo território brasileiro. A histórica omissão dos historiadores ao produzirem a história dos povos indígenas, aliada à visão eurocêntrica, que reproduziu marcas, exotismo, incapacidade intelectual, paganismo e barbárie, justificando a necessidade de adaptá-los ao "mundo civilizado", ainda faz parte do imaginário de uma parcela expressiva da sociedade brasileira. A permanência dessa realidade torna lenta e difícil a mudança de postura dos sujeitos em relação aos povos indígenas e suas especificidades.

Estudos realizados pela Fundação Perseu Abramo⁵ (2011) apresentou dados significativos sobre os níveis de preconceito contra as populações indígenas. Sobre essa questão, apenas 1% dos pesquisados declararam não gostar dos índios. A imagem de que os índios são "selvagens" e usam a força para alcançar seus objetivos foi compartilhada por 28% dos entrevistados. Destes, 21% acreditam que a situação de miséria em que se encontram parcela da população indígena se justifica, pois os mesmos "não gostam de trabalhar". A pesquisa demonstrou, ainda, que os moradores da região norte, 34%, concordam com a "displicência" dos índios em relação ao trabalho. Nas regiões nordeste e sudeste, 70% e 75% discordam dessa afirmação, com média de 80% entre os que se declararam indígenas.

Segundo o estudo, a presença de características negativas relacionadas aos índios alcança 15% da população brasileira, sendo que 7% desta os consideravam seres "alienados ou sem conhecimento", "selvagens ou violentos" por não apresentarem nível educacional. Sobre essa questão, a região norte concentrou o maior número de pessoas que fizeram menção negativa aos indígenas, principalmente no que se refere à sua pretensa "alienação e falta de conhecimento", com 20% dos entrevistados.

As recentes conquistas dos povos indígenas, reconhecidas pelo Estado, juntamente com o apoio de setores ligados aos movimentos sociais e religiosos, ONGs (Organizações não Governamentais), além do apoio de um contingente expressivo da população brasileira, estão auxiliando na luta pelo reconhecimento da importância da história e cultura indígena na constituição da sociedade brasileira de ontem e de hoje.

Essa nova conjuntura representa um momento propício para a retomada e reafirmação das identidades indígenas.

O processo de reafirmação da identidade indígena e o sentimento de orgulho de ser índio estão ajudando a recuperar gradativamente a autoestima indígena perdida ao longo dos anos de repressão colonizadora. Os dois sentimentos caros aos povos indígenas estão possibilitando a retomada de atitudes e de comportamentos mais positivos entre eles, diante de um horizonte sociocultural mais promissor e esperançoso. As atuais gerações indígenas nascem, crescem e vivem com um novo olhar para o futuro, potencialmente possível e alentador, diferente das gerações passadas que nasciam e viviam conscientes da tragédia do desaparecimento de seus povos. (LUCIANO, 2006, p. 42)

O crescimento do número de autodeclarados indígenas,

de acordo com dados do Censo do IBGE de 2010, está diretamente relacionado ao processo de reafirmação da identidade indígena constatado na atualidade. O "ser índio", para Luciano (2006, p. 38) "passou de uma generalidade social para uma expressão sociocultural importante do país. Ser índio não está mais associado a um estágio de vida, mas à qualidade, à riqueza e à espiritualidade de vida".

Para Luciano (2006, p. 40),

Entrar e fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo. Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora, mas na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas.

Podemos relacionar esta posição ao que Hall (2006) denomina "crise de identidade", ou seja, os processos atuais de transformação ocorridos com o "deslocamento" das velhas estruturas sociais que funcionavam como baluartes de referência identitária para os sujeitos. A composição e o funcionamento da sociedade contemporânea não comportam mais a estabilidade ou as formas rígidas de vivências culturais. Os alicerces que sustentam as formas de vida e de cultura estão em constante movimento, mantendo vestígios/lembranças de uma cultura originária, e incorporando novos elementos (re)criados na atualidade. Melhor seria falarmos em "culturas em movimento", movimento que carrega o velho, o novo e o porvir, uma vez que, a reelaboração cultural está presente em todos os movimentos culturais na contemporaneidade.

Nesse cenário em movimento, os povos indígenas brasileiros vivem no “entre-lugar”, pois o passado cultural distante, frequentemente é lembrado pelos anciões e vivido pelo coletivo, assim convivem, lado a lado, com as influências externas à sua cultura originária, criando uma simbiose cultural, desestabilizando a permanência do originário, num movimento sem retorno, obrigando os sujeitos a viverem num espaço onde a cultura encontra-se numa situação de “fronteira” (BHABHA, 2010).

O afastamento das singularidades culturais específicas aos grupos de pertencimento altera a constituição dos sujeitos, levando-os a outras formas de representação das suas identidades no mundo contemporâneo. Mais uma vez, nos lembramos de Bhabha ao argumentar que esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2010, p.20).

A construção histórica de um índio genérico e a-histórico, desconsiderando a imensa variedade cultural que compõe as populações indígenas, conforme se constatou nos últimos anos, em novos estudos e publicações, está fortemente presente no imaginário social, na mídia, na literatura e na própria concepção sobre o “ser índio” na cultura dos não índios.

Para Silva (2011, p.09),

[...] necessário se faz dizer que a representação étnica dos indígenas na consciência nacional continuará a ser estereotipada e marcada por inúmeros preconceitos. Isso se dará, pelo menos enquanto a sua figura, mais próxima do real, não penetrar nas políticas públicas sociais, nas escolas e na imprensa, saindo, pois, dos limites dos museus e dos cursos especializados.

A representação sobre o “outro” é construída nas relações

de poder, historicamente dominantes em nossa sociedade. As representações não carregam consigo o estatuto de uma realidade concreta, verdadeira, mas uma “representação da realidade” construída e afirmada por aqueles que historicamente dominaram. Os discursos que produziram, desde há séculos, representações sobre esses sujeitos/grupos, de alguma forma, produziram discursos “*fora de controle*”, que foram traduzidos e (re)interpretados nos diferentes contextos históricos, se levarmos em consideração os impactos concretos sobre o “outro”, as transformações e permanências.

Ao analisar a implementação das leis de ações afirmativas e o papel do professor, a Professora Iniciante (I) fez as seguintes afirmações:

Penso que, como professores, deveríamos levar essa questão um pouco mais a sério, em sala de aula. Mesmo que o tema não seja abordado nos livros didáticos, é preciso trazê-lo para a sala, discuti-lo, aproveitar os ganchos que a turma oferece para poder trabalhar esses temas. Acredito que os professores precisam se colocar, se posicionar sobre estas questões em sala de aula.

Outro ponto importante mencionado pela Professora Iniciante (II) se refere à falta de conhecimento, por parte de muitos educadores, das leis, diretrizes e finalidades, salientando a existência de “*falta de interesse e resistências, pois é algo “novo” que requer estudos e pesquisas*”. Ao mesmo tempo, destacou a “*falta de formação inicial e continuada sobre a questão africana e indígena*”, assim como a falta de acesso a materiais e recursos didáticos pedagógicos sobre as temáticas, a falta de supervisão, por parte da escola, para identificar se o professor está trabalhando as temáticas em sala de aula. Segundo a professora, a escola em que atuava não incentivava a formação docente voltada para as temáticas afro e indígena.

Nós não temos cursos de formação continuada, nem referente à questão indígena, nem à questão da África, então, fica tudo por conta do professor, da maneira como ele vai trabalhar, e a escola também não analisa se o professor está trabalhando ou não! Ele tem que cumprir o apostilado, se está no apostilado ele cumpre, se não está no apostilado e não for do perfil do professor ele não vai trabalhar.

Nesse sentido, argumentou que a busca por aprofundamento acerca das temáticas afro-brasileira e indígena e a discussão em sala depende, exclusivamente, da iniciativa do professor. Ao avaliar o material didático usado, sistema apostilado, a Professora Iniciante (II) lembrou que o conteúdo ainda difunde uma visão europeia sobre os negros e indígenas. Ao mesmo tempo, ressaltou que a escola permite que o professor complemente a apostila com outros recursos didático-pedagógicos, dando ênfase à autonomia do professor e do seu trabalho, o que possibilita outras formas de discussão: *“eu posso acrescentar, desde que, ao final do bimestre, o conteúdo extra não atrapalhe a programação da apostila”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multiplicidade dos relatos das colaboradoras nos alerta para o quadro de permanências, avanços, novas conquistas e os problemas e dificuldades no que se refere à implementação das políticas de ações afirmativas, especificamente para o trato das relações étnico-raciais africana, afro-brasileira e indígena, no cotidiano das escolas de Educação Básica de Mato Grosso.

As mudanças no âmbito das políticas públicas de educação sinalizam a necessidade de observarmos as dinâmicas, os saberes e as práticas produzidas por professores de História e alunos das universidades e escolas brasileiras a partir dos desafios

lançados pelas Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08. Como sugere o próprio Ministério da Educação (MEC), neste contexto, tornou-se necessário um debate amplo e pesquisas que abordem a implementação das novas leis, assim como a produção de materiais didáticos e paradidáticos, e a formação de professores.

Evidenciamos a necessidade de um grande investimento na formação docente multicultural, questionadora das tentativas de homogeneização ainda recorrentes em processos e meios de difusão de saberes. A formação dos professores deve questionar os conhecimentos e práticas legitimadas, provendo-os de “contradiscursos”, (MCLAREN E GIROUX, 2000), capazes de entender e combater as práticas dominantes, incluindo nos estudos desenvolvidos nas instituições de ensino e em seus currículos, os saberes e conhecimentos específicos do local e cotidiano dos alunos pertencentes às camadas populares.

Concordando com Cannen (1997, p. 479),

a educação e a formação de professores não pode mais ignorar esta realidade [multicultural]. Não se pode continuar em um modelo educacional que se omite face à diversidade sociocultural da sociedade e aos preconceitos e estereótipos a ela relacionados.

As práticas pedagógicas dos professores de História no cotidiano da sala de aula criam sentidos e saberes constitutivos da formação de ideias e valores que circulam e se reproduzem, atingindo o imaginário social.

As representações sobre os afro-brasileiros e indígenas carregam consigo as marcas do seu tempo e dos significados atribuídos às diferenças culturais, as transformações e permanências, que são características específicas de cada contexto sócio-histórico. A força adquirida por essas questões se fazem presente em nosso cotidiano, nas formas diversas de representação, calcadas no estereótipo, preconceito e discriminação, atingindo de forma ativa, deliberada ou

inconsciente os sujeitos sociais de diferentes gerações, segmentos étnico-raciais e sociais, denominadas minorias raciais,

Bhabha, ao tratar da produção da representação da diferença, destaca que

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, (grifos do autor) inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2010, p. 21).

A "intervenção da história", ao produzir significados sobre determinados grupos sociais e/ou sujeitos, marca sua força como produtora de sentidos, subjetividades e identidades. Essa produção, ao ser assumida pelos sujeitos, seja pela imposição ou transformações culturais, produz e (re)inventa novas maneiras de sociabilidade, onde as relações humanas são marcadas pela perspectiva da diferença, criando e sedimentando fronteiras, nem sempre de fácil superação.

Todo processo de mudança e transformação de uma realidade educacional, tanto na formação acadêmica, quanto na atuação dos docentes nas escolas, requer tempo, investimento e persistência. No entanto, compreendemos que, apesar dos entraves e dos avanços tímidos constatados, o diálogo, envolvendo a diversidade cultural afro-brasileira e indígena, foi aberto e, por si só, representa um campo de possibilidades para a formação e educação voltada à cidadania e à justiça social.

NOTAS

¹ Para este estudo tomamos como objeto de análise a

implementação da Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, no currículo do Curso de História da Universidade do Estado de Mato Grosso. O texto apresenta dados da pesquisa em desenvolvimento no Curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG, com o apoio da FAPEMAT e CAPES.

² Os professores colaboradores foram identificados como "Professor Iniciante I e II". Para este estudo foram entrevistados dois professores iniciantes egressos do Curso de História da UNEMAT.

³ Identificaremos os professores formadores como "Professor Formador I e II". Foram entrevistados dois professores formadores responsáveis pelas disciplinas de "Estágio Supervisionado de Ensino de História", "História da África I e II" e "História Indígena".

⁴ As entrevistas foram realizadas nos anos 2012 e 2013, seguindo um roteiro preestabelecido, gravadas, transcritas, textualizadas e autorizadas pelos colaboradores.

⁵ *Indígenas no Brasil - Demandas dos povos e percepções da Opinião Pública*. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Perseu Abramo, 2011. A Fundação Perseu Abramo, em parceria com a fundação alemã Rosa Luxemburg Stiftung, realizou em 2010 e 2011 uma pesquisa sobre indígenas no Brasil, em três módulos: ouviu 52 lideranças indígenas, aferiu a opinião pública nacional, com 2006 entrevistas distribuídas em todo o país, e ainda 400 índios não-aldeados, ou em aldeias em periferias urbanas. Disponível em: em 01 de Out de 2012.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, N. L. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BHABHA, H. **O local da cultura**. 5. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates Contemporâneos**. São Paulo. Cortez. 2005.

CANEN, A. Formação de Professores: diálogo das diferenças. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 17, p. 477-494, out./dez. 1997.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

FORQUIN, J-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **A vida dos professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades da educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GARCIA, C. M. (Coord). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para ele desarrollo profesional docente. In: **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009.

GUIMARÃES, S. A constituição de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de História na educação básica In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M., MAGALÃES, M. S. (org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2000.

OLIVA, A. R. A história africana nos cursos de formação de professores. Panorama, perspectivas e experiências. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, ano 28, n. 1/2/3, p. 187-220, jan.-dez. 2006.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**. São Paulo, n. 15, p. 13-50, 1997.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o Exercício da Docência- recepção das leis n. 10.639/03 e 11.645/08. **Educação e Realidade**. Ensino de História. Porto Alegre, vol. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2011.

SACRISTAN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. In.: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Aproximação ao conceito de currículo. In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>.

SILVA, G. J. Ensino de história e diversidade étnica e cultural: desafios e possibilidades da história indígena na educação básica. 2011. **Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História**. 18, 19 e 20 de abril de 2011–Florianópolis/SC. Disponível em:

<http://abeh.org/trabalhos/GT02/tcompletogiovani.pdf>. Acesso em 10 de Abr de 2012.

OS SENTIDOS CONFERIDOS AO AGIR E OS DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE JOVENS ALUNOS

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação –
UFPR – LAPEDUH – Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica.
Doutorado em História Social das Ideias pela UFPR,
Pós-doutora em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa
dolinha08@uol.com.br

RESUMO

O trabalho apresenta resultados parciais de investigação sobre o significado da aprendizagem histórica escolar para jovens que estudam em escolas públicas no Brasil e insere-se no conjunto de atividades que vem sendo realizado, desde 2009, no âmbito do projeto “Aprender a Ler, Aprender a Escrever em História”, financiado pelo CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico. Nesse tópico da investigação, foram tomadas como referências as preocupações apresentadas por professores de história de escolas públicas, sobre a falta de interesse dos jovens em relação aos conteúdos de história, bem como pesquisas já realizadas que apontam a importância do conhecimento histórico para a vida dos alunos. Nesse sentido, adotou-se, como pressuposto fundamental, a teoria da aprendizagem histórica e consciência histórica de Jörn Rüsen (2012), particularmente o significado da ideia do agir humano na vida prática. Ademais, em consonância que o trabalho de Seixas (2012), entendeu-se que o conceito agir/ação humana, pode ser considerado um conceito de segunda ordem (Lee), com importante significado para a aprendizagem histórica. Para a construção da metodologia e instrumento de investigação, tomou-se como referência pesquisas realizadas por Barca (2011), em Portugal. No Brasil, a investigação, realizada em 2012, foi aplicada em 162 jovens do 9º ano, com idade entre 13 e 15 anos, de 6 escolas públicas da cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, sul do Brasil. Resultados inferidos a partir da análise de narrativas dos jovens, sugerem a predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores de ações indicativas de mudanças históricas, seja em relação à história do país ou da história mundial, que indicam a ausência e/ou exclusão de conteúdos que possam expandir, quantitativa e qualitativamente as suas experiências em relação à orientação no fluxo do tempo, por exemplo, a ausência de experiências da história das pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa. Apesar de eviden-



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

ciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudanças, numa clara demonstração de que esses jovens entendem que a História “não é cor de rosa”, causa preocupação o fato de que essa percepção não vem acompanhada de posicionamentos ou argumentos que evidenciem a aprendizagem de formas de atribuições de sentido articulados a processos de humanização e/ou de desumanização, bem como não evidenciam o envolvimento e atribuições de sentido que relacionem a história desses jovens na história do país e do mundo.

Palavras-chave: Ação histórica. Aprendizagem histórica. Consciência histórica.

ABSTRACT

The work shows partial results of enquiry about the meaning of the scholarly historical learning for the youths who study in public schools in Brazil and it takes place in the group of activities which have been done, since 2009, in the ambit of the project “Aprender a Ler, Aprender a Escrever” (“Learning to Read, Learning to Write”) financed by CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (National Council of Scientific Development). In this topic of enquiry, one has taken as reference the preoccupation presented by teachers of history of public schools about the lack of interest of the youths in relation to the contents of history, as well as researches already done which point out the importance of historical knowledge for the student's life. In this sense, one has adopted, as fundamental presupposition Jörg Rüsen's theory of historical learning and historical consciousness (2012), particularly the meaning of the idea of human acting in practical life. Moreover, in accordance with Seixas's work (2012), one has understood that the concept of human acting /action may be considered a concept of second order (Lee), with important meaning for the historical learning. For the construction of the methodology and

instrument of enquiry, one has taken as references researches done by Barca (2011) in Portugal. In Brazil, the enquiry, made in 2012, was hold with 162 young students of the 9th year, with age between 13 and 15 years old of 6 public schools of the city of Curitiba, capital city of the State of Paraná, south of Brazil. Results inferred from the analysis of the youth's narratives suggest the predominance of determined “canons” as boundaries and markers of actions as indications of historical changes, being in relation to the history of the country or of the world history, which indicate the lack and/or exclusion of contents which can expand, qualitatively and quantitatively their experiences in relation to the orientation in the flow of time, for example, ordinary people's absence of experience of history and youths' own history, making a significant historical learning difficult. In spite of giving evidence that markers related to wars, conflicts, dictatorship, terrorism, as being impulses of changes, in a clear demonstration that these youths understand that history “is not pink”, it worries the fact that this perception does not come accompanied with positioning and arguments which make evident the learning of ways of attributions of meaning articulated to processes of humanization and/or dehumanization, the positioning does not make evident the relationship and attributions of meaning which relate the history of these youths in the history of the country and of the world.

Keywords: Historical Action. Historical learning. Historical consciousness.

INTRODUÇÃO

Um dos campos de investigação que tem se desenvolvido no Brasil é o das pesquisas relacionadas ao ensino de História. Esse impulso, provocado, principalmente, pela expansão, nos Programas de Pós Graduação, de linhas de pesquisa relacionadas a essa temática, foi analisado em trabalhos como os de Evangelista (2006); Caimi (2009) e Garcia (2011). Nesse processo de expan-

são das pesquisas e publicações sobre o ensino de História, já se pode observar o delineamento de duas grandes vertentes: uma delas, refere-se a pesquisas que tomam como objeto de investigação o percurso histórico e historiográfico do ensino de história no Brasil. Nessa vertente, predominam arcabouços que se ancoram, particularmente, em pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa histórica e seu diálogo com o campo pedagógico. A outra, mais voltada às questões do ensino e aprendizagem da História em ambientes escolares e não escolares, apoia-se em escopos teóricos e metodológicos das pesquisas educacionais, principalmente de cunho qualitativo, mantendo um diálogo profícuo com o campo da historiografia. É nessa última perspectiva que se situam as pesquisas que vem sendo realizadas no âmbito da Educação Histórica, entre as quais podem ser inseridas as investigações relacionadas à formação da consciência histórica dos sujeitos que atuam no universo escolar.

