



ANGUEIRA.



PLAN
DO
O GRAN
S. PEDR
Levantada
Bélgel Engenhe' Lene

EXPLIC

da S. Pedro
da Vila
da Landina
da Mangueira
da Trindade
da Trindade
da Mangueira
da Barra
da S. Lourenço
da Fronteira do N.
da Estrada Mar.
da Caramuru
da S. Jorge
da Lagunas

nº. 38, 2º sem./ 2016

pres
imane
in

dimas 73

revista
vernáculo



Revista Vernáculo

Número 38, 2º sem/2016

Dossiê Ensino de História

Organizador

Hilton Costa

Edição do Número

Hilton Costa

Capa

Ana Paula Bellenzier

Crédito da imagem

Jesus Soto - *Espiral* 1955

Cartaz cubano do filme *Emitai* do diretor Sembene Ousmane
Planta do Rio Grande de São Pedro. Levantada em 1779 pelo Brigadeiro
Engenheiro Jozé Custódio de Sá. Fonte:
http://fortalezas.org/?ct=fortaleza&id_fortaleza=818

ISSN 2317-4021

<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>

Corpo Editorial

Alysson de Avila Costa, Ana Paula Bellenzier, André Akamine Ribas, Francielle de Souza, Hilton Costa, Leonardo Brandão Barleta, Mayara Mottin

Conselho Consultivo

Allan de Paula Oliveira (UNIOESTE-PR)	Fagner Carniel (UEM)
Andréa Carla Doré (UFPR)	Gabriel Santos Berute (UNISINOS)
André Akamine Ribas (UFPR)	Jonas Wilson Pegoraro (UEPG/IFPR)
André Luiz Cavazzani (UFPR)	Lennita Oliveira Ruggi (UFPR)
Artur Henrique Franco Barcelos (FURG)	Lise Fernanda Sedrez (UFRJ)
Benito Bisso Schmidt (UFRGS)	Lorena Avellar de Muniagurria (USP)
Bruno de Macedo Zorek (UNICAMP-SP)	Lúcio Souza Lobo (UFPR)
Camila Jansen de Mello de Santana (UEPG-PR)	Marcelo Fronza (UFMT)
Carlos Eduardo Suprinyak (UFMG)	Márcio Antonio Both da Silva (UNIOESTE-PR)
Caue Kruger (PUC-PR)	Marcos Luís Ehrhardt (UNIOESTE-PR)
Diogo da Silva Roiz (UEMS)	Martha Daisson Hameister (UFPR)
Elaine Cristina Senko (UFPR)	Milton Stanczyk Filho (UNIOESTE-PR)
Erivan Cassiano Karvat (UEPG-PR)	Roberto Guedes Ferreira (UFRRJ)
Fernando Felizardo Nicolazzi (UFRGS)	Rodrigo Turin (UNIRIO-RJ)
	Tiago Luis Gil (UnB)

ISSN 2317-4021

<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>

Sumário

Dossiê Ensino de História

Apresentação

Hilton Costa 7

Fontes Legais nos Livros Didáticos de História

Anne Cacielle Ferreira da Silva 14

Cinema e populações de origem africana no Ensino de História: experiências no Estágio Curricular Supervisionado

Gabrielli Debortoli 33

Narrativas audiovisuais ensinando História do Brasil na Era Vargas: filme Os Inconfidentes, produzido pelo Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE)

Lara Rodrigues Pereira..... 58

O Ensino de História entre as décadas de 1920 a 1930: propostas para o ensino de história escolar a partir dos *Anais da 1ª Conferencia Estadual de Ensino Primário de 1927 de Santa Catarina*

Maíra Pires Andrade 75

Experiências compartilhadas entre a História, o Ensino e as Novas Tecnologias Digitais

Israel Aquino..... 106

Artigos

A Colônia do Sacramento na historiografia nacional e os usos da *Historia Topografica e Belica* de Simão Pereira de Sá

Tamyres Gonçalves Palma Zimmer 128

O uso de registros paroquiais como possibilidade de combinação de estudos quantitativos com estudos de trajetórias individuais: um exercício aplicado às práticas de nomeação

Nathan Camilo 156

No país dos ventos alísios: leituras sobre Henry Thomas Buckle no Brasil republicano (1880-1900)

Allejandro Gomes Romero 189

Orçamento Participativo (OP): como um novo instrumento desenvolvimentista implementado no município de Maringá-PR	
Vânia de Menezes	224
Monografias	
História das Mulheres, Gênero e Educação: Reflexões sobre o Ensino de História no Brasil (1998-2015)	
Aline Isabel Waszak	239

Dossiê

Ensino de

História

Apresentação

Hilton Costa¹

Em fins do século passado era dito numa aula de Teoria da História I que a palavra História vinha do Grego antigo *ἵστορία*, termo que pode ser traduzido como *investigar, inquirir*. O termo *investigar* significa seguir vestígios, pesquisar; por sua vez, *inquirir* diz respeito a realizar perguntas, desenvolver um questionamento sobre algo com o objetivo de saber algo. Ao se concordar com este sentido da palavra História seria possível, viável ou mesmo útil separar o ensino de História da pesquisa em História? Este debate se faz presente há bastante tempo. Toma-se partido aqui da pouca utilidade de tal separação. A professora, o professor ao preparar suas aulas, suas falas, materiais didáticos está a pesquisar, ou seja, a investigar, inquirir, pensar e escolher. Portanto, produzindo uma interpretação histórica. É muito provável que estas colocações sejam um enorme lugar comum para várias e para vários especialistas no tema, contudo, se a *História é filha de seu tempo*, como dito outrora, talvez seja pertinente retomar a ideia de que toda História é fruto de escolhas, mais ou menos arbitrárias.

Historiar é inquirir, investigar, pensar e escolher, sim, escolher; os documentos utilizados pelos historiadores e pelas historiadoras para

¹ Doutor em História, UFPR, Professor Adjunto do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá, PR.

reconstruir a experiência humana não foram, na maioria dos casos, construídos para servir a História, portanto, os documentos, as fontes, são todos construções. E como tal sujeitas a escolhas; nenhum documento existe nele mesmo, ele recebe a “existência” no meio de uma teia de relações sociais. Os fatos históricos, os eventos históricos, os documentos históricos, etc. só existem em termos relacionais: eles só têm existência a partir da relação que as pessoas estabelecem com aquilo que elas vivenciaram e vivenciam. Tomando uma situação retirada de um dos artigos que compõem o *Dossiê Ensino de História*, para o qual estas palavras servem de apresentação, a Inconfidência Mineira, os Inconfidentes e Tiradentes eram para a historiografia monárquica irrelevantes. Francisco A. Varnhagen, por exemplo, dedicou poucas linhas ao tema. A ascensão dos ideais republicanos, a partir dos anos 1870, reconstruiu a Inconfidência Mineira, os Inconfidentes e Tiradentes como algo extremamente relevante para a História e a identidade brasileira, ou seja, os eventos, fatos históricos estão relacionados a uma teia de relações que dão “existência” aos mesmos.² Com efeito, o *Dossiê Ensino de História* que ora a *Revista Vernáculo* apresenta ao público traz textos passíveis de fazer refletir acerca da relativa indissociabilidade entre a pesquisa em História e o Ensino de História, bem como discussões sobre possibilidades no e do Ensino de História.

² Ver artigo de Lara Rodrigues Pereira presente neste dossiê.

Os artigos que compõem o *Dossiê Ensino de História* oferecem à leitora, ao leitor da Revista Vernáculo reflexões acerca de pontos bastante importantes do ensino de História: como as fontes primárias são problematizadas nos manuais didáticos; História e Cultura Africana e Afrobrasileira; o audiovisual no ensino de História; as tecnologias digitais no ensino de História; a história do ensino de História.

Anne Cacielle Ferreira da Silva em *Fontes Legais nos Livros Didáticos de História* discute o tema sempre pertinente de como as fontes primárias são tratadas no ensino de História. Diz a autora que “em poucas situações os documentos encontrados foram tratados como fontes e, assim, exploradas de forma a estimular o aluno à contextualização, à problematização e a interpretação.” Não se deu ainda, mesmo com os inúmeros avanços no que diz respeito à incorporação de uma gama mais variada de documentos e fontes nos manuais didáticos, uma maior discussão em torno do fato de que os documentos utilizados pelos historiadores e historiadoras não foram produzidos necessariamente para atender as demandas da História. Portanto, é preciso entender primeiramente o sentido original para o qual o documento foi produzido, para posteriormente compreender os seus possíveis usos na prática historiográfica. A reflexão de Anne Cacielle permite pensar o quanto o documento, a fonte é uma construção da historiadora, do historiador, portanto, fruto de escolhas mais ou menos arbitrárias.

As escolhas da historiadora, do historiador são mediadas por inúmeros fatores; dentre eles, destaca-se o tipo de formação que se recebe. No caso brasileiro a formação foi e ainda é muito eurocentrada e eurodirecionada. Fato que evidentemente deixa marcas profundas no ensino da História, pois esta, em grande medida, é construída a partir da perspectiva europeia. No intuito de transformar este contexto, educadores e educadoras, movimentos sociais, conseguiram que o Governo brasileiro aprovasse leis como a 10.639/03 e a 11.645/08, que modificaram a Lei de Diretrizes de Base da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) objetivando, em grande medida, criar um currículo mais atento à diversidade cultural e, com isso, a diferentes perspectivas da História. A modificação na formação da professora, do professor de História é algo bastante nítido no artigo de Gabrielli Debortoli, *Cinema e populações de origem africana no Ensino de História: experiências no Estágio Curricular Supervisionado*. O artigo de Debortoli permite pensar a produção cinematográfica no Ensino de História em pelo menos dois registros: 1) o período que a obra pretende retratar; 2) o contexto em que a obra foi produzida. No primeiro registro a discussão seria mais em termos factuais. Por exemplo, a partir do filme *Besouro* poderia se construir discussões em torno da pós-abolição no Brasil – relações sociais, de trabalho etc. Por sua vez, o segundo registro diz respeito à possibilidade de um debate de cunho historiográfico nos seguintes termos: porque se está filmando isto e não aquilo, porque se está contando deste jeito e não daquele.

A produção cinematográfica também foi alvo da reflexão de Lara Rodrigues Pereira em *Narrativas audiovisuais ensinando História do Brasil na Era Vargas: filme Os Inconfidentes*, produzido pelo Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE). O trabalho de Rodrigues Pereira, além de fomentar questões semelhantes àsquelas de Debortoli, traz à pauta a discussão da produção cinematográfica realizada intencionalmente para ser “educativa”. Obras que mais nitidamente apresentam um ponto de vista, uma perspectiva histórica e, portanto, podem revelar as escolhas, as omissões, etc. na construção da narrativa histórica. Outro ponto interessante do referido artigo é a possibilidade de discutir o efeito de teoria.³ Este seria a capacidade de se conduzir determinadas situações para confirmar uma hipótese previamente posta. A autora se debruça “especificamente, (...) sobre o filme *Os Inconfidentes*, que trata da repatriação dos restos mortais de participantes da Inconfidência Mineira (que receberam o degredo como forma de punição pela insurgência) e que mais de um século depois

³ Como proposto por Pierre Bourdieu em *A economia das trocas lingüísticas: o que falar o que dizer*: “A descrição científica mais estritamente constatativa corre sempre o risco de funcionar como prescrição capaz de contribuir para sua própria verificação, ao exercer um efeito de teoria tendente a favorecer o acontecimento daquilo que anuncia.” (BOURDIEU, 2008, p 123-124). “Tudo leva a supor que o efeito de teoria – podendo ser exercido na realidade por agentes e organizações capazes de impor um princípio de divisão, ou melhor, de produzir ou reforçar simbolicamente a tendência sistemática para privilegiar certos aspectos do real e ignorar outros – será tanto mais poderoso e sobretudo duradouro quanto mais a explicitação e a objetivação estiverem fundadas na realidade, fazendo com que as divisões pensadas correspondam exatamente às divisões reais.” (BOURDIEU, 2008, p. 125).

foram recebidos com honras pelo Estado brasileiro, representado pela figura do então presidente Getúlio Vargas”.

A República instalada em 1889 no Brasil criou seus heróis, entre eles os envolvidos na tentativa de insurreição contra Portugal ocorrida nas Minas Gerais em fins do século XVIII. As pessoas ligadas à tentativa fracassada de rebelião foram condenadas como traidoras da pátria lusa. Tais pessoas tiveram peso histórico bastante irrelevante até a organização do movimento republicano no Brasil. Os republicanos construíram os inconfidentes como heróis. Getúlio Vargas, às vésperas do cinquentenário da instalação da República no Brasil, fornece sua contribuição ao efeito de teoria – os inconfidentes heróis – repatriando os restos mortais dos condenados e recebendo os mesmos com honras de Estado.