Segundo Barca (2011, p. 114), "nos estudos em torno da consciência histórica, um conceito ligado à necessidade intrínseca do ser humano em orientar-se temporalmente, tem-se recentemente constituído como um objecto central de pesquisa em educação histórica". Esses estudos e pesquisas (BARCA, 2002 e 2006; SCHMIDT, 2009) têm como suporte a teoria da aprendizagem histórica contextualizada na própria história e como foco a própria consciência histórica, o que justifica a importância fundamental da análise de narrativas históricas como indícios desse processo de aprendizagem. Ao enfatizar o princípio da consciência histórica como lugar do ensino e aprendizagem histórica, novas perspectivas de pesquisas podem ser abertas, porque se tornam importantes questões de investigação que dizem respeito às definições da consciência histórica, de a tematizar como um processo de aprendizagem, de desenvolver suas estruturas e funções, de abordar suas condições, forças motrizes e resultados (RÜSEN, 2012, p. 94).

REFERENCIAL TEÓRICO

O paradigma da aprendizagem histórica situada na teoria da consciência histórica tem como referência principal a obra do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Para Rüsen (2013) não existe compreensão histórica sem o entendimento da mudança temporal. No entanto, segundo esse autor, esse entendimento necessita ser construído tendo como referência a inserção do sujeito no presente e a partir de indagações históricas que possibilitem a significação desse mesmo presente, por meio do passado. Essa compreensão pressupõe, ainda, que o sujeito aprenda a estruturar a ideia de tempo cognitivamente, não somente do ponto de vista individual, mas, principalmente, relacionada à ideia de humanidade, pois "história é temporalizar a humanidade". (RÜSEN, 2013, p. 11).

Na perspectiva rüseniana, a aprendizagem histórica só ocorre quando conseguimos processar a experiência da mudança temporal do mundo humano, produzindo o sentido histórico. Para que aconteça a aprendizagem histórica da produção de sentido histórico a partir do processamento da experiência temporal, alguns desafios devem ser assumidos porque o processo de passar por essa experiência inclui as dimensões da interpretação, ou seja, o que se aprende tem que fazer sentido para o aprendiz; e da orientação, isto é, o processo da mudança temporal precisa ser articulado "ao meu tempo, ao tempo do outro e ao tempo do outro que me inclui. Nesse caso, a questão principal seria – "como eu me coloco nesta situação de mudança temporal?" (RÜSEN, 2013, p. 19). Outra dimensão é a da motivação, em que o sujeito aprendiz necessita aprender a situar e inserir os seus objetivos de vida, tanto individuais, como coletivos, no fluxo do tempo.

As forças motrizes desses desafios indicam questões fundamentais para subsidiar os objetivos da aprendizagem histórica, tais como: o desafio da experiência histórica – o que eu percebi?; o desafio de compreender o passado alheio – o que isso significa?; o desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida – onde é o meu lugar no tempo? e o desafio de

escolher suas próprias motivações – o que eu posso fazer no futuro? Entre os resultados da aprendizagem pautada nesses pressupostos estariam, segundo Rösen (2013), a expansão quantitativa e qualitativa da capacidade de interpretar uma experiência histórica vivida, o aumento da competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) para temporalizar o seu próprio mundo e sua identidade, de conformar as aspirações individuais a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal do curso da humanidade no tempo e de motivar os outros a realizarem suas próprias experiências de acordo com a ideia do lugar de cada um e do seu lugar no processo de mudança no tempo. (RÜSEN, 2013, p. 20).

Por seu lado, Seixas (2012) assegura que existe uma relação orgânica entre ideia de mudança, da ação e da formação da consciência histórica. Para esse autor,

A necessidade de entender as possibilidades e limites da ação é o que traz a ação histórica para a província da consciência histórica. Consciência histórica pode até mesmo ser redefinida como a compreensão que coisas mudam ao longo do tempo em modos bem fundamentais — que mundos são feitos e desfeitos —, que pessoas comuns desempenham um papel na mudança histórica e que orientar a si mesmo em relação à mudança histórica é uma tarefa central para todas as pessoas. Qual contribuição esta investigação primária do conceito de ação histórica sugere para pesquisadores em educação? Ela oferece o começo de uma rubrica, e talvez mesmo uma hierarquia de questões, para ajudar pesquisadores a investigar a cognição de pessoas jovens em respeito à ação. (SEIXAS, 2012, p. 7).

Partindo do pressuposto básico de que a consciência

histórica é o lugar da aprendizagem, as investigações realizadas no campo da educação histórica têm tido a preocupação com questões que envolvem a definição, a conceituação, a elaboração, bem como os objetivos de investigar as funções, abordar as condições, as forças motrizes e as consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros elementos da cultura escolar, como os manuais didáticos.

Nessa direção, os trabalhos que vêm sendo realizados pelos investigadores ligados à área da Educação Histórica, particularmente do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR, têm constituído um conjunto diversificado de produtos, os quais podem ser incluídos em, pelo menos, três situações de investigação. A primeira delas diz respeito às sistematizações relativas às experiências que vêm sendo realizadas por professores e alunos de licenciaturas de História, a partir de práticas de ensino e investigação em aulas de História. Essas sistematizações constituem um acervo privilegiado de reflexões acerca da realidade do ensino de História no Brasil, concretizados em relatórios de práticas de estágios, arquivados no Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, da UFPR.

Outro conjunto de produtos deriva de situações particulares de investigações que envolvem, principalmente, séries sistematizadas de reflexões e especulações acerca de determinados objetos relacionados ao ensino de História, como a análise das ideias históricas de alunos e professores, bem como de suas relações com as ideias históricas em currículos e manuais didáticos. Desse conjunto fazem parte vários trabalhos realizados, alguns publicados e outros em fase de publicação, produzidos por professores de História do ensino fundamental e médio, do Paraná, que constituem o Grupo de Educação Histórica da UFPR.

Nesta mesma direção, emerge uma terceira situação, na qual podem ser contextualizados os trabalhos produzidos a partir de esforços intencionais de investigação, que supõem uma adequação teórica e metodológica, uma delimitação de campos

e objetos de pesquisa, bem como uma finalidade em termos de sua significância social na área educacional. Exemplos dessa produção podem ser encontrados nas dissertações e teses produzidas pelo grupo de pesquisa Escola, ensino e Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Indica-se, aqui, a pertinência de investigações “em escolas”, as quais têm como objeto o “ensino de” e, portanto, pautam-se no repertório da ciência de referência e seu ensino específico, mas também encetam um diálogo mais próximo com perspectivas teórico-metodológicas empíricas da pesquisa educacional, como aquelas de cunho antropológico e sociológico. Tais investigações podem contribuir, na opinião de Cuesta Fernandez (1997; 1998), para ajudar a compreender a construção do “código disciplinar” da História, apreendido a partir de pesquisas e reflexões acerca de como os “textos visíveis” como currículos e manuais, bem como os “textos invisíveis”, tais como as ideias e as práticas culturais de jovens e crianças se concretizam em experiências escolares, tendo como referência o estado atual da ciência e sua relação com os modos de educar de cada sociedade e suas múltiplas determinações.

Os resultados dessas investigações indicam a opção pelo campo da Educação Histórica, mas com o foco preciso nas situações de escolarização, por exemplo, em estudos na sala de aula, tornando-a o centro de referência para estudos como os de currículo e eficiência do ensino e da aprendizagem e também procurando os processos que têm lugar na sala de aula. Algumas referências das investigações já realizadas ou em andamento, baseiam-se nos fundamentos da sociologia crítica inglesa, cujas manifestações podem ser observadas, por exemplo, nos trabalhos de Raymond Williams, Basil Bernstein e Stuart Hall relativos aos estudos culturais¹. Outras referências para o estudo dos processos de escolarização, e das relações dos sujeitos com o conhecimento em situações de escolarização, estão pautadas nas propostas da pedagogia de Paulo Freire e no campo da sociologia da

experiência, particularmente os trabalhos de François Dubet. Esses trabalhos tratam de investigações que englobam temáticas como relações de gênero e ensino, questões de identidades e ensino, exclusão/inclusão e ensino, bem como a especificidade das relações dos sujeitos com o conhecimento escolar, na dimensão da cultura e da sua relação com os processos de escolarização.

De modo geral, os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos propõem um diálogo com as metodologias de investigação qualitativa, na área educacional. Nessa direção, orientam-se, principalmente, em dois pressupostos. O primeiro deles parte da referência à investigação de natureza qualitativa, enquadrando-se na perspectiva de Eisner (1998), da “indagação qualitativa”. Para esse autor, a “indagação qualitativa” procura entender o que os professores e os alunos fazem e compreender os grupos em que trabalham, bem como trabalham. Assim, segundo Eisner, para se alcançar esses objetivos, é necessário prestar atenção às escolas e às aulas, observá-las e utilizar o que vemos como fonte de interpretação e valoração (1998, p. 28). O segundo pressuposto baseia-se na perspectiva da “construção social da escola” (ROCKWELL, 2011) e, por isto, a escola passa a ser considerada o lugar de onde partem as perguntas iniciais das atividades e investigações, como: o que acontece em aulas de História? Como ocorrem as mudanças? Como se processa ali o ensino? Que tipos de relações os sujeitos estabelecem com o conhecimento histórico? Quais são ou como professores e alunos elaboram a sua compreensão sobre as ideias históricas? Que significados o conhecimento histórico tem para os sujeitos envolvidos no processo ensino/aprendizagem? Como jovens e crianças reagem aos processos de produção do conhecimento histórico? Qual o resultado do conhecimento histórico na formação da consciência histórica de jovens e crianças?

PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo como referência o escopo teórico explicitado, uma

pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por Barca e Schmidt, respectivamente em Portugal e no Brasil, investigou a produção de narrativas por jovens alunos na faixa etária de 14 a 15 anos, a partir de duas questões:

Tarefa 1

Imagine que está num grupo de jovens de todo o Mundo. Um dia, foram desafiados para cada um contar a história do seu país. Como lhes contaria a História do seu país nos últimos cem anos?

Tarefa 2

Depois de ouvirem contar a história de vários países, os jovens acharam que seria interessante ouvir como cada um contava a história do mundo. Como lhes contaria a história do Mundo nos últimos cem anos?

No Brasil, a investigação foi realizada em 162 jovens do 9º ano, com idade entre 13 e 15 anos, de 6 escolas públicas da cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, sul do Brasil. O instrumento foi aplicado pelos professores das respectivas turmas, entre os meses de novembro e dezembro de 2012.

Indicativos apontados por Isabel Barca na investigação realizada em Portugal, mostram a importância de, ao superar a análise das “questões convencionais que se prendem com a validade e a profundidade do relato, é possível detectar os principais marcos históricos a que o aluno dá relevo (República, início da ditadura, revolução democrática, integração na EU, assassinato de um líder político, participação na luta contra o terrorismo), os marcadores históricos que seleciona (de dimensão sobretudo política e econômica, com alguns apontamentos de cariz social), bem como o sentido de mudança que confere à História” (BARCA, 2011, p. 115). Esses indicativos relacionados aos marcos, marcadores e sentidos conferidos à mudança, também foram utilizados para a análise das narrativas dos jovens brasileiros e verificar se o ensino de História vem contribuindo para responder aos desafios da aprendizagem histórica propostos por Jörn Rüsen (2013): da experiência histórica — o que eu percebi?; o desafio de

compreender o passado alheio — o que isso significa?; o desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida — onde é o meu lugar no tempo? e o desafio de escolher suas próprias motivações — o que eu posso fazer no futuro?

A perspectiva do referencial adotado na pesquisa brasileira indicou algumas possibilidades para a análise das narrativas relacionadas ao Brasil e ao Mundo, apresentados nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 — Marcos históricos utilizados para indicar mudanças históricas no Brasil

Marcos históricos	Número de jovens
Mudanças atribuídas às ações de personagens individuais	110
Mudanças provocadas por fatores históricos	52
TOTAL	162

Quadro 2 — Marcos históricos utilizados para indicar mudanças na história do mundo

Marcos históricos	Número de jovens
Mudanças atribuídas às ações de personagens individuais	00
Mudanças provocadas por fatores históricos	162
TOTAL	162

Com relação aos marcos históricos utilizados para indicar mudanças na história do Brasil nos últimos cem anos, as narrativas dos alunos apresentaram características díspares. De um lado, 78 alunos fizeram uma listagem dos acontecimentos, sem elaborar um texto de cunho narrativístico, a partir do qual foram selecionados os marcos indicativos das mudanças. De outro, mesmo os que elaboraram seus textos sob a forma de narrativa, houve uma polarização clara entre marcos históricos que revelaram a atribuição das mudanças às ações de personagens individuais, como os usaram marcadores que atribuíam as mudanças a determinados fatores históricos. Ao contrário, com relação à história mundial, não houve nenhuma alusão à ação de personagens históricos como estimuladora de mudanças.

Quadro 3 – Marcadores utilizados para indicar mudanças na história do Brasil

1. Ações de presidentes de ditadores (Governos de Getúlio Vargas e a Ditadura Vargas (1937-1945); governo Juscelino Kubistchek e a construção de Brasília; Eleição do presidente Lula; eleição da primeira mulher presidente (Dilma).
2. Inovações tecnológicas
3. Ditadura militar (1964-1984)
4. Democratização após a Ditadura Militar
5. Futebol
6. Violência

Algumas inferências podem ser feitas a partir dos marcadores utilizados pelos jovens alunos. É importante destacar que, no Brasil, o conhecimento histórico escolarizado tem algumas peculiaridades, particularmente na forma como eles aparecem nos manuais didáticos brasileiros. Com relação à história do Brasil, há, ainda, ênfase na história política, com recortes em determinados períodos da história do Brasil, como “Era Vargas” — relativo às diferentes fases de governo de Getúlio Vargas; “Governo JK” — relacionado ao período do governo Juscelino e “Ditadura Militar” — designando a fase ditatorial dos governos militares no Brasil, o governo Collor e a corrupção, a “Era Lula”:

O nosso país sofreu várias transformações durante os 100 anos com os governos Vargas, Dutra, Vargas novamente, JK, Fernando Collor que roubou um monte de dinheiro, Fernando Henrique que fez a moeda de 1 Real, Lula que pagou a dívida externa para os EUA e teve a primeira mulher presidente, a Dilma. (Menino, 14 anos).

Por outro lado, alguns marcadores podem ser atribuídos à influência da mídia que tem destacado com ênfase a eleição da primeira mulher presidente da república no Brasil, a sistemática propaganda que é feita acerca da crescente inovação tecnológica (o que pode explicar a presença desse marcador também nas narrativas mundiais). A presença dos marcadores “violência e futebol” também pode ser relacionada à influência da mídia, mas articula-se à sua permanência na própria realidade histórica brasileira e sua identificação com o universo da cultura juvenil:

Meu país é um país que muitas pessoas querem conhecer, um país que tem muitos artistas, paisagens, lugares históricos e o melhor é o país do futebol. Mas o Brasil passou por várias crises econômicas, agrícolas, financeiras, material,

passou por vários presidentes, alguns bons e outros maus. O Brasil é um ótimo país, tirando a corrupção, roubos, crimes, etc. Mas é um país bom para se viver. (Menino, 15 anos).

Quadro 4 – Marcadores utilizados para indicar mudanças na história mundial

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Guerras (1ª Guerra, 2ª Guerra, Guerra Fria, Guerras contemporâneas) 2. Regimes totalitários 3. Revolução Russa 4. Inovações tecnológicas (computadores, homem na lua) 5. Crises econômicas (crise de 1929, crise na Europa) 6. Terrorismo 7. Copa do mundo |
|---|

A mesma relação pode ser feita entre os conteúdos históricos escolarizados e os marcadores utilizados pelos jovens alunos para delimitar os processos de mudanças da história mundial. Determinados conteúdos da história universal têm sido “canonizados” pelos manuais didáticos e tornam-se lugar comum nas práticas escolares e nos processos avaliativos macros, como os vestibulares para acesso às universidades brasileiras. E isso tem reflexos nas narrativas dos alunos

Durante esses 100 anos ocorreram muitas guerras. Guerras como a 1ª Guerra Mundial, 2ª Guerra Mundial, Guerra Fria, nazismo, fascismo e ocorreram muitas mortes. Houve muitas revoluções: revolução Russa, revolução Cubana, e tudo isso mudou a economia de todos os países e de todo o mundo. (Menino, 14 anos)

Terra, o único planeta onde existem seres vivos e isso é confirmado há mais de cem anos. De cem anos para cá fizeram muitas invenções, o que prejudicou muito o mundo. O mundo veio de guerras, conflitos, desentendimentos entre homens e mulheres, criminosos e terroristas. Passou por várias coisas. Se eu citar tudo, não cabe na folha. (Menino, 14 anos)

Reportando aos desafios sugeridos por Jörn Rüsen, com relação aos sentidos atribuídos às mudanças, alguns jovens anunciaram seus posicionamentos em relação às mudanças históricas e seus significados para o presente: — o que eu percebi? Qual meu lugar no tempo? Onde é o meu lugar no tempo?

Com relação à história do Brasil:

Da Ditadura até hoje muitas mudanças têm acontecido. Está muito melhor do que antes porque antigamente não podíamos votar no próprio governador. (Menina, 14 anos)

O Brasil tem muitas pessoas apaixonadas pelo futebol, por isso é muitas vezes chamado de país do futebol. Nem todos no Brasil são ricos, às vezes eu acho que no Brasil existem muito mais pessoas pobres do que pessoas ricas, mas mesmo assim não deixamos de ser uma nação feliz. Também no Brasil existem muitos belos lugares, paisagens, é um país muito bonito, mas também, como todos os outros países, o Brasil tem o seu lado ruim e esse é a marginalidade. Em muitos lugares o Brasil é um país perigoso, pois existem muitos marginais. Pode-se dizer que o Brasil é o país de todas as raças. (Menino, 14 anos).

Pelo que eu sei o Brasil se desenvolveu muito, passamos por muitas dificuldades como saneamento básico ou quando o carro passava

na rua e enchia a casa de poeira, perdemos grandes pessoas como Chico Xavier e pela primeira vez eu vi uma mulher na presidência do Brasil. (Menino, 14 anos).

Com relação à história mundial:

Guerra, violência, muito terrorismo, muitos marginais pelo mundo todo. Por causa disso tudo, até hoje existem países muito pobres, um exemplo é a Somália, um país que não tem o seu futuro garantido. Se você parar para ver o porquê disso (um país pobre que não tem o seu futuro bem garantido), pois existem pessoas doentes e que muitas vezes chegam a morrer de fome. (Menino, 14 anos).

No entanto, seja em relação à história do Brasil ou do mundo o desafio de escolher suas próprias motivações — o que eu posso fazer no futuro? — é quase inexistente nas narrativas dos jovens alunos, a não ser em algumas frases relacionadas à história mundial:

O mundo teve altos e baixos e sempre oscilará nisso, afinal de contas, a Terra gira (Menino, 14 anos)

Minha história do mundo é que tivemos muitas guerras, muitos países se desenvolveram, teve também o atentado de 11 de setembro e um dos maiores terroristas do mundo foi morto. Mas, tirando tudo isso, até que nós seres humanos ainda não destruímos a terra. AINDA!!! (Menino, 14 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indicativos inferidos a partir da análise das narrativas sugerem algumas questões a serem levadas em consideração. De um lado é importante ressaltar o significado dos conteúdos ou conceitos substantivos da História e sua relação com os processos cognitivos na formação da consciência histórica dos jovens alunos. A predominância de determinados “cânones” como marcos e marcadores de mudanças históricas, seja em relação à história do país ou da história mundial, sugere a ausência e/ou exclusão de conteúdos que possam expandir, quantitativa e qualitativamente as suas experiências em relação à orientação no fluxo do tempo, por exemplo, a ausência de experiências da história das pessoas comuns e da própria história dos jovens, dificultando uma aprendizagem histórica significativa.