Maíra Pires Andrade, em *O Ensino de História entre as décadas de 1920 a 1930: propostas para o ensino de história escolar a partir dos Anais da 1ª Conferencia Estadual de Ensino Primário de 1927 de Santa Catarina*, aborda “a função adquirida pelo ensino de História escolar, a concepção de História vigente no período a partir desses documentos e as principais demandas da sociedade” catarinense. Todavia, o trabalho fornece elementos para pensar o Ensino de História para além de Santa Catarina, trazendo uma importante contribuição acerca da História do Ensino de História no Brasil a partir das análises dos documentos que deveriam orientar os rumos do ensino da disciplina na primeira metade do século XX em Santa Catarina.

Fecha o *Dossiê Ensino de História* o artigo *Experiências compartilhadas entre a História, o Ensino e as Novas Tecnologias Digitais*, de Israel Aquino. O autor problematiza as possibilidades oferecidas pela tecnologia para o ensino de História, especialmente no que diz respeito ao acesso aos Museus, bem como à educação patrimonial. A argumentação de Aquino ainda permite pensar questões acerca da experiência: a experiência empírica de ir ao Museu pode ser substituída pela experiência virtual ou esta é uma questão que não se aplica? O autor nos convida a refletir sobre isto.

A opção adotada aqui, ao se apresentar os artigos que compõem o *Dossiê Ensino de História*, foi a de chamar a atenção para as questões que os mesmos sugerem e permitem pensar, pois ensinar História é pesquisar História, é inquirir, investigar e escolher.

A todas e a todos uma excelente leitura.

Referências

BLOCH, Marc. (2002). *Apologia da história ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BOURDIEU, Pierre. (2008). *A economia das trocas lingüísticas: o que falar o que dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. (1857). *História Geral do Brasil*. 2v. Rio de Janeiro: E. e H. Laemmer.

Fontes Legais nos Livros Didáticos de História

Anne Cacielle Ferreira da Silva¹

Resumo: Apresenta resultados da pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação na UFPR, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. A investigação analisou a presença das fontes legais nos livros didáticos de História destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2011). Observou-se a presença de diversos tipos de documentos históricos, entre eles os documentos legais. Em poucas situações os documentos encontrados foram tratados como fontes e, assim, exploradas de forma a estimular o aluno à contextualização, à problematização e à interpretação. Os resultados da pesquisa evidenciaram avanços em relação à inclusão de diferentes tipos de documento nos livros didáticos, mas evidenciaram também que permanecem presentes as dificuldades em tratar os documentos como fontes, e que, portanto, há ainda a necessidade de aperfeiçoar os livros em relação a esses aspectos.

Palavras-chave: Ensino de História. PNLD. Manuais didáticos. Fontes históricas. Fontes legais.

Abstract: Presents an investigation that searches the presence of legislative sources in the History textbooks destined to the eight grades from basic education approved by the Textbook National Program. The research, of qualitative type, was organized based on the following guiding questions: are the legislative sources used by the authors? If so, do they appear only as illustration or as historical sources? Are there encouragement to investigations

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2014), linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2013), linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino. Possui licenciatura e bacharelado em História também pela Universidade Federal do Paraná (2009). Já lecionou a disciplina de História para todos os anos finais do Ensino Fundamental e também para todos os anos do Ensino Médio. Seus estudos estão relacionados à área de Educação, com ênfase na Educação Histórica e manuais didáticos. E-mail:annecacielle@bol.com.br

and problematizations to establish a dialogue with the past? The presence of these historical sources have the objective to build the historical knowledge? Can the presence of these sources positively contribute to the teaching and learning History process? I will use as a methodological procedure the analysis of content, in Franco's (2003) perspective, it was analyzed the History textbooks for eight grade students from basic education. I chose a thematic approach, investigating the presence of legislative sources in the chapters or units related to before, during and after abolition period. The textbooks analysis was made with basis in four categories: cited documents; documents used as illustrations; sources partially explored didactically; and sources with didactic exploration that gives possibilities to construct the historical knowledge. It can be conclude, considering the amount and diversity of sources, that the analyzed textbooks answer to the indications for the use of sources in classroom, this indications are part of the PNLD's evaluation and the speech of experts in teaching of History. It was observed the presence of many kinds of historical sources, among them: engravings, pictures, cartoons, maps, charts, graphics, photographs and memories. The legislative sources were found in a few numbers: 18 in the book A, and 2 in the book B. The analysis of the ways authors included the sources in the analyzed textbooks shows an advantage of source's uses in three situations: only cited, used as illustration, and with a didactic treatment inadequate for the construction of the historical knowledge. In only a few situations these documents were treated as historical sources and, that way, explored stimulating the student to the contextualization, problematization and interpretation, demonstrating the need to improve the textbooks in these ways. The results of the research shows the advances in the inclusion of different kinds documents on the textbooks, but shows also the permanence of difficulties in treating documents as historical sources and, therefore, there is still the need to improve the textbooks in these aspects.

Keywords: Teaching History, PNLD, Textbooks, Historical Sources, Legislative Sources.

Introdução

Durante o período em que lecionei em escolas da rede Estadual de Ensino, pude perceber que para a maioria dos alunos de ensino básico a História está pronta; a maioria dos alunos não tem clara a ideia

de que a História se produz, como qualquer outro conhecimento, através da busca intelectual. Foi pensando nisto que elaborei um projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação que visasse informar aos alunos que a História é uma ciência particular, que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas, pelo contrário, que a História possui uma natureza multiperspectivada (SCHMIDT e BARCA, 2009, p. 12).

No ano de 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Paraná com um projeto que propunha, primeiramente, analisar o uso das fontes legais nos anos finais do Ensino Fundamental, pois, no meu entendimento, através do trabalho com fontes históricas em sala de aula, o aluno passa a compreender que a História não está pronta; que a História é uma ciência particular e que não se limita a considerar a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado.

A pesquisa sobre o uso de fontes justifica-se, pois a historiografia contemporânea provocou uma revolução no conceito de documento histórico e também ampliou as possibilidades de sua utilização pelos historiadores. Do predomínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado, os documentos passaram a ser vistos como evidências, os quais precisam ser problematizados e interpretados pelos historiadores e também pelos professores e alunos dentro da disciplina de História.

O projeto de pesquisa para o Mestrado nasceu, então, com esta preocupação em saber se os documentos, em especial os legais, estão sendo usados e problematizados em sala de aula como sugere a literatura historiográfica. Na pesquisa, entende-se como *fontes legais* os documentos legislativos, os decretos, as cartas régias, os discursos e pronunciamentos, enfim, todo e qualquer documento que tenha alguma relação com a lei.

Ao longo da trajetória de pesquisa e estudos no Mestrado, o projeto inicial foi aperfeiçoado, e definiu-se que a pesquisa teria como objetivo analisar manuais didáticos destinados aos alunos do Ensino Fundamental, para verificar se e como os autores de manuais didáticos incorporaram o trabalho com fontes legais, considerando-se as recomendações presentes na literatura acadêmica e nos Editais do PNLD.

A escolha pela análise de manuais didáticos deve-se ao fato de que, na cultura escolar, os manuais didáticos sempre ocuparam um lugar de destaque. Os livros ou manuais são elementos tradicionais da cultura escolar² e têm estado presentes na escola ao longo de séculos. Eles podem ser compreendidos como elementos que, inseridos na escola, afetam diferentes dimensões da experiência escolar, em especial a dimensão do ensino e da aprendizagem. Os manuais didáticos e sua presença nas aulas constituem-se em fonte e objeto de pesquisas

² Sobre o conceito de “cultura escolar” ver FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

desenvolvidas por diversos pesquisadores e grupos, incluindo-se o NPPD³.

De acordo com Bittencourt (1998), o manual didático é o principal veiculador de conhecimentos sistematizados e o produto cultural de maior divulgação a que os brasileiros têm acesso na cultura escolar. Ele tem sido um elemento importante para a discussão das questões relacionadas à prática de ensino do conhecimento histórico no âmbito escolar, sobretudo porque é visto como um veículo fundamental de popularização do conhecimento histórico. (BITTENCOURT, 1998).

No caso brasileiro, o século XX foi marcado pela expansão da produção e do uso de manuais escolares, seja para os alunos, seja para professores, como salientam Chaves e Garcia (2011). Ao longo dos últimos cem anos, os livros ganharam força e passaram a influenciar a educação do nosso país, tanto do ponto de vista dos conteúdos de ensino quanto das formas de ensinar, privilegiando concepções e abordagens, indicando estratégias e recursos e, portanto, contribuindo para definir elementos constitutivos do ensino nas diferentes disciplinas escolares. (CHAVES e GARCIA, 2011).

No Brasil, como existem programas nacionais de avaliação e distribuição de livros didáticos a todos os alunos de Ensino

³ Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná, que desenvolve ações conjuntas com o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) da mesma universidade, orientadas pela opção de pensar a natureza do trabalho escolar em profunda conexão com a vida social em sua totalidade, o que indica abordagens específicas para examinar todos os elementos que estruturam a vida nas escolas.

Fundamental e Médio, para a maior parte das disciplinas curriculares, em particular o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o debate sobre os manuais se insere para além da dimensão didática como uma questão política e educativa da maior relevância, como afirma Garcia (2010).

Isto impõe aos pesquisadores o desafio de se aproximar dos sujeitos escolares, em especial professores e alunos, para compreender as formas pelas quais o livro afeta as aulas na dimensão do ensino e da aprendizagem e analisar, portanto, se todo o recurso público aplicado no programa está contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Nesse contexto é que a pesquisa encontra sua justificativa.

A pesquisa investigou a presença das fontes legais nos livros didáticos de História, a partir de algumas questões orientadoras: os documentos legais são usados pelos autores? Se sim, aparecem somente como ilustração ou têm a finalidade de construir o conhecimento histórico? São entendidos como mera ilustração das narrativas históricas apresentadas? São estimuladas indagações e problematizações de forma a estabelecer um diálogo com o passado? A presença dessas fontes pode contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem histórica?

O objetivo principal da pesquisa foi, portanto, verificar se as fontes legais têm sido incorporadas aos livros, principalmente em temas relativos ao período pré-abolição, abolição e pós-abolição da

escravatura no Brasil. Para atender a esse objetivo, defini como material empírico os livros didáticos de História destinados aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Esta escolha se justifica pelos temas propostos para estas séries, ou seja, temas que abordam o período pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravidão no Brasil, temas que devem ser apresentados aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, de acordo com as orientações curriculares dos sistemas de ensino.

Metodologicamente, foi utilizada a análise de conteúdo, na perspectiva de Franco (2003). Para essa autora, a partir de uma pré-análise dos materiais selecionados, são definidas categorias e hipóteses de trabalho para o desenvolvimento das análises finais.

Neste trabalho, apresento os principais resultados obtidos durante a pesquisa de Mestrado em Educação na UFPR, linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Pré-Abolição, Abolição e Pós-Abolição nas fontes legais: analisando sua presença nos livros didáticos.

Sabe-se que hoje é obrigatório o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana nas aulas de História, por força da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Os conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de História, de Educação

Artística e de Literatura Brasileira. Deve-se considerar que, em parte, ela respondeu às reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro. Essa lei foi modificada em 2008, tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (LEI Nº 11.645, de 10 de março de 2008).

Com relação à História e Cultura Afro-Brasileira, o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. O conjunto de leis e as ações políticas organizadas em torno dessa questão também se refletiram nos livros didáticos de História, que passaram a abordar essa temática.

Em torno dessas questões, a partir da década de 1990 a avaliação do PNLD foi exigindo, gradualmente, critérios relativos à cidadania, os quais se fortaleceram na última década como motivos de exclusão de uma obra didática do programa. Essas definições estão relacionadas, portanto, ao conjunto de políticas implementadas pelo Governo Federal coordenadas pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

No entanto, a inserção da Cultura e História Africana e Afro-Brasileira não se deu de forma imediata e dentro de um mesmo padrão. A revisão de literatura para a dissertação de Mestrado em Educação apontou a existência de pesquisas que constataram ser frequente os

autores de livros didáticos restringirem suas abordagens às questões da escravidão.

Assim, o recorte temático para o trabalho de análise empírica dos livros didáticos na dissertação foi definido com vistas a localizar fontes legais apresentadas, analisadas ou sugeridas nos capítulos que tratam da pré-abolição, abolição e pós-abolição, temas relacionados com a população africana e afrodescendente no Brasil, não exclusivamente sobre a escravidão.

Para a pesquisa, foram selecionados dois manuais didáticos para analisar a presença ou não das fontes legais, em especial nos períodos que abordam a pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil. A escolha da obra de Joelza Ester Domingues para a análise deveu-se principalmente ao título da obra, “História em Documento – Imagem e Texto” que explicita a posição da autora em relação à valorização dos documentos. Entendeu-se, portanto, que a obra seria um material empírico privilegiado para responder às questões que haviam sido formuladas. Buscou-se, então, verificar como a autora incorporou o trabalho com fontes legais em sua obra didática, considerando-se as recomendações presentes na literatura e nos Editais do PNLD.