De outro lado, apesar de evidenciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudanças, numa clara demonstração de que esses jovens entendem que a História “não é cor de rosa”, causa preocupação o fato de que essa percepção não vem acompanhada de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estejam articulados a processos de desumanização da própria humanidade e não evidenciam o envolvimento da história desses jovens na história do país e do mundo.

Para Jörn Rüsen (2013, p. 17), a aprendizagem histórica pressupõe o envolvimento dos aprendizes e os fundamentos antropológicos desse envolvimento são relacionados aos antagonismos da vida humana e aos critérios de geração de sentido em relação a esses antagonismos, pois essa aprendizagem pressupõe um compromisso com a mudança no sentido da emancipação humana. Nesse particular, cabe também levar em conta uma reflexão sobre a forma como determinados cânones que têm sustentado as grandes narrativas da história nacional e universal estão presentes em manuais didáticos, em propostas curriculares e também em narrativas de professores de história, em

que medida estão contribuindo ou não para uma aprendizagem histórica emancipadora, levantando-se a fundamental preocupação com a relação entre esses cânones e as diferentes histórias que podem existir, pois o trem da história universal, lançado vertiginosamente a um futuro desconhecido, desagrega as comunidades e faz dos seus membros seres desorientados num mundo estranho. Nem os indubitáveis progressos morais e políticos, nem a aceleração do desenvolvimento tecnológico podem ocultar o crescimento da barbárie para com as vítimas nem o desconcerto dos sobreviventes. (RAMOS, 2003, p. 41).

NOTAS

¹ Uma discussão sobre esta temática pode ser encontrada em CEVASCO, In. LOUREIRO, MUSSE, R., 1998, p.145-171.

REFERÊNCIAS

BARCA, I . La evaluación de los aprendizajes en Historia. In: MARTINEZ, Pedro Miralles/ PUCHE, Sebastián Molina/ FERNÁNDEZ, A.S. (eds). **La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales**. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales. vol. 1, p. 107-122, 2011.

CAIMI, F. E. Historia escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende. In. ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

_____. **Clío en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas**. Madrid: Akal, 1998.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Ensino de História, Didática da História, Educação Histórica: alguns dados de pesquisa. **Educar em Revista. Dossiê Educação Histórica**. Curitiba, Número Especial, p. 33-55, 2006.

GARCIA, T. M. F. B. Pesquisa em Educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 42, p. 173-191, out.-dez., 2011.

RAMOS, A. G. **Reivindicación del centauro**. Actualidade de la filosofía de la historia. Madrid: Akal, 2003

RÜSEN, J. **A função da Didática da História**. Anotações de aulas na UFPR. Curitiba: LAPEDUH/UFPR, 2013.

RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica**. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W & A Editores, 2012.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada. Que aprendizagem histórica é essa. In. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I. **Aprender História**. Ijuí: Unijuí, 2009.

SEIXAS, P. Ação histórica como um problema para pesquisadores em Educação Histórica. **Revista Antíteses**. Londrina, vol.5, n.10, p. 537-553, 2012.

OS SUJEITOS HISTÓRICOS E A FORMAÇÃO DE SUA IDENTIDADE NO PARANÁ

Marcelo Fronza

Doutor em Educação pela UFPR
Professor adjunto do Departamento de História – UFMT
fronzam34@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo pretende investigar, a partir de critérios advindos da educação histórica em diálogo com a teoria da consciência histórica (RÜSEN, 2001), os resultados de uma oficina realizada em um programa de formação inicial de alfabetizadores no Estado do Paraná. Para isso, utilizou-se a metodologia da Unidade Temática Investigativa em História desenvolvida por Lindamir Zeglin Fernandes (2008). Nesta metodologia busca-se que os educandos e os educadores construam significados históricos e um sentido de orientação no tempo a partir de fontes que dialogam com a memória dos jovens e adultos em estágio de alfabetização. Partindo da ideia de literacia histórica (LEE, 2006; BARCA, 2007) como uma forma de aprender o mundo historicamente a partir de fontes e de interpretações plausíveis das experiências do passado, defende-se que a alfabetização histórica a partir da história local e das narrativas de vida dos sujeitos que aprendem é um dos fundamentos para qualquer tipo de alfabetização. Para isso, foi realizada uma sensibilização por meio de fontes poéticas. Depois, foram utilizados como documentos histórias em quadrinhos do livro didático para alfabetização “Lições Curitibanas” (1994) que foram confrontadas com fotografias, narrativas de vida de educandos e educadores e canções que pertencem à cultura histórica desses sujeitos. Muitas dessas fontes estão presentes nos livros “Um dedo de prosa” (2009) e “Poesia da imagem, poesia da palavra” (2010), mas também de sites especializados na internet. Por fim, será proposto um diálogo entre essas fontes e fragmentos historiográficos que abordam a formação da identidade histórica dos sujeitos no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Sujeitos históricos. Identidade histórica. Educação histórica.

ABSTRACT

This article investigates, from the criteria of the historical education in dialogue with the theory of historical



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

consciousness (RÜSEN, 2001), the results of a workshop executed in an initial training program for literacy in the State of Paraná. For this, one used the methodology of the Investigative Thematic Unit on History developed by Lindamir Zeglin Fernandes (2008). In this methodology one search that students and educators to build historical meaning and a sense of orientation in time from sources that dialogue with the memory of youth and adult literacy stage. From the perspective of historical literacy (LEE, 2006; BARCA, 2007) as a way to learn the world historically from sources and plausible interpretations of past experience, one argues that historical literacy from the local history and life narratives of the subjects that learn is one of the foundations for any kind of literacy. For this, one was conducted a sensitization through poetic sources. Then, documents as the comic books in the literacy textbook "Licões Curitibanas" (1994) were confronted with photos, life narratives of students and educators and songs that belong to the historical culture of these subjects. Many of these sources are present in the books "Um dedo de prosa" (2009) and "Poesia da imagem, Poesia da palavra" (2010), but also specialized sites on the internet. Finally, one will propose a dialogue between these sources and historiographical fragments that address the formation of the historical identity of the subjects in the work world.

Keywords: Historical subjects. Historical identity. Historical education.

INTRODUÇÃO

Pretendo investigar neste artigo o modo como educadores e educandos que ensinam e aprendem no Programa Paraná Alfabetizado desenvolvem a percepção sobre a identidade histórica dos sujeitos no Estado do Paraná. Este programa de

alfabetização é desenvolvido pela coordenação de Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Tendo como ponto de partida as investigações empíricas em Educação Histórica promovidas pelos professores historiadores do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, que dialogam com a teoria da consciência histórica do historiador e filósofo da história alemão Jörn Rüsen (2001), construí uma oficina denominada "História e Memória: os sujeitos históricos", que foi realizada em Curitiba nos dias 2 a 4 de agosto de 2013. Partiu da proposta desenvolvida pela professora Lindamir Zeglin Fernandes (2008) referente à Unidade Temática Investigativa em História, a qual se caracteriza pelo desenvolvimento de uma temática histórica a partir de fontes e narrativas históricas que permitam que os estudantes formem um sentido de orientação no tempo por meio da compreensão histórica das experiências do passado de modo que possam construir suas identidades tendo em vista perspectivas de futuro.

Optei por utilizar fontes majoritariamente ligadas às experiências do passado paranaense objetivando dialogar com a histórica local dos sujeitos investigados a partir de uma cognição histórica situada na epistemologia da história (SCHMIDT, 2009). Neste artigo escolhi abordar a metodologia construída e a respectiva apresentação da oficina. A investigação empírica com os resultados dessa pesquisa em andamento será desenvolvida em trabalhos futuros.

A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO FORMA DE COMPREENDER A IDENTIDADE DOS SUJEITOS PARANAENSES

Pretendo trabalhar com a formação da identidade histórica dos sujeitos que vivem no Paraná. O recorte temático proposto é baseado nas condições ligadas ao mundo do trabalho e ao mundo da festa que delimitam as relações identitárias dos sujeitos paranaenses.

Antes de tudo, preciso definir o que é um sujeito histórico e

como se dá a sua relação com o aprender. Seguindo as ideias do sociólogo francês Bernard Charlot (2000) um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que age no mundo a partir da maneira como o compreende e como percebe as possibilidades de participação. Desse modo, é possível delinear a relação entre os sujeitos e a aprendizagem histórica.

Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade. [...] Nascer significa ver-se submetido à situação de aprender. Aprender para construir-se em um triplo processo de "hominização" (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado (CHARLOT, 2000, p. 53).

Aprendizagem histórica tem a ver com a apropriação do mundo pelo sujeito, para participar da formação de um mundo pré-existente. Aprender uma história, profundamente íntima e única, mas que o supera em todo momento. Aprender é participar de uma constelação de relações e processos que estruturam o sentido histórico que delinea "quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros" (CHARLOT, 2000, 53).

Para adentrarmos nesse tema se faz necessário fundamentar teoricamente essa investigação histórica dentro dos critérios do campo de pesquisa da Educação Histórica.

A Educação Histórica se preocupa com a

busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e à formação da consciência histórica dos *sujeitos*. [...] Esta perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas destes *sujeitos*. [...] Parte, também dos referenciais epistemológicos da ciência da História como orientadores e organizadores teórico-metodológicos da investigação histórica (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 11-13).

É perceptível que, de acordo com a perspectiva da Educação Histórica, os educandos passam a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, com ideias históricas prévias sobre a História e com várias experiências, assim como o professor passou a ter um papel de investigador constante, necessitando problematizar suas aulas em diversas situações.

Nesse sentido, ao contrário do que muitos acreditam, o educador também é um pesquisador. Ele é o historiador que trabalha com as fontes e elabora o conhecimento em suas aulas de História.

Nesse processo de cognição é a partir do presente de cada um que o conhecimento sobre o passado acontece. Existem diferentes tipos de passado, baseados em diferentes modos de ler o presente, sendo que o passado deve ser descrito e explicado em coerência com a evidência existente.

A compreensão desse passado deve ser mobilizada na orientação temporal dos sujeitos, ou seja, através da "consciência histórica" e que se embasa na preocupação com o saber histórico, com o pensar historicamente de educandos, bem como dos educadores. É o que historiador inglês Peter Lee (2006) e historiadora portuguesa Isabel Barca (2007) identificam como sendo a literacia histórica, ou seja, a capacidade de "ler o mundo historicamente". Segundo Barca (2007, p. 5), a literacia histórica está relacionada com a ideia

de que “para saber ‘ler’ a informação, debater e selecionar mensagens, fundamentadamente é preciso saber interpretar fontes, analisar e selecionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no ato de pensar historicamente”.

A partir dessa definição podemos afirmar que a literacia histórica nada mais é do que o letramento histórico. É, portanto, em princípio, um elemento fundamental para os processos de alfabetização dos sujeitos em qualquer área do conhecimento. Na perspectiva da Educação Histórica fica evidente uma grande preocupação com a forma com que os educandos fazem a leitura histórica do mundo, entendendo a existência das ideias prévias como ponto de partida para qualquer intervenção nas aulas de História.

É nesta perspectiva que podemos defender que a narrativa dos sujeitos constituída a partir de sua memória histórica local e social são elementos de uma aprendizagem com sentido de orientação no tempo. Para possibilitar esse processo, devemos partir das ideias históricas prévias dos estudantes. O historiador alemão Jörn Rüsen (2001) afirmou que as ideias históricas prévias são elementos da memória que os sujeitos têm das suas experiências com o passado. A partir desta concepção, esse historiador compreendeu as ideias prévias como protonarrativas.

O cotidiano está cheio de elementos fragmentados das histórias, de alusões a histórias, de parcelas de memória, de “narrativas abreviadas”. O que esses diferentes fenômenos exemplificam [...] pode ser esclarecido e entendido a partir [...] de uma situação narrativa: alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado (RÜSEN, 2001, p. 159).

Uma das condições fundamentais para a formação do

conhecimento histórico dos educandos a partir das ideias históricas prévias é a exploração das fontes. Ensinar os estudantes a indagar o passado necessita que o educador tenha a compreensão de que vestígios do presente podem se configurar em algumas respostas sobre o passado.

É perceptível no trabalho com a pesquisa histórica que nós construímos os princípios do pensamento histórico quando buscamos concretizar suas perspectivas que orientam o passado humano, ao transformá-lo em História para os fins de orientação no presente. Isto a partir da investigação empírica das fontes. São os critérios que garantem a validade empírica das histórias, por meio da pesquisa histórica, que inserem o pensamento histórico no movimento do processo cognitivo. Portanto, consideramos que a pesquisa histórica é um elemento fundamental para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da História como o ofício dos professores historiadores.

Levando em consideração essa caracterização do método histórico é necessário entender o que é pesquisa histórica:

Um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de “fontes”. [...] A pesquisa é, por conseguinte, o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável (RÜSEN, 2007, p 104).

A metáfora da “fonte” é uma referência fundamental da pesquisa histórica em relação à experiência com o passado: dos vestígios empíricos atuais do passado fluem para o historiador informações sobre o que foi o passado a ser interpretado. Esses vestígios fornecem as evidências se o conhecimento histórico produzido por esse sujeito deve ser considerado empiricamente plausível.

Por meio desses princípios teórico-metodológicos apresentamos agora o encaminhamento realizado na oficina apresentada nesse artigo.

Também chamada de Unidade Temática Investigativa em História (FERNANDES, 2008), a metodologia desta oficina seguiu o seguinte caminho.

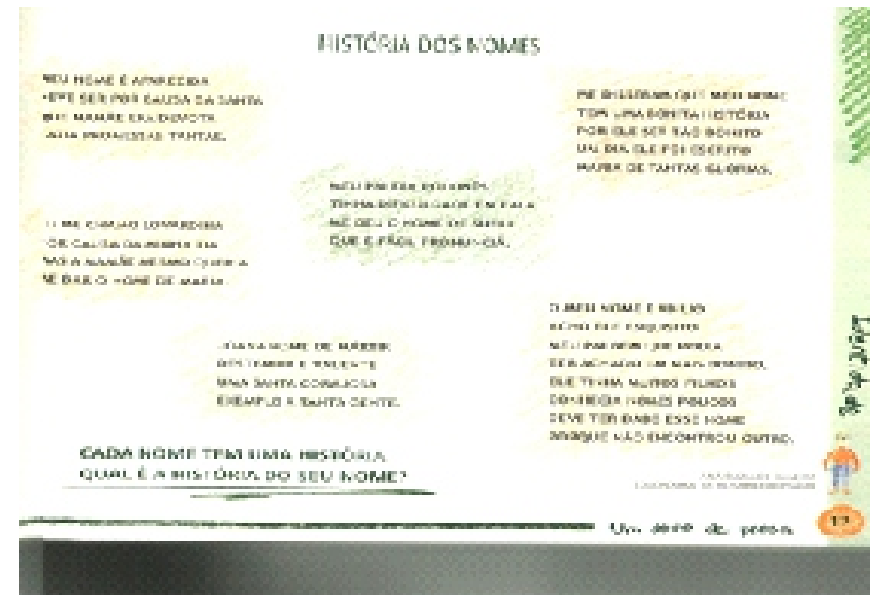
Primeiramente propus uma sensibilização para a problemática da formação da identidade dos educandos paranaenses a partir de fontes poéticas. O recorte temático que me referi aqui é a formação da identidade histórica dos sujeitos por meio de suas relações com o mundo do trabalho.

Feita essa sensibilização apresentei fontes a serem trabalhadas para fundamentar essa temática. Foram utilizados como documentos histórias em quadrinhos do livro didático para alfabetização "Lições Curitibanas" (1994) que foram confrontadas com fotografias, narrativas de vida de educandos e educadores e canções que pertencem à cultura histórica desses sujeitos. Muitas dessas fontes estão presentes nos livros "Um dedo de prosa" (2006) e "Poesia da imagem, poesia da palavra" (2010), mas também de sites especializados na internet. Por fim, foi proposto um diálogo entre essas fontes e fragmentos historiográficos que abordam a formação da identidade histórica dos sujeitos no mundo do trabalho e no mundo da festa.

SENSIBILIZAÇÃO PARA A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE HISTÓRICA DOS SUJEITOS NO PARANÁ

No momento da sensibilização apresentei aos educadores a imagem de uma página do livro "Um dedo de prosa" (2006) que contém poesias compostas por educandos que relatam a origem de seus nomes.

História do nome



Na oficina ministrada os educadores relataram as mais diversas origens e, mesmo, posicionamentos em relação a seus próprios nomes. Uns relataram que os pais escolheram a mesma letra para todos os filhos, outros por causa de origens religiosas, nomes de santos ou de artistas de cinema ou novela. Uns gostavam dos seus nomes, outros se sentiam desconfortáveis ao ponto de pedir para serem nominados de outra forma.

Essa fonte nos leva a compreender que os nomes dos sujeitos históricos que aparecem nas poesias e nas narrativas de vida dos educandos e educadores revelam o principal traço da identidade que recebemos: ela nos é oferecida pelos *outros* que não a nós mesmos. Sejam eles nossos pais ou parentes. A partir dessas fontes poéticas pode-se pedir ao educando que produza sua própria história sobre o seu nome, inclusive pode ser na forma de poesia. Com essas fontes produzidas pelos educandos o educador tem

acesso às ideias prévias desses sujeitos.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DO EDUCADOR

Por meio das ideias prévias produzidas pelos educandos foi proposta uma intervenção pedagógica para o educador. Esta foi estruturada por fontes históricas e narrativas historiográficas relativas à experiência local das comunidades paranaenses. Foi importante que a organização dessas ideias fosse construída junto com eles. Inclusive algumas das fontes foram fornecidas pelos educandos.

FONTES

Neste momento é necessário adentrar brevemente na discussão referente à teoria relativa à produção da documentação histórica. Para que isso seja possível desenvolveremos uma definição relativa às fontes históricas. Nesse sentido, "as fontes históricas são todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através da qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo" (ARÓSTEGUI, 2006, p. 491).

O que distingue a concepção de fonte histórica em relação aos documentos dos outros saberes é a "finitude" dos vestígios humanos do passado. O problema é como descobrir e de que maneira transformar um vestígio do passado em fonte histórica. Contudo a historiografia não depende somente de novos documentos para produzir interpretações melhores que outras, mas sim de novas teorias históricas.

Seguimos essa concepção ao organizarmos as fontes a partir das temáticas históricas ligadas à formação da identidade histórica dos sujeitos no mundo do trabalho.

FONTES RELACIONADAS AO MUNDO DO TRABALHO

Em relação a todas as fontes pediu-se que os educadores as

observassem sem nenhuma explicação prévia fornecida por mim. Após as interpretações propostas por estes educadores discutimos as mesmas à luz da crítica histórica.

Fonte 1: História em quadrinhos



(SANTOS, 1994, p. 204-205)

A fonte 1 é uma história em quadrinhos denominada "Negro, uma história de fé ... e samba no pé", de autoria de Ademar Santos, publicada em 1994 no livro didático "Lições Curitibaanas" financiado e editado pela Secretaria de Educação de Curitiba. Esse livro didático, e, portanto, as histórias em quadrinhos nele contido, buscam construir uma síntese narrativa da história da cidade para crianças do 3º série do ensino fundamental. Essa fonte segue como princípio o resgate de uma memória instituída pelo discurso hegemônico do poder municipal para justificar o domínio político do presente. Nesse sentido, essas imagens buscam legitimar e difundir essa visão sobre o passado dos sujeitos narrados. Os educadores perceberam o teor preconceituoso dessa fonte, principalmente devido ao público para o qual ela foi construída. É perceptível a situação de assujeitamento dos negros na representação dessa narrativa gráfica.

A próxima fonte, uma canção caipira sobre a escravidão, foi ouvida pelos educadores acompanhada da leitura da letra.

**Fonte 2: Canção caipira:
LEILÃO**

De manhã cedo, / Num lugar todo enfeitado, / Nós ficava amontoado. / Pra espera os compradô, Depois passava pela frente do palanque, / Afiado ao pé do tanque. / Que chamava "bêbedô", E nesse dia minha véia foi comprada, / Num leva separada. / Pr'um sinhô mocinho ainda, / Minha veíha que era frô dos cativeiro, / Foi inté mãe do terreiro. / Da família dos Cambinda. / No memo dia em que levaram minha preta. / Me botaram nas grieta. / Que é pra mode eu não fugi. / E desde então, o preto véio a percurô. / Fico véio como eu tô, / Mas como é grande esse Brasil, / E quando veio de Isabel alforria, / Percurei mais quinze dia. / Mas a vista me fartô, só peço agora / Que me leve Sá Isabel, / Quero vê se tá no céu. / Minha véia meu amô. (Composição: TAVARES; CAMARGO. Interpretação: BARROSO. 1933/1958)

A fonte 2 é uma canção caipira composta em 1933 por Heckel Tavares e Joracy Camargo e interpretada por Inezita Barroso em 1958. Chama-se "**Leilão**" e narra a história de uma africana escravizada contada pelo seu marido, que também era escravo. A principal característica da canção caipira é o regate do passado por meio de uma narrativa de memória que expressa os sofrimentos dos despossuídos e dos homens do campo e da

cidade. Essa fonte despertou nos educadores uma memória emotiva de reconhecimento das experiências de sofrimento do outro no passado e das diferenças em relação às experiências do presente.

Enquanto as duas fontes anteriores eram de cunho ficcional, a seguinte é uma narrativa de vida de um ex-escravo.

**Fonte 3: Narrativa autobiográfica
MEMÓRIA DE UM EX-ESCRAVO**

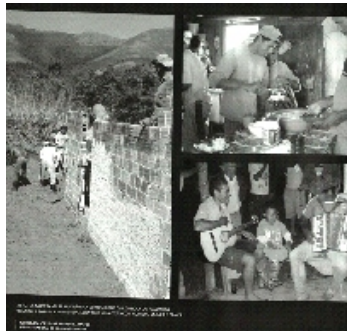
Nasci no Paraná. Nos criamos oito irmãos e oito irmãs. Todos escravos. Meu primeiro avô era africano. O segundo, baiano. Quando gritaram a libertação, eu estava com vinte anos. Minha vida na escravidão era trabalhando, de cedo à noite, no enxada. Comendo em cuia de purungo. Não era comida, assim como agora. Era os pouquinhos. E o feitor ali. Nós não tínhamos tempo nem de descansar. E o feitor ali, com o bacaiá — que agora, dizem chicote. E a gente arrancando raiz de pinheiros, raiz de madeira, arando terra, cultivando. Aquele tempo não era tempo de batizado, nem de registro, nem de data em que nasceu. Depois da libertação, nós saímos sem nada, sem recurso, só com roupa do corpo. Andávamos que nem passarinho. Mesmo assim, a gente achava que estava na glória. (SANTOS, 2000 *apud* PARANÁ, 2006, p. 88)

A fonte 3 é um depoimento que narra a memória de um ex-escravo, Mariano Pereira dos Santos, que sofreu o regime da escravidão no Paraná. Essa narrativa autobiográfica, produzida em 1982 remete a fatos ocorridos no século XIX. Sua genuinidade pode ser

verificada pela linguagem do narrador e pelos termos usados próprios da época escravista. Essa fonte está presente no livro “Um dedo de prosa” produzido, em 2006, pela Secretaria de Educação do Paraná com a finalidade que divulgar a memória da cultura popular dos educandos em processo de alfabetização neste estado. É notável o diálogo intersubjetivo entre a canção caipira e essa narrativa de vida, pois ambas expressam uma reação ligada à memória emotiva devido à explicitação dos sentimentos que vivenciados a partir de experiências traumáticas no passado.

A próxima fonte, um conjunto de fotografias, expressa uma situação de resistência e superação, no presente, da experiência de humilhação no passado.

Fonte 4: Fotografias
MUTIRÃO NA COMUNIDADE
QUILOMBOLA DE JOÃO SURÁ



(MATOS, *apud* PARANÁ, 2010, p. 50)

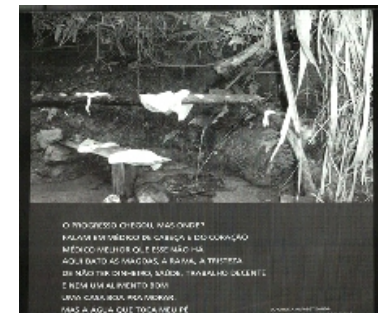
A fonte 4 apresenta fotografias publicadas, em 2010, pela alfabetizadora de Adrianópolis Cassiane Aparecida Matos. Essas fotografias estão presentes no livro “Poesia da imagem, poesia da palavra: um olhar sobre o universo da alfabetização de jovens, adultos e idosos”, publicado em 2010 pela Secretaria de Estado da

Educação do Paraná. As fotografias representam um mutirão realizado na comunidade quilombola de João Surá, no Paraná, vale do Ribeira, e a festa de para comemorar sua realização. É um exemplo da força coletiva de uma comunidade que constantemente sofre pressões dos grandes latifundiários para que abandonem suas terras coletivas e familiares. Do modo como estão organizadas essas fotografias se apresentam em uma narrativa abreviada sobre ação coletiva do mutirão.

Na oficina estavam presentes educadores que já alfabetizaram na comunidade quilombola de João Surá e outras próximas. Estes relataram que o mutirão é lá chamado de “puxirão” e, ao final do almoço produzido pelas mulheres, enquanto os homens construíam casas ou trabalhavam na terra, todos participam de um baile.

A próxima fonte demonstra um tipo de resistência diversa.

Fonte 5: Fotografia e poesia
RIO ONDE A ALFABETIZANDA LAVA A ROUPA E, COM SUAS
PALAVRAS, SUA REVOLTA E SUA FORÇA



O progresso chegou, mas onde?
Falam em médico de cabeça e de cora-
ção
Médico melhor que esse não há
Aqui bato as mágoas, a raiva, a tristeza
De não ter dinheiro, saúde, trabalho

decente
 E nem um alimento bom
 Uma casa boa pra morar.
 Mas a água que toca o meu pé
 Me dá força pra lutar. (MENDONÇA, (Fotografia); SENA, (Escritora), *apud* PARANÁ, 2010, p. 152).

A fonte 5 é composta por uma fotografia e uma poesia. A foto foi produzida pela alfabetizadora de Janiópolis, Paraná, chamada Maria de Fátima Mendonça, e a poesia foi composta pela alfabetizanda Veni Moreira Sena. Esses documentos históricos estão presentes no livro *Poesia da imagem, poesia da palavra*. Nelas o desespero e a raiva contra a pobreza expressam valores que frequentemente são escamoteados quando se fala no trabalho no campo. Veni apresenta uma clara consciência de que o mito do trabalho no campo deve ser combatido através de um processo de luta contra a miséria dos trabalhadores rurais. Num diálogo com Paulo Freire, é notável que esta fonte expressa a formação de uma consciência crítica, onde a injustiça deve ser percebida pela consciência inserindo os sujeitos no processo histórico e os afirmando a partir do outro (FREIRE, 1970)

Estas quatro últimas fontes (2, 3, 4 e 5) contrapõem-se à primeira (1), a histórias em quadrinhos, não em seu conteúdo, a dor da escravidão, mas nos valores culturais e morais que são confrontados. Enquanto, na história em quadrinhos estão os valores voltados para a manutenção da ordem política do presente por meio do consenso, nas três fontes memorialísticas e na poesia de protesto são apresentados valores e significados históricos próprios à cultura popular do campo: a injustiça da escravidão do passado ou da exploração do trabalho no presente, a alegria de viver livre após a libertação e força, no século XIX, e a alegria popular do mutirão em uma comunidade quilombola do século XXI; mas também a tristeza da consciência da injustiça promovida pelo processo de desumanização do

capitalismo. A mudança festeja sua vitória sobre a manutenção da ordem. Pelo menos essa é a utopia representada por essas fontes.

Na oficina, orientei que, ao trabalharem essas fontes com os educandos em seu processo de alfabetização, eles pedissem aos estudantes que selecionassem três dessas fontes históricas, para que pudessem desenvolver o critério da seleção de documentos. Essa seleção possibilita relacionar as fontes históricas selecionadas com a formação da identidade histórica dos sujeitos no Paraná considerando alguns procedimentos metodológicos, tais como abordar os contextos históricos de produção de cada fonte histórica; se for o caso, abordar o contexto histórico representado por estas fontes; e abordar o contexto histórico do educando leitor. Algumas questões investigativas poderão orientar os estudantes: Você reconhece algum sujeito e situação do passado nesta fonte histórica? Quais? O que estes sujeitos e situações do passado representam para você? Qual a relação destes sujeitos e situações do passado com a sua vida cotidiana?

O QUE A HISTORIOGRAFIA DIZ SOBRE ESSE TEMA?

Para interpretar as fontes acima analisadas é importante que voltemos aos pressupostos da pesquisa histórica. Para haver pesquisa histórica é necessário que existam problemas que deverão ser respondidos historiograficamente. A pesquisa é a atividade em que o educador historiador responde empiricamente, por meio de fontes, aos problemas históricos. As possíveis respostas a esses problemas transformam o empírico e o teórico em histórias concretas, ou seja, em narrativas históricas.

A narrativa histórica é a forma de apresentação do conhecimento histórico. É a forma de se comunicar historicamente entre os sujeitos. O narrar é um procedimento fundamental da aprendizagem histórica. Esta compreensão passa a ter uma função de orientação temporal na cultura contemporânea. Para a narrativa

histórica é decisivo que a constituição de sentido se vincule à experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de "história" (RÜSEN, 2001, p. 155).

Narrar a História é compreender o outro no tempo. A narrativa histórica é construída por argumentos fundamentados em evidências. Para os educandos, esta narrativa precisa ser plausível. Nesse sentido, o educador precisa propor um diálogo entre as ideias históricas dos educandos com as presentes nas narrativas dos historiadores, sendo assim, percebemos que a natureza da História é interpretativa.

Diante disso, os educandos devem conhecer a interpretação do outro pela narrativa histórica desse sujeito. As narrativas dos educandos são constituídas pelas suas temporalidades e intencionalidades específicas, a partir do diálogo com as narrativas dos historiadores, inclusive as dos educadores.

É importante que compreendamos que as perspectivas históricas, por meio das narrativas históricas produzidas no contexto social do trabalho do educador, levam a um esforço de teorização onde os problemas e a complexidade das hipóteses são demarcados por critérios de sentido histórico que aqui serão chamados de conceitos históricos.

Estes conceitos históricos devem estar fundamentados em teorias historiográficas que são constantemente confrontadas com os vestígios ou fontes, os quais podem ser compreendidos como atualizações concretamente constituídas da experiência histórica do passado. É por meio desse processo cognitivo que essas experiências do passado são passíveis de serem narradas historiograficamente pelo investigador. Nesse sentido "a historiografia é a designação da função disciplinar da pesquisa e escrita da História. É, portanto, o estudo de todos os elementos do

conhecimento histórico desde o caráter teórico-metodológico da pesquisa histórica até a sua função expressiva na forma de uma narrativa histórica" (ARÓSTEGUI, 2006).

Tendo em mente essa compreensão vamos entrar em contato com a historiografia que pode fornecer significados e sentidos históricos às experiências históricas narradas e apresentadas nas fontes investigadas. Duas dessas narrativas apresentam uma discussão relativa ao diálogo entre a memória histórica e a história local. A última apresenta a importância da memória para o aprender histórico e para constituir a própria identidade em relação ao outro.

Também as narrativas historiográficas foram apresentadas, na oficina, para os educadores sem uma interpretação prévia minha. Eles tinham para esse momento o trabalho de interpretação de fontes realizado anteriormente.

Narrativa 1 MEMÓRIA AUTOBIOGRÁFICA E MEMÓRIA COLETIVA CORA CORALINA NA SALA DE AULA

Cora Coralina, ou Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, escreveu na abertura do seu primeiro livro — "Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais":

*Alguém deve rever, escrever e assinar os
autos do passado
Antes que o Tempo passe tudo a raso.
É o que eu procuro fazer, para a geração
nova, sempre
Atenta e enlevada nas estórias, lendas,
tradições, sociologia
E folclore de nossa terra (...).*

Na página seguinte, o poema “Resalva” afirma:

*Este livro foi escrito
Por uma mulher
Que no tarde da Vida
Recria e poetiza sua própria
Vida.
[...] este livro:
Versos... Não.
Poesia... Não.
um modo diferente de contar velhas
estórias.*

A memória é o fio que Cora utiliza para esboçar os planos do seu livro: uma memória que se acredita capaz de recuperar o passado coletivo, mas que reconhecia que esta tarefa era desempenhada a partir do ponto de vista particular da memória individual: a memória da mulher, da mulher velha, da mulher que escreve para recordar, recriar, poetizar sua vida. (DELGADO, In: SCHMIDT; CAINELLI, 1999, p. 633)

A narrativa 1 é um fragmento historiográfico da historiadora Andréa Delgado, escrito em 1999, que aborda a relação entre a memória autobiográfica da poetisa Cora Coralina e a memória coletiva da cidade de Goiás. O que caracteriza essa narrativa é que o lugar da poetisa como mulher e como idosa define o modo como ela vai constituir a sua identidade histórica por meio da memória. Cora expressa uma relação com a memória das experiências do passado marcadas pelo lugar social em que ela viveu. O recorte de gênero proposto por Delgado dá o tom para a interpretação da obra da poetisa e permite apresentar uma perspectiva alternativa na análise das fontes sobre a experiência

do mundo do trabalho: a perspectiva da mulher das classes populares no Brasil.

A próxima narrativa discute um tema comumente evitado no processo de constituição oficial da identidade histórica curitibana e paranaense: o tema dos migrantes.

Narrativa 2 A REPRESENTAÇÃO DO MIGRANTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

Desde a década de 30 o migrante interno vem substituindo o imigrante estrangeiro no trabalho rural e urbano no Brasil. Com a extensão da legislação trabalhista ao campo em 1963, colocaram-se em funcionamento as engrenagens da lógica capitalista também no meio rural, agravando o problema do êxodo rural, não mais encontrando abrigo nas antigas formas de relacionamento produtivo no campo — colonato, meeiro, arrendatário, etc. — enormes contingentes de camponeses brasileiros se deslocaram para as grandes cidades brasileiras. (...)

Nessa conjuntura só resta a essa população migrante submeter-se a uma sub-proletarização no campo que deu origem a figura do “bóia-fria”, o trabalhador rural diarista submetido a péssimas condições de moradia nas cidades (favelas), de transporte para o local de trabalho (caminhões abertos sem nenhuma segurança), de alimentação (marmitta fria), de remuneração e de trabalho nas lavouras de monocultura. (...).

Nessas condições, o trabalhador rural (...) ficou totalmente desprotegido. Nas relações produtivas pré-capitalistas anteriores, apesar de não ser proprietário de terra o camponês estava instalado na terra onde trabalhava como arrendatário, meeiro, colono, etc. tinha garantidas as mínimas condições de vida para si e sua família. Para além disso, estava inserido numa comunidade rural na qual se encontrava plenamente apto no plano sócio-cultural, o que fazia originar uma cultura própria permitindo a essas comunidades tecerem laços de reciprocidade que maximizam as possibilidades de sobrevivência de todos os camponeses.

Quando chegam ao meio urbano como migrantes essa cultura rural ou "cabocla" se enfraquece. (...) os migrantes não encontram (...) elementos de coesão e acabam sendo incorporados pela massa urbana, sofrendo, por causa disso, uma forte crise identitária e um vazio cultural. A exceção fica a cargo de determinados grupos que migram em massa para um determinado local, como é o caso dos nordestinos em São Paulo e dos gaúchos no Paraná, e que depois de algum tempo se reúnem em torno de centros de tradições nos quais preservam suas identidades fora da terra natal. (BORGES, in: SCHMIDT; CAINELLI, 1999, p. 570)

A narrativa 2, escrita pelo historiador Joacir Navarro Borges em 1999, busca interpretar o lugar do migrante na sociedade urbana. O autor foca sua atenção na crise identitária que o camponês sofre quando mora na cidade. Essa narrativa apresenta uma disposição crítica em relação à tradição pautada na crença de uma relação harmônica entre migrantes do campo e comunidades urbanas. Essa narrativa apresenta as contradições sofridas pelos camponeses que migram para as cidades e dá um bom suporte interpretativo das fontes sobre o mundo do trabalho ao apresentar uma perspectiva crítica que fornece um sentido de orientação no tempo a partir dos vestígios da experiência do passado.

A seguinte narrativa diz respeito a uma biografia que revela o sentido histórico de uma vida em uma situação bem diversa da história do Paraná e do Brasil, mas que dialoga por meio da formação da identidade das carências de orientação no tempo.

Narrativa 3

O SENTIDO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O fato é que (...) não cessamos de ansiar ou criar histórias e futuros para nós mesmos por meio de alguma narrativa. Sem uma narrativa a vida não tem sentido. Sem um sentido a aprendizagem da história não tem um significado. Sem significado não superamos a necessidade de gerar sentido para a vida.

Os homens morrem, mas os significados permanecem. E para que o leitor não se afogue conosco na mais profunda melancolia, vale sempre lembrar a trajetória e a lição de Mikhail Bakhtin: ele sabia como nenhum outro o papel da escrita na permanência das coisas. Formado na

riquíssima cultura da belle époque russa, Bakhtin começou a escrever entre os anos de 1928 e 1930, mas só viu suas obras publicadas mais de 40 anos depois. Sobrevivente dos expurgos estalinistas, preso e exilado no Cazaquistão nos anos 1930, sofreu a vida inteira de osteomielite, que o obrigou a amputar a perna. Seus trabalhos foram escritos em condições adversas, censurados, depois reformulados e revisados dezenas de vezes por um autor que tratou de uma profusão de assuntos e ideias, com vocábulos os mais variados e (...) sem contar que escrevia apenas a lápis (...). Bakhtin adorava pregar peças e ouvir narrativas de inversões excêntricas, chegou mesmo a fumar — devido à escassez de papel durante a guerra — grande parte do manuscrito de uma das suas obras que acabou se perdendo (...). Só sobrou menos de meia página, e foi lá que ele escreveu algo que eu achei (...): "nada de conclusivo aconteceu ainda no mundo, e nada é absolutamente morto: todo significado terá algum dia o seu festival de regresso ao lar" (SALIBA, in: ROCHA; MAGALHÃES; GONTIJO, 2009, p. 63).

A narrativa 3, de autoria do historiador Elias Thomé Saliba e escrita em 2009, defende a importância de narrar a história para que as memórias biográficas tenham sentido. Com esse sentido de orientação no tempo é possível dar significado histórico às experiências do passado rememoradas por imagens, lembranças

e sons. Em seu argumento ele apresenta uma breve biografia do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin exemplificando como o sentido narrativo da história do significado ao passado de um sujeito. A relação desta narrativa com as fontes trabalhadas é o potencial de sentido narrativo no aprendizado histórico por meio de narrativas de vida e documentos que contam ou remetem a histórias significativas para os educandos. O acesso ao passado se dá por meio da diferença entre os valores de outrem e os valores do presente fornecidas por fontes que abrem diversas perspectivas de futuro.