A segunda obra escolhida para análise foi a de Alfredo Boulos Júnior. A escolha deste manual didático deveu-se ao fato de que, assim como a de Joelza Ester Domingues, foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011. É destinado aos alunos

do 8º ano e é utilizado com frequência pelos alunos de algumas Escolas Estaduais com as quais se estabeleceu contato.

Para análise das obras selecionadas usou-se, metodologicamente, a análise de conteúdo, na perspectiva de Franco (2003). Para examinar os livros foram usadas quatro categorias:

1ª Categoria de análise: documentos citados

Nesta primeira categoria foram agrupadas fontes citadas pelo autor, mas que não aparecem nos manuais didáticos, ou seja, não estão apresentadas nos livros. Foram analisados os documentos citados ao longo dos capítulos e das unidades selecionadas, documentos estes que aparecem citados ao longo dos textos-base. Os documentos sugeridos complementarmente ao término dos capítulos e das unidades não foram incluídos nesta categoria.

2ª Categoria de análise: documentos usados como ilustração

A categoria dois refere-se aos documentos históricos que aparecem nos manuais didáticos somente como ilustrações, ou seja, não é sugerida nenhuma atividade de interpretação com os alunos, nem ao menos há indicações dos motivos de sua inserção no manual.

3ª Categoria de análise: fontes com exploração didática parcial

Nesta terceira categoria foram incluídas aquelas que, embora sejam tratadas como fontes, as atividades sugeridas, por algum motivo, não levam os alunos à interpretação do documento histórico, como sugerem a literatura e as orientações curriculares nacionais, restringindo as possibilidades de construção do conhecimento histórico.

4ª Categoria de análise: fontes com exploração didática que abre possibilidades de construção do conhecimento histórico

Esta quarta categoria de análise agrupa os documentos históricos que são tratados pelos autores de maneira adequada, ou seja, são explorados de forma que podem possibilitar aos alunos, com a ajuda de seus professores, construir um conhecimento histórico.

A partir destas quatro categorias, buscou-se analisar a presença dos documentos históricos, em especial os documentos legais, nos manuais escolhidos.

As fontes legais estão presentes nos livros analisados?

No livro de Joelza Ester Domingues (livro A), as fontes legais, objeto de interesse desta pesquisa, aparecem nos capítulos analisados num total de 18, número considerado significativo, e que talvez tenha relação com o fato da maioria delas estarem já disponibilizadas na

internet e, portanto, serem de fácil localização. Quanto à forma como foram trabalhadas, a autora opta por fazer questionamentos e, através de perguntas dirigidas, busca levar os alunos à interpretação dos documentos.

Na análise realizada, pode-se perceber que o livro A atende às indicações para a utilização de fontes em sala de aula, indicações estas que fazem parte dos critérios de avaliação do PNLD e do discurso de especialistas da Didática da História, incluindo-se a abordagem da Educação Histórica, na perspectiva do filósofo da História Jörn Rüsen. No material empírico analisado observou-se a presença de diversos tipos de fontes históricas, entre elas: gravuras, quadros, charges, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, memórias e as fontes legais. Portanto, do ponto de vista da quantidade e diversidade, pode-se concluir que o livro A pode ser considerado adequado, como se verifica no quadro a seguir:

<i>Tipo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Número das páginas que contêm os documentos históricos</i>
Mapa	5	Páginas: 73, 128, 243, 259, 267
Desenho	10	Páginas: 121, 133, 151, 165, 239, 241, 254, 255, 265
Pintura/gravura	33	Páginas: 76, 123, 125, 127, 129, 130, 131, 135, 137, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 153, 159, 162, 243, 271, 274, 276
Fotografia	41	Páginas: 73, 75, 78, 146, 147, 148, 155, 157, 236, 245, 247, 249, 251, 259, 261, 267, 269, 272, 273, 274, 279
Texto como fonte	11	Páginas: 75, 76, 77, 125, 137, 143, 247, 249, 267, 271
Cartaz/anúncio	11	Páginas: 247, 257, 259, 261
Gráfico	5	Páginas: 171, 249
Charge/caricatura	8	Páginas: 167, 169, 262, 263, 266
Tabela	9	Páginas: 73, 128, 153, 171, 243, 247, 257
Letra de música	1	Página: 155
Jornal	3	Páginas: 157, 160, 161
Fonte Legal	18	Páginas: 75, 123, 127, 137, 139, 141, 143, 155, 157, 167, 245, 269

QUADRO 1– DOCUMENTOS HISTÓRICOS PRESENTES NO LIVRO A (LIVRO DO ALUNO)

FONTE: Pesquisa da autora (2012).

Na análise qualitativa, com base nas quatro categorias definidas, o que se pode verificar é que muitas das fontes legais são apenas citadas. Pode-se observar também que a maioria das fontes imagéticas foram utilizadas com uma finalidade ilustrativa, o que também se aplica aos demais tipos de fontes localizadas. Uma parte significativa delas, no caso do Livro A, são tratadas didaticamente, evidenciando o entendimento da autora quanto ao fato de que é necessário trabalhar com as fontes. Contudo, também para todos os tipos de fontes, em raras situações se pode observar um tratamento

didático adequado que abrisse possibilidades de construção do conhecimento histórico.

A análise das orientações presentes no livro A do docente revela a valorização e a recomendação do trabalho com as fontes em sala de aula; no entanto, não há indicações quanto a alguns elementos que seriam imprescindíveis nesse trabalho, como, por exemplo: informar os alunos sobre a natureza do documento - se é um documento oficial, se é um documento que exprime uma opinião, ideia e gosto, ou se é um documento religioso. Também não foi encontrada, nas orientações dadas para o professor pela autora do livro A, a recomendação para informar aos alunos qual é a origem do documento (onde e quando o documento foi encontrado), a data de sua produção e o autor do documento (autor conhecido ou não, individual ou coletivo). Pode-se supor que os professores sabem e conhecem essas necessidades, mas tratando-se de um manual de orientação, que cumpre determinadas exigências do PNLD, talvez essas contribuições fossem interessantes.

No livro B, livro de Alfredo Boulos Júnior, encontrou-se somente duas fontes legais nos capítulos e unidades relacionadas ao tema pré-abolição, abolição e pós-abolição da escravatura no Brasil. O autor privilegia as imagens como documentos históricos ao longo de todo o seu livro, e isto fica claro nas orientações destinadas aos professores sobre como trabalhar com o manual didático do aluno nas aulas de História. O autor dedica uma atenção especial para explicar

como se deve “trabalhar com as imagens” em sala de aula, tema que constitui uma seção específica do manual, em detrimento dos outros documentos históricos.