A PRODUÇÃO DE UMA NARRATIVA HISTÓRICA PELOS EDUCANDOS

Neste momento é fundamental que o educador permita aos educandos a produção de suas inferências e até mesmo a sua empatia com as fontes. É a partir das inferências históricas (ou seja, os conceitos históricos prévios em relação a estas fontes) destes sujeitos que o alfabetizador montará a sua intervenção.

Este momento é necessário para que o educando compreenda a diversidade de perspectivas que os sujeitos de uma determinada época possuem em relação a determinados acontecimentos históricos. As fontes históricas são vestígios do passado no presente para que os historiadores tenham algum acesso às outras temporalidades e aos outros períodos. Agora o educando deverá produzir uma narrativa histórica sobre o tema abordado a partir das fontes escolhidas.

Como foi dito anteriormente é muito importante que os educandos produzam livremente suas inferências históricas a partir de sua imaginação, mas desta vez a sua narrativa estará balizada pelas fontes históricas escolhidas. Esta narrativa tem como finalidade comunicar as ideias históricas prévias dos estudantes para a sua turma e seu professor.

AAVALIAÇÃO DA METACOGNIÇÃO HISTÓRICA DOS EDUCANDOS

A metacognição histórica é o momento em que o educador investiga o aprendizado histórico do educando. É o momento em que o educando poderá compreender se aprendeu e como aprendeu sobre a formação da identidade histórica dos sujeitos no Paraná. Esta metacognição apresenta dois momentos. O primeiro se refere ao aprendizado do conteúdo e dos princípios do pensamento histórico (evidência histórica a partir de fontes e narrativas históricas a partir de narrativas historiográficas explicativas).

Para isso é possível realizar algumas questões investigativas, tais como: o trabalho com fontes históricas na aula de História fornece pistas para entender como funciona o ofício do historiador? Por quê? O trabalho com narrativas históricas de diversos autores com visões diferentes sobre a formação da identidade histórica dos sujeitos no Paraná permite aprender e pensar em História? Por quê?

E o segundo é sobre o que o estudante aprendeu em relação a sua consciência histórica. Antes disso, é importante que o educador sistematize uma comparação entre as primeiras ideias prévias e as últimas narrativas históricas produzidas pelos educandos com a finalidade de investigar se houve mudanças nas ideias históricas destes sujeitos. Algumas questões podem ser propostas: O que você aprendeu com as fontes investigadas que podem ajudar seu presente? O que você aprendeu com as fontes investigadas que pode ajudar no futuro?

Essas últimas perguntas têm como finalidade perceber se o tema histórico abordado pelo educador permite que o educando construa significados e sentidos de orientação no entre as experiências do passado, a partir da crítica do presente e das perspectivas de futuro de sua comunidade e deste sujeito nesta.

É fundamental que todo este processo da Unidade Temática Investigativa em História seja devidamente inventariado e arquivado (material e/ou digitalmente) na escola. Isto para que

os educadores utilizem este processo como fonte onde os educandos leiam e/ou vejam as narrativas de outros educandos e de seus educadores de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O confronto com fontes históricas que digam respeito às experiências e memórias de educandos jovens e adultos em processo de investigação nos permite pensar nas possibilidades de diálogo entre a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001) e defesa de um processo de superação da consciência ingênua para uma consciência crítica pensada pelo educador Paulo Freire (1970). Para ambos a problematização de um tema histórico próprio às memórias de uma comunidade são o ponte de partida das ideias prévias que fundamentam as possibilidades de superação da realidade por meio da consciência histórica dos sujeitos. Tendo como princípio que a cultura é relacional (WILLIAMS, 2003), podemos afirmar que é a relação entre as culturas e as memórias históricas específicas. A cultura é o espaço onde os sujeitos se reproduzem e produzem a si mesmos. Por isso, os sujeitos são os produtores da cultura. A história estuda a vida de todos os homens e mulheres recuperando o sentido histórico das experiências individuais e coletivas (THOMPSON, 1981). Nesse sentido, a formação da consciência crítica dos educandos leva à compreensão de que a injustiça deve ser percebida pela consciência inserindo os sujeitos no processo histórico e os afirmando a partir do outro (FREIRE, 1970). Entendo que as fontes relativas ao mundo do trabalho, em suas mais diversas formas, tais como, histórias em quadrinhos, canções, fotografias, poesias e narrativas de vida permitem a abertura de interpretações que formem um sentido histórico para os sujeitos.

Como perspectiva para investigações futuras, pretendo analisar as respostas de educandos em relação às questões postas as fontes aqui abordadas e também em relação à historiografia que as fundamenta e verificarei se estes sujeitos conseguem construir

hipóteses próprias que problematizem as evidências que resultam do confronto entre fonte e historiografia. Com isso, é possível que os estudantes em processo de alfabetização, com a ajuda de seus educadores, forneçam sentidos e significados históricos às experiências do passado trazidas ao presente pela memória e pelos vestígios a fim de que possam constituir e sustentar suas identidades históricas no diálogo com o outro no fluxo entre passado, presente e suas perspectivas de futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, I. A educação histórica numa sociedade aberta. **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, vol. 7, n.1, p. 5-9, jan/jun. 2007.

BORGES, J. N. A representação do migrante no ensino de História". In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. (orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos/UFPR, 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

DELGADO, A. Memória autobiográfica e memória coletiva: Cora Coralina na sala de aula. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. (orgs.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos/UFPR, 1999.

FERNANDES, L. Z. A Reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**: Metodologias e Novos Horizontes. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MATOS, C. A. (Alfabetizadora de Adrianópolis-PR). As fotos mostram um mutirão na comunidade quilombola de João Surá, quando a tarefa é concluída acontece uma festa com comida, música e dança. Fotografia. In: PARANÁ. **Poesia da imagem, poesia da palavra**: um olhar sobre o universo da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Curitiba, SEED: 2010.

MENDONÇA, M. F. (Fotógrafa: alfabetizadora de Janiópolis-PR); SENA, V. M. (Escritora: alfabetizanda de Janiópolis-PR). Rio onde a alfabetizanda lava a roupa e, com suas palavras, sua revolta e sua força. In: PARANÁ. **Poesia da imagem, poesia da palavra**: um olhar sobre o universo da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Curitiba, SEED: 2010.

OLIVEIRA, A. E. (Educadora de Rosário do Ivaí-PR). História dos nomes. In: PARANÁ. **Um dedo de prosa**: Livro do Educando. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História**. Curitiba: SEED, 2008.

RÜSEN, J. Razão histórica. **Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. UNB: 2001.

_____. Reconstrução do passado. In: **Teoria da História II**: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UnB, 2007.

SALIBA, E. T. Na guinada subjetiva, a memória tem futuro? In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

SANTOS, A. Negro, um história de fé... e samba no pé. In: CURITIBA. **Lições curitibanas**. Curitiba: PMC/SME, 1994.

SANTOS, M. P. Memórias de um ex-escravo. Depoimento dado em julho de 1982, Bahia, 2000. In: PARANÁ. **Um dedo de prosa**: Livro do

Educando. Curitiba: SEED, 2006.

SCHMIDT, M. A; BARCA, I. **Aprender História:** perspectivas da Educação Histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

TAVARES, H; CAMARGO, J. (composição); BARROSO, Inezita (interpretação). **Leilão.** 1933 / 1958 - 2'35 m.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1981.

WILLIAMS, R. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

Geyso Dongley Germinari

Doutor em Educação pela UFPR
Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em
Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
geisog@gmail.com

RESUMO

O artigo aborda o problema da seleção de conteúdos no ensino de história Regional, tendo como critério teórico-metodológico a perspectiva historiográfica da história vista de baixo. O recorte é parte do projeto *História local e formação da consciência histórica nas escolas do campo da região metropolitana de Curitiba-Pr*, desenvolvido no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. A partir da pesquisa bibliográfica, o texto aponta a possibilidade da seleção de conteúdos para o ensino de história regional vinculada às experiências vividas pelas pessoas comuns.

Palavras-chave: Ensino História Regional, Conteúdo de Ensino, História Vista de Baixo.

ABSTRACT

The article approaches the problem of the selection of contents in the teaching of Regional History, having as theoretical-methodological criterion the historiographic perspective of the History from below. The clipping is part of the project *Local History and the formation of historical conscience in the rural schools of Curitiba Metropolitan Area*, developed in the Program of Master and Doctorate's Degree in Education of Tuiuti University of Paraná. Starting from the bibliographical research, the text points the possibility of selection of contents for the teaching of Regional History linked to the experiences lived by the common people.

Keywords: Teaching of Regional History, Teaching Content, History from Below.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a história local ganhou espaço como componente curricular na área de história. O interesse cresceu, recentemente, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação, no final da década de 1990. A seleção de conteúdos a serem estudados, conforme os parâmetros de história para os 1^a e 2^a ciclos do ensino fundamental,

[...] parte das problemáticas locais em que estão inseridas as crianças e as escolas, não perdendo de vista que as questões que dimensionam essas realidades estão envolvidas em problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. (BRASIL, 2000, p. 43)

A proposta dos parâmetros tem suscitado análises a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos. Em artigo publicado na revista *História & Ensino*, periódico da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Schmidt e Garcia (2008), coordenadoras do projeto de pesquisa e extensão *Recriando História*¹, o qual promove o ensino de história local e regional na região metropolitana de Curitiba-Pr, apontam, com base nas investigações, os seguintes problemas para aplicação da proposta de história elaborada pelos PCNs: inadequação metodológica dos materiais didáticos; formação básica e continuada; condições objetivas de trabalho.

Os estudos sobre o ensino/aprendizagem de história local e regional têm sido realizados por pesquisadores de vários países. Esses trabalhos destacam, principalmente, as possibilidades da história local para seleção de conteúdos e estratégias de ensino, como atestam as investigações realizadas por Manique e Proença (1994), Ossana (1994), Neves (1997), Bittencourt (2008) e Schmidt (2007). Ademais, algumas pesquisas com recortes específicos como as de Proença (1990; 1992) e Toledo (2010) tratam da relação ensino local e historiografia.

A partir das pesquisas já realizadas sobre o ensino de história local, o presente artigo analisa o problema da seleção de conteúdos no ensino de História Regional, tendo como referência a perspectiva da história vista de baixo. A especificidade do recorte é parte do projeto sobre "História local e formação da consciência histórica nas escolas do campo da região metropolitana de Curitiba-Pr" cujo objetivo é investigar a relação entre o ensino/aprendizagem de história local e a formação da consciência histórica nas escolas localizadas no campo, da região metropolitana de Curitiba.

HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL

A História, como disciplina curricular, surgiu no sistema público de ensino francês, no século XIX, no contexto das lutas burguesas, do nacionalismo, da formação dos Estados-Nação e das reivindicações proletárias feitas na comuna de Paris e enfrentadas pelos segmentos dominantes. Nesse contexto, o conteúdo da disciplina buscava justificar a formação do cidadão para a pátria e a importância da classe social burguesa emergente. Foi nesse momento que a educação passou a ser direito de todos numa perspectiva laica, universal, gratuita e obrigatória.

No século XIX, o conhecimento histórico escolar aliado ao objetivo de afirmar a importância da classe burguesa, serviu também para justificar e consolidar os ideais nacionalistas.

No Brasil, o conteúdo de História foi inserido no currículo do

colégio Pedro II em 1838. Trata-se da "(...) necessidade de retornar-se ao passado, com objetivo de identificar a base comum formadora da nacionalidade, cidadania" (NADAI, 1986, p. 106).

O ensino de história tinha como objetivo criar uma identidade nacional homogênea em torno de um Estado politicamente organizado. Assim, segundo Nadai (1993, p. 146):

[...] a história inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como verdadeira História da civilização. A história pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegado aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura próprio, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e batalhas.

Os conteúdos selecionados para História do Brasil tinham como referência a produção historiográfica do IHGB, e, como a historiografia europeia enfatizava, a história da nação.

No final do século XIX, a influência da historiografia europeia sobre a produção historiográfica brasileira acentuou-se. O ideal nacionalista republicano brasileiro encontrava no processo de formação dos Estados-Nação europeus o seu referencial.

Tais concepções eram influenciadas pelo pensamento positivista, conhecida como História Tradicional. O positivismo trouxe consequências à disciplina que pretendia basear-se em suas leis. Cardoso (1998) destacou alguns pontos desta influência: a) afirmação dos fatos e seu estabelecimento por meio da crítica das fontes; b) pessimismo quanto à possibilidade de explicar os fatos por meio das leis; c) acúmulo de fatos segundo critérios rigorosos de erudição crítica; d) existência real do fato histórico externo ao observador; e) problemática da causalidade ligando causa e consequência a uma ordem cronológica linear.

Essa concepção historiográfica pretendia uma investiga-

ção científica objetiva que buscasse a verdade dos fatos acontecidos, afastando qualquer especulação interpretativa em suas análises. Assim, os historiadores acumularam fatos políticos que podiam ser verificados e comprovados por meio de documentos escritos (oficiais) produzidos pelo Estado. Pensavam atingir esse objetivo por meio de técnicas rigorosas de seleção das fontes, crítica ao documento e organização das tarefas na profissão. Dessa forma, produziram-se histórias voltadas para o estudo do acontecimento político, da genealogia da nação, evidenciando as "datas importantes", "os grandes personagens", os "heróis da nação". O ensino de história ligado a essas concepções é comumente denominado tradicional. Segundo Schmidt (1997, p. 8): "A preocupação fundamental era ensinar a História para explicar a genealogia da nação, transmitindo os fatos do passado como 'realmente' aconteceram".

A desmontagem desse processo exigiu também o questionamento da relação entre periodização e organização dos conteúdos de ensino. O ensino de história tradicional consagrou modos de organizar os conteúdos, comumente vinculados à periodização europeia: antiga, medieval, moderna e contemporânea; ou às unidades geográficas, como História da América, História do Brasil, História do Paraná e de outras regiões.

Sobre o ensino de história regional, Gonçalves (1998, p. 53) discute a contradição entre as propostas curriculares para o estudo da história regional e a produção acadêmica sobre o assunto. Segundo o pesquisador, existe um "descompasso entre as determinações político-ideológicas das propostas curriculares correntes e as existências conceituais contemporâneas que envolvem as várias acepções do termo região ou da expressão história regional". O distanciamento tem origem no período republicano, momento no qual se iniciou o ensino de certo gênero de história regional identificado com o estudo dos Estados da Federação.

Nos currículos escolares brasileiros impera uma concepção de ensino de história regional, voltada para o estudo sócio-econômico e político dos Estados da Federação. A inclusão da história regional nos currículos justifica-se, do ponto de vista teórico-meto-

dológico, segundo se entende, porque esse gênero possibilita uma aprendizagem que parte da vivência concreta, da realidade próxima do aluno.

Esse caminho supostamente ajudaria o aluno tornar-se consciente de si e do mundo na História. A concepção tem raízes nas propostas curriculares organizadas em círculos concêntricos.

Nas décadas de 1970 e 1980, as propostas curriculares do ensino foram organizadas nos chamados "Círculos concêntricos", nos quais os conteúdos de Estudos Sociais (que contemplavam elementos do conhecimento histórico e geográfico) deveriam ser trabalhados a partir da realidade mais próxima do aluno. Primeiro buscava-se trabalhar elementos ligados à família do aluno, para depois estudar a comunidade e o bairro, e posteriormente incluir o aluno em contextos mais amplos como a cidade, o Estado, o país e o mundo (GARCIA; SCHMIDT, 2000).

Na opinião de Gonçalves (1998), essa formulação é frágil na medida em que limita a percepção da realidade a um espaço geometricamente delimitado e não considera, por exemplo, as dimensões da influência dos meios de comunicação na construção de uma idéia de realidade mais ampla. Por outro lado, é difícil sustentar a idéia de que o Estado represente a realidade mais imediata do aluno ou dos professores, pois, por exemplo, muitos migrantes mantêm fortes laços (econômicos e emocionais) com sua terra natal.

O espaço vivenciado pelos indivíduos vai além das fronteiras de um Estado da Federação. Vivemos e somos influenciados por diferentes experiências do presente e do passado, por diversos espaços, sejam eles locais, regionais, nacionais e mundiais. Por exemplo, ao consumirmos produtos da indústria cultural como o cinema ou assistirmos aos noticiários televisivos nos deparamos com dimensões mundiais.

A discussão da relevância didática do estudo da realidade histórica a partir do mais próximo passa pelo debate em torno da noção de região iniciada nas primeiras décadas do século XX. As análises mais elaboradas deram à noção de região uma conceitu-

ação mais abrangente. Apesar do esforço epistemológico ainda são utilizados, em vários currículos, conceitos de região muito próximos do senso comum, centrados exclusivamente nas origens políticas e naturais circunscritas ao Estado. Essas concepções são combatidas pelos pesquisadores acadêmicos, e por outro lado defendidas pelos burocratas educacionais os quais elaboram os currículos escolares.

Contudo, mais importante do que novas seleções de conteúdo e metodologias de ensino, é vislumbrar um novo ponto de partida. Ou seja, em vez do geográfico (região, nacional) opta-se por um ponto de partida social que possibilite o cultivo de valores humanistas tais como a vida como valor máximo e a defesa dos direitos humanos. Enfim, ensinar a pessoa pensar e agir na história e ter a democracia como valor universal. O ensino de história tem como objetivo maior trabalhar com as várias experiências sociais, sobretudo de grupos e classe excluídos das Histórias nacionais e regionais.

OUTRA HISTÓRIA, OUTRO ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL

Uma nova perspectiva para o ensino de história regional não pode ficar limitada a uma concepção de história que apenas destaque os segmentos dominantes da sociedade. O conhecimento histórico escolar tem o desafio de superar tal obstáculo, objetivando uma noção mais ampla, em que as classes populares sejam também inseridas em suas análises, em outras palavras, um ensino de história próximo da realidade da grande maioria dos alunos brasileiros. As sociedades industriais e pós-industriais estão enfrentando problemas sociais parecidos. "Milhões de seres vivem ou sobrevivem à margem da 'história' [...]." (CITRON, 1990, p. 105). Os modelos de "desenvolvimento" das cidades estão gerando problemas de falta de moradia, desemprego e urbanização desorganizada. As pessoas atingidas pela desestruturação sócio-econômica dos espaços urbanos estão perdendo suas identidades individuais e coletivas. Suzane Citron (1990, p. 108) afirma que:

Sob diferentes formas, ligados a factores geográficos, econômicos, sociais, étnicos e culturais imbricados em cada caso de forma original, manifesta-se o mesmo fenómeno de uma juventude com problemas de reconhecimento social, porque privada de recursos, de um modelo interiorizável, de futuro visível, de espaço possível de socialização.

A organização do conteúdo histórico a partir da experiência das crianças e jovens das classes populares exige uma perspectiva historiográfica que dê voz às histórias de mulheres, crianças e trabalhadores, sujeitos que estiveram excluídos dos conteúdos ensino.

No final da década de 1950, um grupo de historiadores marxistas, em sua maioria ingleses, formado por Eric Hobsbawm, Raymond Williams, Edward Palmer Thompson e Christopher Hill, entre outros, situou-se no campo do marxismo, desenvolvendo pesquisas em oposição frontal a um tipo de interpretação em que as estruturas teóricas idealizadas mantinham distância de qualquer diálogo com o processo histórico e com os sujeitos históricos reais. Segundo André Luiz Joaquinho (1996, p. 52-53):

A escola inglesa [...] é herdeira de um marxismo de longa data, acrescida de uma mudança radical no final dos anos cinqüenta. As denúncias de Krushev sobre os crimes de Stalin no XX Congresso do PCUS, em 1956, causaram muitos estragos nos partidos comunistas de vários países, e um deles foi o inglês. Na esteira das discussões a respeito do socialismo, um grupo de intelectuais investiu na rediscussão de vários temas caros ao marxismo, tendo como base a *New Left Review*.

As publicações dos historiadores vinculados à escola inglesa inovaram na abordagem de velhos temas, como classe operária,

consciência de classe, partidos operários, com o propósito de escapar do economicismo e do determinismo econômico comuns às análises históricas de muitos marxistas. Assim, colocaram no centro do debate novos sujeitos, novas abordagens, novas fontes e metodologias de análise.

Com essa inspiração, os historiadores das décadas de 1960 e 1970 abandonaram os mais tradicionais relatos históricos de líderes políticos e instituições políticas e direcionaram seus interesses para as investigações da composição social e da vida cotidiana de operários, criados, mulheres, grupos étnicos e congêneres. (HUNT, 1992, p. 2)

A nova abordagem historiográfica dos movimentos populares buscou rememorar o passado de homens e mulheres do povo sem a intenção de conferir-lhes um significado político que muitas vezes não teve. Entretanto, procurou de forma ampla, investigar dimensões desconhecidas do passado, como declarou Edward Thompson (1987, p. 13) figura central nos estudos marxista sobre classe operária, no prefácio do primeiro volume da obra *A formação da classe operária inglesa*

Estou tentando resgatar o pobre tecelão de malhas, o meeiro luddita, o tecelão do 'absoluto' tear manual, o artesão 'utópico' e mesmo o iludido seguidor de Joanna Southcott, dos imensos ares superiores de condescendência da posteridade. Seus ofícios e tradições podiam estar desaparecendo. Sua hostilidade frente ao novo industrialismo podia ser retrógrada. Seus ideais comunitários podiam ser fantasiosos. Suas conspirações insurrecionais podiam ser temerárias. Mas eles viveram nesses tempos de aguda perturbação social, e nós não. Suas aspirações eram válidas nos termos de sua própria experiência; se foram vítimas acidentais da história, conti-

nuam a ser, condenados em vida, vítimas acidentais.

As análises marxistas sobre a história do povo anteriores aos estudos realizados pela escola inglesa supervalorizaram a atividade política na vida dos trabalhadores, em detrimento de outras dimensões da vida. Os marxistas e socialistas preocupados com a história do trabalho foram “[...] seduzidos a estudarem não meramente pessoas comuns, mas pessoas comuns que poderiam ser vistas como ancestrais do movimento: não operários como tais, mas principalmente chartistas, sindicalistas, militantes trabalhistas.” (HOBBSAWM, 1998, p. 218). O estudo da história vista de baixo restringia-se aos eventos e movimentos em que camadas massas populares se organizam na atividade política manifesta ou em atividades correlatas. Havia a tendência em substituir a história das pessoas comuns pela história dos movimentos trabalhistas.

Para Hobsbawm (1988, p. 21) “[...] recuando a vista para a história do povo comum, não estamos tentando apenas dar-lhe uma importância política retrospectiva que nem sempre teve, mas tentando, de forma mais geral, explorar uma dimensão desconhecida do passado.”

Nesse sentido, Citron (1990, p. 114) aponta a necessidade de a escola reencontrar as memórias perdidas da história, resgatar o cotidiano, “memória enfim dos 'abandonados' da história, camponeses, pescadores, artesãos, operários, culturas desprezadas, cujos gestos e trabalho são estranhos à memória da escola”. No centro dessa discussão estão os processos de seleção de conteúdos destinados ao ensino.

CONTEÚDOS DE ENSINO COMO TRADIÇÃO SELETIVA DA CULTURA

Nesse particular, as contribuições de Raymond Williams para os estudos culturais são inegáveis. Natural do País de Gales, neto de agricultores, filho de um sinaleiro de estrada de ferro e diplomado em literatura em Cambridge, Williams, dedicou sua

vida aos estudos sobre questões prático-teóricas que envolvem o conceito de cultura.

De acordo com Williams (2003, 2011a, 2011b) a perspectiva que comumente fundamenta a análise cultural marxista parte do princípio teórico de uma base determinante (infraestrutura econômica da sociedade) e uma superestrutura determinada (campo do pensamento, das ideias, da moral, da consciência). Nesse modelo, a cultura como elemento localizado na superestrutura transforma-se em um campo de ideias e significados restritos a mero reflexo da economia, localizada na base determinante. Ou seja, a cultura torna-se uma dimensão secundária da sociedade. Para Williams (2011a, 2011b) este não deveria ser o ponto de partida para análise da cultura.

Esse autor distancia-se das interpretações mecanicistas que reduzem a cultura a mero reflexo do sistema econômico. Para ele, a cultura está relacionada à totalidade social do modo de vida. Para explicitar sua concepção, Williams (2011a, p. 306) toma como exemplo a literatura enquanto elemento da cultura. Ele diz: “[...] ainda que o elemento econômico seja determinante, ele determina todo um modo de vida, e é a esse modo de vida, e não unicamente ao sistema econômico, que a literatura tem de ser relacionada.”

Assim sendo, o conceito de cultura precisa ser entendido como um processo integral da vida, um processo geral de caráter social, caracterizado pela e para a interdependência de todos os aspectos da realidade social em sua devida dinâmica social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana. Desta forma, é possível falar em elementos da cultura, como artefatos, signos, símbolos e as linguagens, os quais revelam as relações sócio-históricas determinantes da prática social, na qual os sujeitos são produtos e produtores de cultura.

Outro aspecto relevante da concepção de Williams (2011a; 2011b) é o conceito de cultura comum. Para ele, a cultura pode ser considerada comum quando produzida pela prática social coletiva como expõe Terry Eagleton (2005, p. 169): “para Williams, uma cultura comum é aquela que é continuamente refeita e redefinida

pela prática coletiva de seus membros, e não aquela na qual valores criados pelos poucos são depois assumidos e vividos passivamente pelos muitos.”

Williams (2011a; 2011b) entende que, a cultura de um povo seja nos seus aspectos mais cotidianos, como os hábitos alimentares, seja nos seus aspectos mais sofisticados, como as artes e a literatura, é uma elaboração de toda a sociedade. Assim, tanto as práticas cotidianas quanto os produtos mais sofisticados da criação individual pertencem a uma base comum de caráter social.

Explicitando um pouco melhor: a definição mais prosaica, de cultura como modo de vida, e a mais elevada, de cultura como os produtos artísticos, não representam alternativas excluídas: o valor de uma obra de arte individual reside na integração particular da experiência que sua forma plasma. Essa integração é uma seleção e uma resposta ao modo de vida coletivo sem o qual a arte não pode ser compreendida e nem mesmo chegar a existir, uma vez que seu material e seu significado vêm deste coletivo. (CEVASCO, 2001, p. 48)

Sobre este aspecto, Jean-Claude Forquin (1993, p. 36), com base em Williams³ ressalta que,

Cada geração, no interior de um mesmo país, recebe de herança uma certa tradição intelectual e artística que representa sempre muito mais do que o produto de uma única classe social [...] em cada época, quando uma classe social particular pode ser dita em posição 'dominante' ela está longe de ter, em matéria de cultura, um monopólio da criação e do controle: o estoque comum dos bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais mesmo que a contribuição de cada grupo seja desigual.

Nessa direção, não se pode afirmar a existência de uma cultura produzida exclusivamente pela classe dominante para a classe dominante, como uma espécie de cultura autêntica. O que existe é um processo de seleção, interpretação e apropriação de determinados elementos culturais por parte da classe dominante, que utiliza parcela da cultura como forma de distinção e manutenção do poder em relação às demais classes sociais que compõem a sociedade. A esse processo Williams (2011b, p. 54) denomina de “Tradição Seletiva”.

O que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, e sempre assumida como 'a tradição', 'o passado significativo. Mas sempre o ponto-chave é a seleção – a forma pela qual, a partir de toda uma área do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz.

O contínuo fazer e refazer da cultura dominante acontece nos processos de educação; na formação social mais ampla, como a família; na organização do trabalho; nas práticas cotidianas; na tradição seletiva em um plano intelectual e teórico. Todas essas forças colaboram para manutenção da cultura dominante.

As forças mencionadas operam de modo específico no contínuo trabalho de conformação da cultura dominante. A educação do tipo escolar, interesse particular desse artigo, participa de forma significativa no processo de seleção, conservação e legitimação da cultura dominante.

A escola ensina às novas gerações apenas uma parte restrita de toda a experiência humana coletiva. Os conteúdos de ensino,

matéria prima do trabalho pedagógico, são resultado de um processo histórico de seleção e manutenção de determinados elementos culturais em detrimento de outros. A educação escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma transformação dos conteúdos da cultura destinados a serem ensinados às novas gerações.

A seleção cultural e transformação dos elementos selecionados em conteúdos de ensino acontecem, principalmente, por intermédio do currículo, dos programas de ensino, materiais didáticos, livros didáticos e pela prática pedagógica cotidiana. Nas palavras de Forquin (1993, p. 15):

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo da cultura*, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação[...].

Destaca-se enfim, que se por um lado a seleção cultural escolar conserva alguns elementos da cultura do passado e ao mesmo tempo promove novos conteúdos, novas formas de saberes, novos modelos didáticos, novas definições culturais e novos valores, por outro lado, uma imensa parcela do conhecimento produzido no passado e no presente é rejeitada, abandonada nas 'trevas do esquecimento'.

Tendo como referência tais pressupostos, pode-se afirmar que a cultura da escola é o resultado do movimento dialético entre a cultura escolar estabelecida pela tradição seletiva, a qual

se evidencia nos elementos da cultura produzidos com objetivos escolares (manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, disciplina, normatizações, regras e provas) (FORQUIN, 1993) e a cultura dos sujeitos em processo de escolarização.

Conforme Schmidt e Garcia (2006, p. 9), "[...] um alargamento do conceito de cultura escolar permite entendê-lo como determinadas formas de apropriação que os sujeitos em escolarização (professores, jovens, crianças) fazem dos elementos da cultura de uma sociedade."

De modo geral, entende-se a cultura como algo vivido em um determinado lugar e tempo. Assim, ressalta-se que a cultura é um produto histórico de uma sociedade em um determinado período e salienta-se que seus elementos - artefatos, signos, símbolos e as linguagens, - demonstram as relações sócio-históricas nas quais o sujeito é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura.

Neste aspecto, é importante salientar a análise de Williams (2011a, 2011b) acerca dos processos de apropriação de elementos culturais pelas classes dominantes, como forma de manutenção do poder político e simbólico. Ele sinaliza que a escola teria um papel fundamental para o acesso e apropriação da cultura que tradicionalmente tem sido apropriado pela classe dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a maior parte da História escrita, as massas populares apenas foram incluídas "[...] em circunstâncias muito excepcionais - como as grandes revoluções ou insurreições sociais" (HOBBSAWM, 1998, p. 217).

Nesse panorama não havia lugar para a história das crianças, mulheres, trabalhadores e pobres. "Estas memórias estão fora da 'história' no sentido da elite, destino colectivo concebido à escala do Estado ou da nação, quadro exterior à vida quotidiana [...]" (CITRON, 1990, p. 94)

A escola pode acentuar essa exclusão se não adotar modelos didáticos que valorizem as experiências vividas pelos sujeitos,

modelo por meio dos quais os alunos se reconheçam enquanto indivíduos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

O professor, ao tomar as experiências vividas pelas pessoas comuns como objetivo de ensino, romperá com conteúdos tradicionalmente selecionados, bem como sentirá a necessidade de novas metodologias de ensino. As histórias regionais servem às novas seleções de conteúdos, principalmente como estratégia pedagógica. A história regional, assim como as histórias locais, tomada como eixo para inserção do aluno em discussões históricas mais amplas (numa perspectiva relacional) possibilita uma visão mais plural sobre o conhecimento histórico escolar.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Secretaria de Educação fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARDOSO, C. F. S. **Uma introdução à história**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CEVASCO, M. E. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CITRON, S. **Ensinar a história hoje: a memória perdida e encontrada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1993.

GONÇALVES, J. H. R. Alguns problemas do ensino escolar de história regional. **História & Ensino**. Londrina, vol. 4, p. 53-75, out. 1998.

HOBSBAWM, E. J. A outra história - algumas reflexões. In: KRANTZ, F. **A outra história: Ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

_____. A história de baixo para cima. In: _____. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In: _____. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JOANILHO, A. L. **História e prática: pesquisa em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. **Didáctica da história: património e história Local**. Lisboa: Texto, 1994.

NADAI, E. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

NEVES, J. História local e construção da identidade social. **Saeculum**, João Pessoa-PB, jan./dez., p. 13-27, 1997.

OSSANA, E. Uma alternativa em la enseñanza de la historia: o enfoque desde el local, lo regional. In: VAZQUEZ, J. Z. **Enseñanza de la Historia**. Buenos Aires: Interamer, 1994.

PROENÇA, M. C. **Ensinar / aprender história**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

_____. **Didáctica da história**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

SCHMIDT, M. A. **O uso escolar do documento histórico**. Curitiba: UFPR/ PROGRAD, n. 2, 1997. (Caderno de História: Ensino e Metodologia)

_____. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____.; GARCIA, T. M. F. B. Projeto recriando a história de Pinhais. In: **Portugal-Brasil: Memórias e Imaginários Congresso Luso-Brasileiro, 1.**, 1999, Lisboa. Actas volume II. Lisboa: Grupo de trabalho do ministério da educação par as comemorações dos descobrimentos portugueses, 2000.

_____.; _____. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006. (Cadernos Paulo Freire – vol. 4)

_____.; _____. Aprendendo a ler, aprendendo a escrever história: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico. **História & Ensino**. Londrina, vol. 14, p. 71-84, ago. 2008.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOLEDO, M. A. L. T. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História. **Antíteses**. Londrina, vol. 3, n. 6, p. 743-758, jul./ dez., 2010.

WILLIAMS, R. **La larga revolución**. Bueno Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. **Cultura e sociedade: de coleridge a orwell**. Petropolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

SERTÃO, FRONTEIRA, BRASIL

GALETTI, Lylia da Silva Guedes.
Sertão, fronteira, Brasil: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização. Cuiabá: Entrelinhas; EdUFMT, 2012.

Luís César Castrillon Mendes
Doutorando em História pela UFMT
Bolsista Capes/Fapemat
l.cesar69@hotmail.com

Doze anos após ser defendida no Programa de História Social da Universidade de São Paulo, a tese de Lylia Galetti vem a público, instigando-nos a viajar com ela. Viagem esta que pode se iniciar de imediato seguindo as andanças da autora que partiu do litoral em direção ao interior como tantos viajantes, chegando a Cuiabá em 1983, ou então apenas seguir seu apurado senso analítico no qual enfrenta conceitos polissêmicos e complexos tais como *sertão* e *fronteira*, buscando relativizá-los e desnaturalizá-los. Seu intuito é ousado: entender as representações do território que hoje conhecemos como Mato Grosso desde os fios tecidos pela imaginação, assim como pela descrição minuciosa de estrangeiros, nacionais e dos próprios matogrossenses. Para isso, utiliza-se de variadas fontes tais como narrativa de viajantes, atas da Assembléia Legislativa, relatórios de presidentes de província, jornais, revistas, requerimentos e sentenças diversas.

A obra divide-se em quatro partes: a primeira evidencia a configuração do território e traz uma abordagem dos conceitos centrais da obra. As três seguintes analisam as percepções que o território denominado Mato Grosso recebeu dos olhares estrangeiros, brasileiros e dos nativos. Nesta resenha serão analisadas a primeira parte, intitulada *A configuração do território: fios de um imaginário*, composta por dois capítulos, e a última parte, denominada *Mato Grosso sob o olhar nativo*, contendo três capítulos.

Na primeira parte a autora traz uma interessante contribuição ao abordar os dois conceitos norteadores de sua pesquisa. Para longe das concepções que buscam reificá-los ou tratá-los de forma acrítica, Galetti elabora uma minuciosa análise a fim de compreendê-los, evidenciando nuances dos contextos em que foram construídos.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

Seu objetivo, nas suas palavras, é conferir alguma densidade histórica ao campo semântico destas noções, explorando o percurso ao longo do qual o espaço geográfico que viria a se constituir como território mato-grossense, inicialmente como *sertão*, vai se configurando como uma região colonial na sua condição específica de *fronteira*. Essa estratégia analítica justifica-se, conforme nos diz a autora, por serem estes os significados componentes de uma matéria prima que vai destacar a noção de território como base física da nacionalidade, fundamentados no projeto nacional e no ideário liberal burguês de progresso e civilização.

Seguindo seus objetivos, a autora analisa desde a etimologia do conceito *sertão* até a sua ocorrência entre os primeiros que estiveram na América portuguesa. Naquele momento o termo *sertão* vai associar-se ao vocábulo deserto, lugar do desertor, um lugar do *vazio* de sociabilidade, distante e inóspito; mas também vai articular-se ao viajante, que numa espécie de peregrinação transforma a sua personalidade na aventura da travessia.

Já no século XVIII, com a intensificação do fluxo populacional ao interior da colônia, em decorrência das minas descobertas e do desenvolvimento da criação de gado para subsistência, o *sertão* vai deixando de ser um lugar longínquo:

Neste ritmo, o *sertão*, domínio absoluto da natureza, vai se tornando um lugar de histórias e, também, objeto de uma memória, dando origem a enredos que assinalam as vitórias dos colonos em sua cruzada de obtenção de terras, metais preciosos e gentes para a glória de Deus e do Rei. (p. 54)

Galetti destaca a atuação dos naturais da terra, as diversas nações indígenas, que ocupam o centro e as margens dessa trama, ora vistas como vilões, dificultando a conquista, ora vistas como indispensáveis ao sucesso da colonização. Apesar das

tenazes resistências dos diversos grupos autóctones, os resultados lhes foram altamente desfavoráveis: desde a sua eliminação pura e simples à escravização e catequização. Esse histórico de lutas está representado nos territórios indígenas não conquistados e nos quilombos, espaço da negação da ordem colonial pelos negros trazidos do continente africano. Dos fragmentos dessas histórias, nas memórias e na imaginação desses grupos expropriados de suas terras compõe-se o imaginário sobre o *sertão*, seus mitos, heróis, vilões, as assombrações e os mistérios que o povoam.

Na ótica do conquistador o *sertão* configura-se como espaço da barbárie, habitado por sociedades indígenas caracterizadas como selvagens. Seu oposto conceitual será a região colonial, *lócus* da ordem e da civilização materializada em vilas e cidades, tendo como instâncias de poder a Igreja e o Estado. Para os excluídos dessa ordem, *sertão* representa o espaço da liberdade e da esperança; liberdade de uma sociedade que oprime e esperança de uma vida mais feliz.

Já enfatizando o segundo conceito, a autora mostra que a noção de *fronteira*, em seus múltiplos significados, ganha um destaque especial. A extremidade da região colonial seria gradativamente "empurrada para mais longe", principalmente com as andanças dos paulistas pelo interior. A promessa do Eldorado representado pelas minas do Cuiabá contrastava com a situação de penúria dos que conseguiam chegar da longa viagem. Ouro em abundância não reluzia mais do que o cotidiano marcado pela fome, doenças, privações diversas e mortes violentas causadas por indígenas, que apenas tentavam defender suas famílias e seus territórios invadidos.