Do ponto de vista quantitativo, pode-se concluir, com base na análise realizada no manual dos alunos e nas orientações presentes no livro do docente, que o livro de Boulos Júnior atende as indicações para a inclusão de documentos no ensino, como se pode verificar no quadro a seguir:

<i>Tipo</i>	<i>Quantidade</i>	<i>Número das páginas que contêm os documentos históricos</i>
Mapa	11	Páginas: 8, 9, 12, 20, 24, 53, 59, 204, 217, 241, 243
Desenho	3	Páginas: 15, 21, 228
Pintura/gravura	61	Páginas: 13, 16, 17, 18, 27, 52, 54, 57, 61, 62, 63, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 214, 220, 221, 235, 237, 245, 246, 247, 249, 258, 262, 263, 265, 267, 275
Fotografia	70	Páginas: 10, 11, 14, 18, 19, 23, 25, 28, 51, 55, 56, 60, 64, 67, 69, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 213, 218, 219, 220, 222, 224, 225, 230, 235, 240, 242, 244, 249, 251, 252, 253, 254, 259, 260, 262, 264, 266, 268, 271, 272, 275
Texto como fonte	18	26, 28, 67, 189, 192, 193, 195, 21, 226, 227, 229, 254, 257, 273, 274
Cena de filme	1	Página: 68
Gráfico	3	Páginas: 58, 60, 218
Charge/caricatura	10	Páginas: 215, 234, 236, 238, 239, 255, 261, 262, 270, 277
Capa de livro	1	Página: 257
Tabela	3	Páginas: 240, 248, 250
Capa de partitura	1	Página: 276
Anúncio de Jornal	1	Página: 275
Fonte Legal	2	Páginas: 24, 237

QUADRO 2 – DOCUMENTOS HISTÓRICOS PRESENTES NO LIVRO B
FONTE: Pesquisa da autora (2012)

Fica evidenciada também a predominância absoluta de documentos visuais, como chamados nos documentos do PNLD (Editais e Guias). As fontes legais que foram o objeto de maior interesse nesta pesquisa aparecem pouco e são, sobretudo, citadas, não estando presentes no manual didático como documentos históricos. Da mesma forma que no manual do professor do Livro A, há orientações para trabalhar com as fontes imagéticas em sala de aula; no entanto, não há orientações específicas que indiquem os elementos constitutivos do trabalho com fontes, quando o objetivo é fazer o aluno construir o conhecimento histórico.

Do ponto de vista da forma pela qual os documentos aparecem no Livro B, uma grande parte das situações está localizada nas categorias 1 e 2, evidenciando que as fontes ou são apenas citadas, ou são usadas com finalidade ilustrativa. Mesmo no trabalho com imagens, observa-se um tratamento didático inadequado para as indicações existentes na literatura acadêmica e nos documentos oficiais de orientação curricular.

Considerações finais

Ao finalizar este trabalho, deve-se apontar que as pressões do campo acadêmico e das orientações curriculares para que as fontes estejam presentes nas aulas de História parecem ter resultado em uma incorporação quantitativamente significativa de documentos nos livros

analisados. Além da diversidade, deve-se destacar dos quadros apresentados a predominância das fontes imagéticas, justamente as que têm merecido atenção mais acentuada nos debates sobre o Ensino da História.

Por outro lado, mesmo com a ampliação dos debates sobre as Linguagens e sobre os diferentes tipos de fontes, verifica-se que nos livros analisados as letras de música foram pouco incluídas. Documentos escritos, de forma geral, também não foram encontrados em número significativo, talvez por efeito do movimento de valorização das imagens.

Considerada a ampliação do acesso a fontes legais que vem se verificando pela digitalização de documentos e sua disponibilização em sites, entende-se que seria relevante retomar a discussão sobre os documentos escritos e em especial os legais, discutindo suas contribuições nas aulas de História e procedimentos de caráter metodológico que são adequados ao ensino.

Referências

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: O saber histórico na sala de aula/ Circe Bittencourt (Org.). São Paulo: Contexto: 1998, p. 69-90.

BOULOS Júnior, Alfredo. **História e cidadania, 8º ano**/ Alfredo Boulos Júnior. - São Paulo: FTD, 2009. (Coleção História: sociedade & cidadania).

CHAVES, Edilson Aparecido; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Crítérios de escolha dos livros didáticos de História:** o ponto de vista dos jovens. In: X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) – 1º Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2011, p. 1-12.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História em Documento – Imagem e Texto, 8º ano/** Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2009. (Coleção história em documento: imagem e texto).

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Série Pesquisa, v. 6, Brasília: Liber Livro, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história:** perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. (Coleção cultura, escola e ensino)

Artigo recebido em 04/07/2014, aceito em 02/08/2015

Cinema e populações de origem africana no Ensino de História: experiências no Estágio Curricular Supervisionado

Gabrielli Debortoli¹

Resumo: O presente artigo visa discorrer sobre o uso de recursos midiáticos em sala de aula a partir de experiências e reflexões proporcionadas pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II e III do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ministrada no semestre de 2014/2. A análise é feita a partir dos elementos abordados pelos alunos, onde estes demonstraram terem capturado determinadas ideias e exemplos a partir dos filmes que foram assistidos em sala e debatidos com a turma. O estágio foi realizado na Escola Básica Municipal Vitor Miguel de Souza, com alunos do 7º ano. O período histórico que estava sendo trabalhado com os alunos antes de iniciar o período do estágio era o Brasil Colonial, de forma que se optou por abordar os aspectos da escravidão no Brasil. O objetivo desse recorte temático foi de desmistificar a ideia de que os escravizados eram passivos e meros objetos, dando visibilidade às ações dos sujeitos e valorizando a história e a cultura das populações de origem africana.

Palavras Chave: Ensino de História, Cinema, Populações de origem africana.

Abstract: This article aims to discuss the use of classroom media resources, starting from the experiences and reflections provided by the supervised curricular internship discipline. The discipline is offered by the History graduation course of the Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), and it was held in the second semester of 2014. The analysis is made from the elements brought by the students, where they demonstrated to have captured certain ideas and examples from the movies watched and discussed in class. The internship took place at the Vitor Miguel de Souza Municipal Basic

¹ Graduada em História (licenciatura e bacharelado) pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

School, with 7th grade students. The historical period that was being studied before the start of the internship was "Colonial Brazil", this way, it was decided that the subject of slavery in Brazil would be studied. The goal of this cut was to demystify the idea that the enslaved people were passive and mere objects, giving more visibility to the actions of the individuals and treasuring the history and culture of the African-origin populations.