Dessa maneira, os vastos *sertões* do oeste configuram-se como *fronteira*, no sentido de espaço geográfico em que uma cultura em expansão entra em contato com outra. O *sertão* será associado à *fronteira*, agora vista como um espaço novo e promissor, onde os indivíduos poderiam concretizar os sonhos de uma vida melhor, de promoção social, de enriquecimento fácil, ainda que para tanto fosse necessário afrontar perigos e vicissitudes

e, no limite, a própria morte.

A atividade de caça aos indígenas impulsionou a conquista de novas minas, agora no vale do rio Guaporé, a noroeste da Vila Real do Cuiabá. No contexto das negociações do Tratado de Madri esse fato motivou a divisão da Capitania Geral de São Paulo e a fundação da capital do Mato Grosso justamente às margens daquele rio, assegurando as novas terras conquistadas para a coroa lusitana. A *fronteira* aqui adquire seu terceiro aspecto, qual seja, um limite geopolítico entre as coroas portuguesa e espanhola, soberanias distintas, despertando identidades territoriais.

Após analisar as representações acerca de Mato Grosso na visão dos viajantes estrangeiros (2ª parte) e sob a ótica dos brasileiros (3ª parte), chega-se na quarta parte da obra, cujo título é: *Terra natal: Mato Grosso sob o olhar nativo*. Nesta, a escritora analisa a percepção dos próprios mato-grossenses acerca de sua identidade e de seu próprio espaço social. O termo *nativo* se refere na obra àquele em que Mato Grosso é o local de nascimento ou de adoção, espaço da memória individual e familiar, lugar de um enraizamento social.

Já se referindo ao período republicano, a autora analisa a delicada situação dos que estavam "dentro do sertão", no centro do denominado *outro geográfico* – a barbárie – cuja existência acentuava o atraso do país. Os próprios integrantes das camadas dominantes, envolvidos em disputas político-partidárias e em confrontos armados igualavam-se na condição de incivilizados, seja dos indígenas, dos mestiços ou dos bugres.

Medidas iam sendo providenciadas a fim de melhorar essa imagem negativa tais como a participação em exposições internacionais como a de Saint Louis, em 1904, ou em solo nacional, como a do Rio de Janeiro, quatro anos depois, além da confecção do *Álbum Gráfico do Estado de Mato Grosso*, publicado em 1914, bem como a construção das Ferrovias Madeira-Mamoré e Noroeste do Brasil, esta última motivaria o desenvolvimento da parte sul do estado, causando um enorme

desconforto aos nortistas cuiabanos. Além disso, a instalação da Empresa Mate Laranjeira e Cia. e a chegada de grandes levadas de migrantes contribuíram para acentuar a diferença entre o desenvolvimento sulista e o norte ainda restrito às usinas de açúcar.

Nesse conturbado contexto a autora analisa o processo de construção de uma identidade regional por intelectuais mato-grossenses. A elite nortista (leia-se cuiabana) vivia um período de estagnação e de disputas políticas entre grupos rivais, movidas por paixões partidárias e diante da ameaça de um deslocamento da sede administrativa de Cuiabá para Campo Grande, ou mesmo para Corumbá, cidades responsáveis pela maioria da arrecadação fiscal.

O governo consensual de D. Aquino Correa, aliado às oligarquias, tratou de forjar uma identidade mato-grossense em torno das comemorações do bicentenário da fundação de sua capital Cuiabá. É nesse contexto de crise político-econômica que foi criado o Instituto Histórico de Mato Grosso (IHMT), no dia 8 de abril de 1919, aniversário da fundação de Cuiabá, que contou com a presença de Eurico Góis, representante do IHGB, agraciado com o título de sócio correspondente, assim como a imediata indicação para presidente honorário da Instituição mato-grossense o conde Affonso Celso, na época, presidente do IHGB.

A comemoração do bicentenário de Cuiabá inseriu-se nas comemorações do centenário da independência política do Brasil, na qual o IHGB buscava elaborar um dicionário histórico, geográfico e etnográfico de todos os Estados brasileiros. D. Aquino se empenhou em confeccionar uma Carta Geográfica do Estado que iria ser elaborada pela Comissão de Linhas Telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas, chefiada por Cândido Mariano da Silva Rondon. Símbolos como o brasão e o hino do Estado, ambos criados por D. Aquino Corrêa, figuravam lado a lado com a obra *História de Mato Grosso*, de Virgílio Corrêa Filho, cuja primeira edição é de 1922, uma iniciativa do IHMT em homenagem ao centenário da independência cuja verba foi concedida pelo governo de D. Aquino, presidente do Estado e do Instituto Histórico.

Na percepção da referida autora, os intelectuais do IHMT entendiam que a raça mato-grossense seria o resultado da miscigenação entre o bandeirante ousado e o grupo Guaicuru, resultando em um tipo nacional genuinamente brasileiro, que resistiu, por exemplo, à invasão paraguaia, preservando assim os territórios conquistados no período colonial.

No ano de 1921 seria criado o Centro Mato-Grossense de Letras (CML), outra expressão significativa do desejo de individualizar um lugar e sua gente. Reunindo, em sua maioria, o mesmo grupo intelectual que fundara o IHMT dois anos antes, tinha como intuito incentivar e promover a cultura literária no Estado, tendo como modelo literário a seguir o parnasianismo, cujas formas perfeitas conteriam a rebeldia romântica.

Essa comemoração gerou protestos por parte da oposição ao governo de D. Aquino, representantes do sul do Estado, criticando os gastos excessivos nas duas edições da festa: abril e dezembro de 1919, já que algumas obras que seriam inauguradas no dia 8 de abril não tinham ficado prontas. Essas críticas não comprometeram a festa e nem a sua memória. Entraram para a História de Mato Grosso como um momento de renascimento cultural, cujo mérito é em grande medida creditado a D. Aquino e seria escrita pelo mais conhecido e respeitado historiador mato-grossense, Virgílio Corrêa Filho. Este renomado historiador, nascido em Mato Grosso, era sócio do IHGB e funcionário do IBGE, tendo tido atuação destacada em ambas as instituições.

Depois dessa longa e prazerosa viagem, ao finalizar sua tese, Galetti traz uma reportagem veiculada pela *Revista VEJA*, em outubro de 1999, sobre o desenvolvimento agrícola do Estado de Mato Grosso. Uma visão nacional acerca de Mato Grosso no final do século passado. No livro, a autora chega até o ano de sua publicação, nos brindando ainda com uma rápida análise desse breve espaço temporal entre a defesa da tese e a publicação do livro. O que teria mudado neste início da segunda década do século XXI?

TAUNAY VIAJANTE

CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. **Taunay viajante**: construção imagética de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

Marcela Irian Angélica Machado Marinho
Mestranda em História pela UFMT
Bolsista Capes.
mmachodomarinho@yahoo.com.br

A viagem não surge, apenas, como atividade no campo de batalha, mas para prestar serviço à ciência, à arte e à literatura, alargando o olhar para a experiência da narrativa (p. 189).



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

Este trecho exposto em forma de epígrafe é parte das conclusões a que chegou a professora Olga Maria Castrillon-Mendes, resultado de sua pesquisa de doutoramento, em que se debruçou sobre a obra de Alfredo D'Escragnolle Taunay, conhecido pelo título de visconde de Taunay.

Como resultado de sua pesquisa, aqui apresentado em forma de livro, a autora busca erigir a imagética de Mato Grosso nas descrições feitas pelo viajante durante sua participação na Guerra da Tríplice Aliança com o Paraguai (1864-1870), na Campanha da Laguna. Para tanto a autora adentra a vida e obra do Visconde de Taunay, revelando os aspectos políticos, literários e artísticos, com a missão de compreender as imagens produzidas por ele, no contexto temporal acima colocado, sobre os territórios hoje denominados de espaço sul-mato-grossense.

A autora, Olga Maria Castrillon Mendes, é graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso, especialista em Língua e Literatura pela mesma instituição, e em Literatura Infanto-Juvenil, pela Pontifícia

Universidade Católica de Minas Gerais. Tem Mestrado em Lingüística, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e é doutora em Teoria e História Literária, pela mesma instituição. Atualmente é professora do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Campus de Cáceres, do Programa de Mestrado em Estudos Literários, Campus de Tangará da Serra, UNEMAT/USP (PPGEL), e do Mestrado Profissionalizante em Linguagem (PROFLETRAS/UNEMAT). Em suas pesquisas a autora, com experiência na área de Letras, atua especialmente no temas referentes ao Romantismo, Viagem e Viajantes; Modernismo; Teoria, História Literária e Estudos da Literatura Brasileira produzida em Mato Grosso.

As pesquisas desenvolvidas e as experiências ligadas às áreas acima elencadas possibilitaram a autora, objetivamente, voltar-se para a pena tauneana, e como que numa viagem por arquivos, coleções, fontes documentais, levar-nos juntamente com ela a participar das experiências do visconde de Taunay, percorrendo os caminhos por ele trilhados.

Neste trabalho de constituição de objeto de estudo, Castrillon-Mendes percorreu arquivos e organizou coleções de textos. Visitou arquivos da Biblioteca Nacional, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Em terras paulistas, visitou a Biblioteca Municipal Mário de Andrade, o Museu Paulista, a Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiro, e de História e Letras, da Universidade de São Paulo – USP. Na cidade de Campinas, pesquisou as Coleções Especiais e a Seção de Obras Raras, da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, além dos Acervos do Instituto de Estudos da Linguagem, do Centro de Documentação Alexandre Eulálio, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, onde teve contato com a coleção da *Revista do IHGB* e bibliografias sobre História da Arte. A incansável autora fez buscas em sebos virtuais, a fim de encontrar as obras do visconde de Taunay em primeira edição.

Voltou-se para as terras mato-grossenses e, em Cuiabá,

adentrou a Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso e da Academia Mato-grossense de Letras; utilizou-se também das adaptações teatrais e cinematográficas da obra de Taunay. Assim com rica fonte documental, a autora compôs seu trabalho, podendo assim compreender

[...] o escritor como um viajante atípico que age como um explorador, mas pensa como um esteta. Ao tomar contato com o interior de Mato Grosso, faz-se um (d)escritor de paisagem, compondo uma imagem da região que irá representar, juntamente com outras imagens construídas pela Monarquia brasileira, a vontade consciente de definir a idéia de um Brasil uno, mesmo que essa unidade figurasse como uma utopia nacional (p. 24).

A autora apresenta sua obra *Taunay Viajante: construção imagética* de Mato Grosso, estruturalmente, dividindo-a em duas partes. Na primeira, intitulada *Visconde de Taunay: Personagem Representativa do Nacional*, a autora aborda o personagem de seu estudo, levando em consideração o século XIX, a formação pessoal e intelectual do visconde de Taunay e as influências políticas, artísticas, científicas e culturais francesas na cultura nacional brasileira. Esta primeira parte é composta por três capítulos, sendo que no primeiro, *Tradição e Nascimento*, a autora situa o seu personagem, tendo em vista a presença dos artistas franceses. Sobre esta questão Castrillon-Mendes afirma que

Com o grupo de franceses da Missão Artísticas de 1816, a família Taunay instalou-se no Brasil. Foram eles: Nicolas Antoine Taunay (1755-1830), o patriarca, membro do Instituto de França, famoso pintor das paisagens européias, sua mulher e cinco filhos, a saber: Charles (oficial do exército francês que voltou com o pai para a França, após os seis anos que passou no país);

Hipolite (colaborou, com Ferdinand Denis, na obra *Le Brésil ou Histoire, Moeurs, Usages ET Coutumes des habitants de CE royaume*), Aimé-Adrien (desenhista da Expedição Langsdorff que perdeu a vida no rio Guaporé, em Vila Bela, Mato Grosso; Théodore (diplomata e poeta) e Félix Émile (pai de Alfredo Taunay) (p. 40)

É dessa família de franceses que o visconde de Taunay é herdeiro, de onde emanaram as influências políticas, artísticas e culturais, o que justifica seu discurso com alicerce na tradição, e de onde legou o punho militar, que possibilitou suas experiências, suas viagens e o nascimento de estilos artísticos. Ainda tocante a questão familiar, a autora ressalta o papel dos pais de seu personagem na constituição da carreira militar, pois é

Por incentivo dos pais, a quem a carreira militar era a única para um "homem superior" (TAUNAY, 1948, p. 69), por orgulho de moço recém formado, ou por uma necessidade de vivenciar aventuras da viagem por todo o interior do Brasil, numa guerra que terminaria logo (fato que arbitrariamente, não ocorreu), Taunay foi nomeado, por um pedido pessoal do pai ao Imperador, ajudante da Comissão de Engenheiros juntos às forças destinadas a Mato Grosso (p. 73).

Foi do legado artístico, da herança incentivadora dos familiares, de seus pais e das experiências adquiridas como membro da Comissão de Engenheiros das forças militares destinadas à Mato Grosso no contexto da Guerra da Tríplice Aliança com o Paraguai (1864-1870), que o visconde de Taunay se recriou como viajante e o que possibilitou inspiração para a criação, como fica expresso no segundo capítulo da primeira parte, *Metamorfose e Criação*, em que a autora demonstra como o seu personagem se transforma, se constrói um viajante,

compositor de pinturas, imagens, textos, a partir da experiência vivida, do olhar, da observação.

Castrillon-Mendes, em seu terceiro capítulo, *Sob o Signo da Viagem*, revela a importância da viagem para o Visconde de Taunay, o significado e a função da viagem para o processo de criação e, ainda, as relações entre viagem, relatos, natureza e paisagem. Segundo a autora,

Em Alfredo Taunay, esses dois [últimos] elementos que compuseram a imagética de Mato Grosso como uma espécie de sensação de apreensão do lugar, que é uma forma de conhecimento e de um olhar que constrói representações do real, criando imagens a partir do desenho e/ou da escrita (p. 123).

Mas, é na segunda parte de sua obra, *Techne e Poética: Mato Grosso sob o olhar de Taunay*, que a autora define a construção imagética de Mato Grosso, ao selecionar e analisar um conjunto de textos do visconde de Taunay, como *O relatório Geral da Comissão de Engenheiros* ([1867] 1874), *Scenas de Viagem* (1868), *A retirada da Laguna* ([1868] 1997), *Inocência* ([1872] 1992), *A cidade do ouro e das ruínas* ([1890] 1923) e *Memórias do Visconde de Taunay* ([1890] 1948). Assim no capítulo *Os Gestos da Criação*, desta segunda parte, a autora apresenta, inter-relaciona e analisa cada uma das fontes com base em dois aspectos centrais, sendo eles: a técnica da descrição e a poética do estilo. Nesse sentido, Castrillon-Mendes vai examinando as unidades temáticas recorrentes na obra tauniana, denominadas por ela como cenas de natureza, cenas de batalha, cenas de ruínas, cenas do 'sertão chamado bruto' e, ainda, cenas de um romantismo indígena. São essas cenas que compõem a imagética de Mato Grosso, a fisionomia descrita e pensada, gesticulada por Visconde de Taunay.

No quinto capítulo, *Nos Estremes do Espaço Nacional*, o mosaico é concluído, apresentando este Mato Grosso, do interior do Brasil, constituído de cenas, multifacetado, (trans) formado por meio

da fecundação de rios, povos, culturas, desde o século XIX, do viajante Alfredo d'Escragolle Taunay, até o século XXI, caracterizado pelo progresso e do desenvolvimento, de onde fala Castrillon-Mendes, que nos convida para uma instigante viagem, percorrendo os tortuosos caminhos do visconde de Taunay, no entremeio da história, memória e literatura.

Nas palavras da autora, de alguma forma o conjunto da obra do visconde de Taunay é a tentativa de construir sobre um mundo bárbaro, arruinado (ou prestes a ser) pela guerra, a verdadeira nação brasileira, apesar das perdas e mutilações étnicas e culturais. Na dinâmica do processo de destruição/reconstrução, pela ótica letrada da elite imperial, é possível perceber os desafios resultantes de uma reflexão crítica sobre o caráter híbrido do interior brasileiro, dialogando com as várias imagens elaboradas pela historiografia. Cria-se dessa forma, um mosaico, onde se visualiza o traçado da geografia e o perfil do homem, ambos completamente adaptados, mas à margem do progresso e do desenvolvimento. (p. 189). Só conseguiremos compreender tal conclusão se aceitarmos o convite para a viagem, por meio do deleite da leitura.

A FEIRA DOS MITOS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A feira dos mitos: a fabricação do folclore e da cultura popular (Nordeste 1920-1950)**. São Paulo: Intermeios, 2013.

Raphaela Rezzieri

Mestranda em História pela UFMT
Bolsista Capes
phaelarezzi@hotmail.com

Durval Muniz de Albuquerque Júnior nasceu na cidade de Campina Grande, no interior da Paraíba, em 22 de junho de 1961. É doutor em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra. Atualmente é professor titular do Departamento de História e dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Federal da Pernambuco (UFPE). Publicou, entre capítulos de livros e artigos sobre teoria da história, história, identidade e gênero os seguintes títulos: *A Invenção do Nordeste e outras artes* (Cortez, 1999), *História: a arte de inventar o passado* (EDUSC, 2007), *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar* (Cortez, 2007), *Nos destinos de fronteira: história, espaço e identidade* (Bagaço, 2009) e *Nordestino: invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940)* (Intermeios, 2013). Atualmente lidera o grupo de pesquisa “Cartografias espaciais contemporâneas: história, espaços, produção de subjetividades e práticas institucionais”.

A obra em questão, *A feira dos mitos: a fabricação do folclore e da cultura popular (Nordeste 1920-1950)*, publicado em 2013 pela Editora Intermeios, configura-se como uma extensão da pesquisa desenvolvida em seu primeiro trabalho, *A Invenção do Nordeste e outras artes*. Notório devedor dos conceitos filosóficos e teóricos de Michel Foucault, Michel de Certeau e Friedrich W. Nietzsche, Albuquerque Júnior apresenta o sujeito nordestino como uma fabricação de uma intelectualidade decadente, arruinada no processo de declínio econômico e político decorrente da transição entre o regime monárquico para o republicano no final do século XIX e início do XX.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

Conforme o autor, embora os estudos acerca do folclore tenham se espalhado por todo o país, é possível constatar sua concentração em regiões periféricas, e esse fato está intimamente relacionado ao movimento de marginalização dos espaços e dos sujeitos pertencentes a determinados setores da elite política e letrada, que foram lançados à margem do desenvolvimento industrial, bem como da dinâmica modernizadora que acometera o país. "O saber folclórico nasceria, portanto, também como um saber subalterno, menor, periférico, um saber que precisa todo o tempo ser justificado, defendido, um lugar de menor prestígio, mas um lugar possível para o letrado de famílias e espaços em declínio" (p. 51) – esse saber tornar-se-á um recurso último de uma elite que deseja manter-se influente.

Dessa maneira, consoante ao pensamento de Foucault, Albuquerque Júnior apresentará o "homem nordestino" atravessado por formações discursivas que, a partir de então, construirão todo o imaginário acerca de como é o Nordeste, como são, e quem são os "tradicionais" costumes e sujeitos que lá habitam.

O termo *feira* apresentado logo no título não foi escolhido por acaso. Albuquerque Júnior viveu as feiras de Campina Grande, e essa experiência se fez "presença presente" nas páginas de sua obra. Para o autor, a palavra *feira* está associada ao *mito*, que não pode ser pensado desligado do processo histórico. Apoiado nos conceitos de Roland Barthes, Albuquerque Júnior compreende que o mito assume formas que se articulam ao universo das idéias, e isso inclui concepções estéticas, políticas e valores, os quais nomeamos comumente por ideologia.