Keywords: Teaching of History, Cinema, African origin populations.

Este artigo é resultado da experiência de ensino proporcionada pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, do Curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), cursada no ano de 2014. O estágio desenvolve-se em três semestres, sendo que os dois últimos são realizados numa única escola, dividido em duas partes: uma primeira de observação e apoio ao regente, tendo ainda uma oficina de responsabilidade apenas dos estagiários e a segunda parte com o grupo de estagiários assumindo 24 horas de aulas de História na escola. As atividades objeto dessa análise referem-se mais especialmente às desenvolvidas no decorrer do segundo semestre de 2014. A escola na qual o projeto foi realizado é a Escola Básica Vitor Miguel de Souza, nas aulas de História da turma de 7º ano. Ela está localizada em Florianópolis, no Bairro do Itacurubi, e possui cerca de 650 alunos, todos do ensino fundamental. Entre os estudantes da turma, assim como entre os demais alunos da escola, há um predomínio daqueles oriundos de famílias de baixa renda, moradores do Morro do Quilombo, bairro próximo à escola².

² Informação obtida através da aplicação de um questionário socioeconômico com a finalidade de conhecer o contexto social, econômico e familiar dos estudantes.

No primeiro semestre do estágio, houve um período de observação das aulas de História com o professor da turma. Além de buscar observar as relações estabelecidas entre aluno-aluno e entre professor-aluno, nossa participação nas aulas nesse primeiro semestre tinha a função de que identificássemos uma questão para trabalhar com os alunos no semestre seguinte. Foi a partir da observação que elaboramos um projeto de ensino e pesquisa para desenvolver ao longo do segundo semestre, dando continuidade aos temas que estavam sendo trabalhados.

Quando iniciamos o período de observação na escola, o professor regente estava trabalhando com questões relacionadas ao recorte temporal correspondente à chamada Idade Média, como a Expansão Islâmica, o Feudalismo e as Grandes Navegações. Foi também nesse período que começamos a interagir e a construir uma relação com os alunos. Além de observar as questões anteriormente citadas, fomos estimuladas pelo professor de História da turma a auxiliar os estudantes tirando dúvidas durante os exercícios. Da mesma forma, os alunos foram incentivados a nos procurar quando tivessem dúvidas.

Durante a observação, foi possível perceber que os alunos possuíam grande dificuldade na escrita e na interpretação. Frequentemente éramos chamadas por eles para ajudá-los a interpretar o enunciado das questões, por mais simples e objetivas que elas nos parecessem. Com a explicação, geralmente eles entendiam a pergunta,

nos respondiam oralmente, e quando dizíamos que a resposta estava correta éramos questionadas sobre “como eu escrevo isso?”, onde foi possível notar também a dificuldade na escrita e na elaboração de frases. Maria Lima Dias (2007) considera que para Bakhtin e Vygotsky a linguagem é de fundamental importância no desenvolvimento das capacidades de pensamento e de consciência dos estudantes. Em seus estudos, a autora aponta ainda que o ensino de História é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, e que a aprendizagem e a formação da consciência histórica dependem de uma compreensão e domínio das formas de linguagem. As dificuldades na interpretação e na escrita demonstravam, portanto, serem obstáculos para a aprendizagem e a avaliação dos alunos.

Ronaldo Francisco Martins (2012) observa que os estudantes não se sentem motivados a aprender História porque esta é ensinada como algo pronto e afastado temporalmente, como se não houvessem relações com o presente. Além disso, o autor aponta que os alunos não são preparados para produzir escritos, sendo isto uma falha dos educadores:

Grande parte da leitura que lhes oferecemos, é segmentada e conectada com a vida deles apenas na escola; mas desconectada quando eles não estão presentes nela e possivelmente quando não estiverem mais estudando. Grande parte da escrita que lhes exigimos, é mera cópia de quadro, de livro... é reprodução. Nossos alunos, são programados para reproduzir, quando deveriam ser

autonomizados a produzir. (MARTINS, 2012, p. 777).

Segundo Siman (2005), quando oferecemos para as crianças oportunidades de tomarem consciência da historicidade de sua própria vida e de relacioná-la com a coletividade estamos formando as bases para que os alunos consigam compreender a temporalidade histórica. A compreensão do tempo histórico é essencial para que os estudantes possam significar aquilo que está sendo ensinado e relacioná-lo com seu cotidiano, aproximando os conhecimentos históricos de sua vida.

A percepção da dificuldade dos alunos em transmitir suas ideias por escrito foi importante para o planejamento do estágio a ser desenvolvido no segundo semestre, uma vez que optamos por fazer atividades escritas com frequência, para que os alunos exercitassem essa habilidade. Para pensar no método que usaríamos para proceder à avaliação nos baseamos principalmente em Perrenoud (1999) e Depresbiteris (1995). A visão de Perrenoud foi necessária no sentido de compreender o quanto uma avaliação pode ser subjetiva. Para o autor, as avaliações “desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso” (1999, p. 25 e 26). Já em Depresbiteris tivemos aporte para pensar os critérios e objetivos de cada atividade, para analisar o que foi produzido pelos alunos a partir de objetivos de aula pré-estabelecidos.

Assim sendo, pensamos o processo avaliativo de forma reflexiva, entendendo os limites de uma prova e englobando outras questões, como a participação oral, o interesse e o comprometimento ao

longo das aulas como critérios de avaliação. Essa opção foi tomada levando em consideração a falta de familiaridade com a escrita notada na turma, pois a grande maioria apresentava dificuldade na elaboração de respostas escritas que não fossem simplesmente cópias de trechos do livro didático. Mesmo tendo compreendido os conteúdos e conseguindo responder oralmente aos questionamentos feitos a eles, alguns alunos apresentavam maior dificuldade em elaborar e escrever uma resposta própria.