Entretanto, o fundamental a se considerar nesse debate é que os discursos míticos tendem a deformar seus referenciais, uma vez que o mito atribui significados às formas já conceituadas. Em outras palavras, trata-se de um discurso construído sobre outro discurso. Para construir um novo sentido, primeiramente, é preciso esvaziá-lo de todos os significados que lhes foram atribuídos. Basicamente, será esse o percurso que os folcloristas trilharão. Para

compreender esse processo de esvaziamento e (re)construção, Albuquerque Júnior se debruçará sobre os textos escritos por esses intelectuais, considerando o lugar social de produção dos mesmos, bem como sua circulação, produção de enunciados e quais sentidos passam a ser estabelecidos, procurando elucidar o momento em que a idéia de Nordeste emerge e se consolida.

A obra é dividida em seis capítulos, nos quais o historiador propõe investigar, e dessa forma, pôr em dúvida os discursos que se cristalizaram no senso comum, discursos estes que nos estimularam a arquitetar uma imagem em torno do Nordeste. O que Albuquerque Júnior propõe é, de fato, uma análise dos enunciados, e de como se deu a construção dos valores e sentidos que atribuímos ao sujeito, e também, a região geográfica que conhecemos por Nordeste. Todo este imaginário, segundo o autor, é uma construção que emergiu durante o desenvolvimento da industrialização e da cultura de massa, estabelecida em conformidade com os valores burgueses, tendo como pano de fundo uma série de interesses políticos, econômicos e sociais.

Os intitulados folcloristas elegeram símbolos que deveriam ser resguardados do esquecimento, e conseqüentemente fomentaram a *invenção* do Nordeste, atitude assinalada por relações de poder. Albuquerque Júnior, nesse trabalho, traz para o primeiro plano o papel político da linguagem, "desnaturalizando" o imaginário, o discursivo e os ícones construídos em torno da *cultura popular* e do *folclore* nordestino.

No primeiro capítulo, "Condições históricas de emergência", o historiador analisa o conjunto de fatores que permitiram a fabricação da idéia de Nordeste, procurando compreender o que permitiu a emergência da cultura popular nordestina, em que, homens letrados, ligados à elite, passam a se ocupar das coisas "menores" ligadas ao povo. O papel dos intelectuais será determinante, pois são eles que ressignificarão práticas consideradas até então aterradoras, cujos principais registros eram assentados nas páginas policiais ou produtos dos agentes do governos que visavam a censura.

Mas a pergunta que Albuquerque Júnior pretende elucidar é o que leva esses homens da elite dedicarem suas vidas aos populares?

O novo regime de governo tinha como uma de suas propostas a modernização dos hábitos e dos espaços urbanos, período também marcado pela transição de uma sociedade escravocrata para uma sociedade de classes, com uma massa de trabalhadores livres, imigrantes e ex-escravos ocupando o cenário urbano. Soma-se a isso a ida dos filhos dessas elites para as cidades, onde as diferenças entre os universos urbano e rural tornar-se-ão evidentes.

O estudo do folclore nasceria assim, desse distanciamento entre os modos de organizar a vida e o cotidiano, e os intelectuais assumirão a postura de defensores do povo, tornando-se notório que seu surgimento é inseparável do declínio econômico das elites agrárias, e o autor explica:

É como se tivéssemos o encontro solidário entre distintos naufragados, entre pessoas que se irmanaram nas perdas simbólicas, subjetivas, identitárias, mas também materiais que vinham sofrendo. Eles são física, mas principalmente subjetivamente, frutos de uma mesma ordem em vias de desaparecimento, por isso tornam-se aliados, mesmo que a contragosto (p. 64-65).

No segundo capítulo, Albuquerque Júnior analisa os “Mitos de origem”, se debruçando sobre a produção intelectual e historiográfica do âmbito regional ao internacional, bem como, o processo de estabelecimento e dos usos do conceito de *folclore* e *cultura popular*.

O autor traçará o percurso dos primeiros pensadores do *folclore* e da *cultura popular* no Brasil, construindo suas histórias. Segundo o historiador, esses estudos serão concebidos numa lógica de continuidade e acumulação, porém, ao delinear sua genealogia, observa as dissidências, apontando especificidades

nas formações discursivas de cada intelectual, investigando a fabricação mítica dos estudos folclóricos. Contudo, o que desperta atenção nesse capítulo situa-se no estabelecimento de relações de poder, que demarcam o lugar social onde estão sendo produzidos tais enunciados. Isso é verificado na substituição do conceito de *folclore* por *cultura popular*, termos que até então eram utilizados como sinônimos passam a assinalar posições ideológicas distintas. O *folclore* será associado a posições políticas conservadoras, enquanto o conceito de *cultura popular* à posições reformistas. Isso se tornará evidente após o golpe militar de 1964, com a institucionalização de espaços destinados a preservação do folclore.

No terceiro capítulo Albuquerque Júnior discorrerá sobre os “Acontecimentos”, os encontros e desencontro entre os intelectuais que estão pensando o folclore nesse momento, e que permitiram a emergência da idéia de uma cultura nordestina.

O autor procurará situar e compreender o momento em que o Nordeste deixa de figurar como simples recorte espacial, com características próprias, associadas à identidade dos habitantes da região, isto é, as condições que permitiram que o Nordeste deixasse de ser um indicador de uma posição geográfica, para assumir um conjunto de sentidos e significações. Nosso interlocutor não pretende estabelecer a origem da cultura nordestina, mas identificar o momento de sua disseminação.

No quarto capítulo nomeado “Os inventores: um ensaio de prosopografia”, Albuquerque Júnior se propõe a fazer um estudo prosopográfico, isto é, o estudo do conjunto das biografias dos intelectuais que entre os anos de 1920 e 1940 adotaram os conceitos de *folclore* e *Nordeste*, fabricando o que seria a *cultura nordestina*. O autor procurou estabelecer os pontos de convergência e divergência entre esses sujeitos, como se relacionavam, como suas histórias se cruzaram, que diálogo entabularam, trocas, influências e colaborações que receberam. Albuquerque Júnior procurou “realizar o trabalho de cruzamento destes dados individualizados, para verificar a imagem de conjunto, o perfil que desenharam para

estes homens, quando postos em contato” (p. 121), em outras palavras, verificou a origem social desses sujeitos, a formação escolar e profissional que receberam, suas articulações políticas e intelectuais, tornando-se perceptível a contribuição teórica de Foucault e Certeau em seu trabalho.

Nosso interlocutor organiza seu estudo dividindo-os em três grupos distintos, porém, apresenta um ponto característico que une todos esses intelectuais: Todos viveram o momento de transição entre a monarquia para a república, a abolição da escravidão, a industrialização, a modernização das cidades, além das intrínsecas transformações nas relações de trabalho, a ascensão do capital e da classe social. Os intelectuais em questão, parentes pobres vinculados às oligarquias falidas, reconhecerão no conhecimento e na ilustração o elemento que os diferenciava das classes populares e em seus escritos passarão a figurar as suas memórias, e não às do folclore e de seus produtores.

No quinto capítulo, Albuquerque Júnior se debruçará sobre “As fontes” acessadas pelos pensadores do *folclore nordestino* e que tornaram possível a produção desses discursos e estudos, tais como narrativas orais, registros policiais, memórias de manifestações culturais de quem viu ou participou, e os escritos eruditos de outros intelectuais.

O autor identifica a operação de escrita que produzirá o *Nordeste*, com suas características e personagem que povoam nosso imaginário, por meio da reprodução de conceitos e erros cometidos pelos intelectuais que lhes serviram de referência, e que contribuirão para a estereotipação do sujeito nordestino.

No sexto e último capítulo denominado “Os agentes populares”, o historiador investiga o papel de determinados agentes culturais vinculados às classes populares e trabalhadoras, com frequência iletrada, no processo de emergência da ideia de *Nordeste*. De acordo com o autor, não é seu objetivo negar o *folclore* ou a *cultura popular*, entretanto, em sua perspectiva, não é possível tomá-la como uma realidade em si, uma vez que *folclore*

e *cultura popular* são conceitos que pressupõem escolhas que produzem ou silenciam a participação popular.

Albuquerque Júnior nos lembra que não são apenas as elites que estão vivenciando o processo de modernização das cidades, mas que esse processo também é engendrado pelas classes populares que estão vivendo e construindo essa nova cidade. Esses sujeitos populares participam de instituições, como a igreja, a família, os clubes de trabalhadores que coíbem o ingresso de “vadios e meliantes”. Para o autor, a emergência da ideia do *folclore* estava acompanhada da disciplinarização e ordenação das manifestações populares, isto é, essas instituições do povo “trabalharam” aliadas às ideias veiculadas pelo Estado, contribuindo para a manutenção da ordem dominante.

Muitos desses produtores populares viviam na cidade, mas a rejeitavam. Do mesmo modo como os intelectuais, que nostalgicamente associavam sua prosperidade e influência ao universo rural. Não só esses últimos estavam fragilizados pelas transformações ocorridas entre o fim do século XIX e início do XX, mas muitos desses trabalhadores, outrora apadrinhados, ex-escravos que possuíam assegurados o mínimo para sua sobrevivência, estavam agora abandonados à própria sorte e suas memórias alimentavam muitos escritos. Difundia-se a ideia de que para ser tradicional era necessário opor-se a cidade, contudo, paradoxalmente, era a cidade e a assimilação de práticas burguesas que lhes permitiam produzir, integrando esse processo de emergência de uma nova ordem.

Enfim, o propósito de sua obra é compreender os efeitos dos usos dos conceitos de *folclore* e *cultura popular* e analisar as condições que permitiram a emergência dos mesmos. De demonstrar que em nome da defesa e do resgate das formas de produção populares, associadas ao “tradicional”, ao universo rural, novos sujeitos emergiram, bem como, novas hierarquias e práticas. O que Albuquerque Júnior se propõe e faz nesse trabalho, é evidenciar que no processo de implantação do capitalismo e de transição de uma sociedade aristocrática, oligárquica, para uma

sociedade de classes, a produção intelectual das classes populares foi escamoteada. Esses sujeitos foram desapossados de suas produções simbólicas, no entanto, essas ações não ocorreram sem que se houvessem negociações. Elas ocorreram, mas de maneiras desiguais, e conseqüentemente, foram desigualmente distribuídas no interior da sociedade.

O trabalho de Albuquerque Júnior, como ele mesmo pontua, é resultado de escolhas, de “presenças presentes”. Ele lança seu olhar sobre as descontinuidades, as rupturas e nessa perspectiva, procura encontrar os momento de emergência dos conceitos de *Nordeste*, *folclore* e *cultura popular*, colocando-os no tempo, como resultados de seleções, atitudes e contextos históricos, portanto, procura desnaturalizar a idéia de *sujeito nordestino* tal como é, mas que este sujeito que hoje conhecemos é corolário de uma fabricação.

Com uma linguagem acessível, sensível e didática, Durval Muniz de Albuquerque Júnior nos faz mergulhar nesse universo criativo que é o *Nordeste*, e mais importante, nos faz compreendê-lo como uma trama, urdida por inúmeros sujeitos, recortes, predileções e sensibilidades.

ITALIANOS EM MATO GROSSO

GOMES, Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo. **Italianos em Mato Grosso**: fronteiras de imigração no caminho das águas do Prata 1856-1914. Cuiabá: EdUFMT, Entrelinhas, 2011.

Mauro Junior da Silva Santos

Licenciando em História pela UFMT
Bolsista PIBIC/CNPq
amauri@live.at

A historiadora mato-grossense Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo Gomes já estudou os viveres, fazeres e experiências dos italianos na cidade de Cuiabá – 1890-1930, em 2001, quando então defendeu sua dissertação de mestrado junto ao programa de pós-graduação da PUC/SP (publicado em livro pela Editora da UFMT em 2005). Outros trabalhos da autora versam sobre a imigração e a trajetória dos italianos em Mato Grosso, a cultura e as redes de parentescos, bem como as fronteiras fluviais. Deste modo a pesquisadora vem trilhando seu trabalho historiográfico junto à própria história daqueles que se lançaram rumo às terras mato-grossenses.

Italianos em Mato Grosso: Fronteiras de imigração no caminho das águas do Prata 1856 a 1914 não poderia ser diferente. Fruto da tese de doutoramento da escritora que se debruçou sobre a vida destes imigrantes, oriundos de diversas regiões da península itálica, rumo às distintas regiões da América Latina, reflete o trabalho histórico empreendido com acuidade, preocupado com a forma (uma escrita excepcionalmente palatável) e o conteúdo (o fazer histórico com base em um vasto corpo documental).

O livro é constituído de quatro capítulos e as considerações iniciais e finais. Apoiando-se principalmente nos autos de justificação do estado de solteiro, documento que viria certificar o estado civil dos imigrantes que desejavam contrair matrimônio em terras mato-grossenses, Cerzósimo tece seu texto de forma a evidenciar que muito mais que espaços de “passagem”, as regiões que estes sujeitos históricos habitavam se constituíam como



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO

NÚCLEO DE
DOCUMENTAÇÃO
E INFORMAÇÃO
HISTÓRICA REGIONAL
NDIHR

espaços de "parada". Ali se casavam, formavam família, empreendiam negócios e muitas vezes jamais partiam.

Seu recorte temporal figura-se em relação a dois acontecimentos que assinalam o tráfego de indivíduos/culturas nesta região. 1856 - com o livre franqueamento da navegação do rio Paraguai há uma crescente movimentação populacional na região onde as águas dos rios do Prata, Paraná, Paraguai e Cuiabá banham. 1914 - com a chegada das linhas férreas da "*Noroeste do Brasil*", que iam de Santos a Corumbá, diminuindo, assim, o tráfego populacional nessas vias fluviais, que outrora trouxeram o intercâmbio cultural/econômico/social de diferentes países para esta região.

No que concerne às considerações iniciais a autora procura encetar o leitor a dinâmica de seu trabalho, com isso anuncia que seu objetivo é "refletir e estudar sobre os italianos em Mato Grosso, permitindo pensar as particularidades do fenômeno imigratório ocorrido em terras mato-grossenses" (p. 20). Trilhando as origens, trajetórias e destinos desses agentes históricos, no final do século XIX e início do século XX, a historiadora nos informa que após "transpor o Oceano Atlântico" muitos imigrantes tiveram outras experiências de trabalho em terras platinas, principalmente nas capitais da Argentina e do Paraguai, porém utilizando a bacia do Prata chegavam à Mato Grosso.

A presença de homens, mulheres e crianças na fronteira oeste do estado mato-grossense, durante e pós-guerra contra o Paraguai, bem como o fluxo de imigrantes italianos solteiros vindos, principalmente, das regiões da Calábria, Basilicata e Campânia; Itália Meridional - acentua, como sugere a autora, uma das particularidades de seu estudo.

No primeiro capítulo "Imigrantes italianos nas fronteiras de Mato Grosso" (p. 57-97) a escritora analisa o trânsito de estrangeiros em Mato Grosso e as tentativas do governo em estabelecer um projeto de colonização, via imigrantes, na fronteira meridional, "frente a uma política de dominação e subordinação dos povos indígenas da região". Segundo

Cerzósimo o governo estabeleceu uma dupla política de proteção e aproximação, a fim de povoar as fronteiras e utilizar a população indígena para tal propósito. A estratégia não fora tão eficaz e outros mecanismos tiveram que ser acionados para salvaguardar o território fronteiriço. Neste período com a abertura da navegação e, conseqüentemente, com o aumento das embarcações na rota do Prata, as cidades de Cuiabá, Corumbá, Assunção e Buenos Aires obtiveram um "encurtamento" da distância que as separava.

Tais preposições são feitas pela autora, através de uma profunda revisão bibliográfica e teórica sobre estrangeiros e imigração, bem como utiliza os censos, mapas demonstrativos, relatos de viagem e os Auto de Justificação de Estado de Solteiro para tecer este capítulo.

No capítulo dois "Italianos e portugueses entre a guerra do Paraguai e o Caminho das Águas" (p. 95-129) a autora se apoia no *Memorandum* do italiano Manoel Cavassa, publicado em 1997, para evidenciar os momentos de lutas e conflitos empreendidos pelos imigrantes na cidade de Corumbá, durante a invasão paraguaia (1865/1870). Procurou, também, reconhecer as políticas da província de Mato Grosso para fixar uma via de comunicação com países platinos, que se deu através da livre navegação do rio Paraguai. Outros trabalhos que se debruçam sobre a Guerra do Paraguai já foram extensamente realizados, porém o estudo feito por Cerzósimo volta-se não mais para guerra, mas sim para os imigrantes italianos radicados na região durante o fatídico evento.

É possível apreendermos pela leitura realizada do trabalho da historiadora que, desde o período colonial até meados do século XIX, a sociedade mato-grossense lidava com diversas dificuldades na comunicação com outras regiões do vasto território brasileiro. O caminho terrestre que ligava Mato Grosso passando por Goiás, Minas Gerais, São Paulo até o Rio de Janeiro se apresentava como oneroso para os comerciantes, logo era preciso articular novas medidas a fim de assistir os interesses comerciais da região. Portanto, o escoamento dos viveres feito pela via fluvial, "*caminho das águas*", apresentou-se como o mais viável para a comunicação

com as regiões litorâneas que exportavam e importam mercadorias. Contudo, com a Guerra do Paraguai a região mato-grossense se viu novamente em um "semi-isolamento". A situação agravou-se quando em janeiro de 1865 os paraguaios invadiram a Vila de Corumbá fazendo da população estrangeira e ademais prisioneiros. Neste momento, a autora utiliza o texto do italiano Manoel Cavassa para trazer a baila as experiências vivenciadas durante o episódio.

Por sua vez o capítulo terceiro "Italianos em tempo de livre navegação" (p.131-175) procura esquadrihar a dinâmica do comércio, pós-guerra, e da navegação na rota do Prata, bem como evidencia as experiências dos italianos em diversos espaços do solo mato-grossense, dando destaque a cidade portuária de Corumbá, que neste período apresentava-se como um importante entreposto comercial. Narrativas de viajantes, como as de Karl Von de Steinen, anúncios em periódicos de Corumbá, além da revisão bibliográfica e teórica foram os procedimentos utilizados pela historiadora para organizar este capítulo.

Neste enfoque, a autora nos informa que após a Guerra e a reabertura da navegação do rio Paraguai Mato Grosso se viu mais uma vez na rota da prosperidade. Com as embarcações, novos imigrantes de diferentes regiões voltavam a transpor as águas do rio Paraguai. Cerzósimo sugere que a localização geográfica estratégica favoreceu a o crescimento demográfico e urbano da cidade de Corumbá, que neste momento era ponto de parada obrigatória. Embora, devemos assinalar que como adverte a historiadora, o porto de Corumbá não fora meramente um local de desembarque e embarque, mas fora também "um lugar de vivências e experiências de indivíduos de diversas nacionalidades e procedências, tornando-se um local de passagem, onde ocorriam encontros, desencontros e entrosamentos de nacionais e estrangeiros, nunca visto em toda a História de Mato Grosso" (p. 141). A preocupação em evidenciar que estes locais não foram somente locais de passagem é a tônica apontada pela historiadora, às trocas simbólicas ocorridas são latentes em sua

narrativa ao passo que são trazidas para a discussão.

Por fim, no capítulo quatro "Dá Itália ao sertão mato-grossense: vendendo, construindo e consertando de tudo um pouco" (p. 177-207) a autora faz uso de depoimentos orais, além de um conjunto iconográfico de ítalo-brasileiros que se erradicaram no estado de Mato Grosso, para pinçar a história de seus antepassados. Alinhando as trajetórias de imigração, vida e parentesco nos diferentes espaços sociais a autora nos leva a conhecer a histórias de Mato Grosso e as trajetórias de vida desses sujeitos através das águas do Prata.

Cabe agora ao leitor se deleitar com texto e viajar neste percurso rico com paisagens históricas de configurações particulares.