Ainda durante o período de observação escolhemos o recorte temporal/temático que iríamos trabalhar com os alunos no semestre seguinte. Após termos informadas pelo professor que no semestre seguinte ele pretendia abordar a História do Brasil, optamos por fazer um recorte temático no que diz respeito à história das populações de origem africana no Brasil. Essa escolha foi feita principalmente em função da Lei 10.639/2003³, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo assim o estudo da História da África e dos Africanos, bem como “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, sendo fortalecida no ano seguinte pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, documento que contém determinações específicas para reger o ensino

³ A Lei 10.639 foi alterada pela Lei 11.645, que incluiu também a obrigatoriedade do ensino de História Indígena. No entanto, por ser considerada um marco na luta antirracista e uma conquista do Movimento Negro, optamos por nos referir à Lei 10.639.

de história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de educação no Brasil. Segundo Mortari (2014, p. 18),

estudos recentes sobre desigualdade e pobreza no Brasil apontam que a negação da contribuição histórica dos africanos (e seus descendentes) pode ser considerada fator de exclusão e produção de desigualdade. A implementação destes dispositivos, portanto, colabora sobremaneira para o combate ao racismo e a discriminação. Além disso, representam o rompimento com o silêncio oficial sobre a questão.

Cientes da importância da lei, optamos por trabalhar com a temática, uma vez que ela se enquadrava no recorte solicitado pelo professor e por se tratar um assunto de grande importância e que usualmente recebe pouca atenção. Quando o professor abordou a questão da escravidão com os alunos ainda no primeiro semestre, o assunto não pareceu desconfortável à turma, o que nos deu mais confiança na escolha para trabalhar com o tema. Nossa proposta foi tratar a temática da escravidão no período colonial brasileiro, não focando nela como modo de produção ou ciclo econômico, mas como contexto das experiências dos sujeitos escravizados no Brasil. O objetivo, contudo, não era negar essa realidade, mas mostrar que a vida desses sujeitos escravizados não se limitava à condição jurídica, proporcionando a percepção de que os africanos e seus descendentes resistiram à escravidão e às violências impostas, tinham suas culturas, mantiveram algumas práticas religiosas, constituíam famílias etc.,

deslocando a atenção da violência e do trabalho forçado para as manifestações culturais e de resistência.

Após a definição do que seria abordado foi feito o planejamento das aulas. Neste planejamento constava a utilização, abordagem e análise de diversos materiais, tais como cenas de filmes, iconografias, desenhos, músicas, histórias em quadrinhos e reportagens, além de documentos históricos da cidade de Desterro em que apareciam as populações de origem africana, utilizados como ferramentas de ensino, a fim de permitir que os alunos pudessem construir uma narrativa histórica acerca da temática, entendendo a História como uma ciência baseada em evidências e construída a partir das diferentes narrativas dos diferentes sujeitos. De todas essas ferramentas utilizadas no Estágio, foi possível perceber que houve grande interesse dos alunos nas cenas dos filmes que foram trabalhados, bem como alguns trechos foram agregados ao imaginário dos estudantes, uma vez que alguns destes trechos apareceram com frequência na fala dos estudantes e em suas atividades escritas.

A utilização de filmes em sala de aula, especialmente no ensino de História, pode ser feita com diferentes objetivos e intenções do professor. Segundo Lara Pereira (2013), principalmente a partir da Escola dos Annales novas formas de registros históricos passaram a ser incorporadas à historiografia, sendo um deles o cinema. A própria produção cinematográfica pode ser trabalhada enquanto uma fonte, uma vez que sua criação e edição são frutos de um discurso e têm

intencionalidades, sendo influenciadas pelo meio e pelo contexto em que são elaboradas. Segundo a autora, a “comunhão” entre cinema e ensino no Brasil aparece nas décadas de 1920 e 1930, sendo que havia o intuito de produzir filmes educativos e de instrumentalizar as escolas para a exibição destes.

Também nesse período estão os primórdios do movimento da Escola Nova, sendo que estes eram defensores da utilização de recursos audiovisuais como forma de estimular os alunos. Em janeiro de 1937 foi inaugurado o Instituto Nacional do Cinema Educativo, INCE, cuja função seria documentar as manifestações culturais, científicas, cívicas e a história do Brasil para serem difundidas na rede escolar, sendo o caráter de instrução cívica uma constante em suas produções. Essa difusão de ideologias através de produções cinematográficas não é uma exclusividade do Brasil. Wagner Pereira (2003, p. 102) aponta que “a primeira metade do século XX foi marcada pela ascensão e consolidação dos regimes que utilizaram os meios de comunicação de massas como instrumentos de propaganda política e de controle da opinião pública”.

Neste sentido, a produção cinematográfica pode servir para pensar o contexto de sua produção, não só para “ilustrar” como seria o ambiente, mas para estimular a reflexão sobre os aspectos envolvidos em sua produção. Uma observação crítica desses filmes com os alunos serve não só para pensar no imaginário, mas também nas intenções dos envolvidos em sua produção. Segundo Lara Pereira (2013), é

perceptível a preocupação dos PCN's para o “letramento” dos alunos para as imagens, de forma que se pretende promover o olhar crítico dos estudantes em sala de aula como forma de incentivar o mesmo olhar para as diversas produções que os alunos encontram em seu cotidiano, fora do ambiente escolar. Segundo o historiador Robert Rosenstone, um dos pesquisadores mais reconhecidos nessa área, atualmente o mundo encontra-se “dominado pelas imagens”, e cada vez mais as pessoas constroem suas representações do passado a partir da televisão e do cinema. Para ele, “hoje em dia, a principal fonte de conhecimento histórico para a maioria da população é o meio audiovisual” (NASCIMENTO, 2008, p. 10).

Apesar de proporcionar uma experiência mais concreta acerca do que se imagina ter sido o passado, os filmes não são uma máquina do tempo, de forma que as sensações e as experiências causadas por eles são superficiais. No entanto, essa experiência de se visualizar o que tanto se ouve falar a ponto de ser naturalizado e de dar individualidade e personalidade a pessoas que costumam ser tratadas num coletivo, como é o caso dos escravizados, sensibiliza os alunos para questões que pareciam banais.

A variedade de produções cinematográficas que podem ser utilizadas também nos abre um leque de possibilidades: biografias históricas, filmes de época, novelas, minisséries, adaptações literárias e teatrais, documentários, reconstrução histórica, ficção histórica, filmes que representam mitos, etc. Além disso, filmes comerciais podem ser

utilizados como estratégia para utilizar a memória de uma imagem que os alunos têm sobre determinado assunto para ser um ponto de partida. Dois exemplos são dados por Pereira (2013), onde na análise de livros didáticos ela encontra o cartaz do filme do Homem Aranha em meio à reflexão sobre o que/quem seria um herói e como se formam esses mitos. Dessa forma, apela-se a uma memória comum dos alunos para aproximá-los do assunto de forma a ter um ponto de partida para tais discussões.

Em sua dissertação de mestrado, Lara Pereira entrevistou 07 professores da rede municipal de Florianópolis para saber de que forma estes professores lidavam com cinema em sala de aula. Apesar de fazerem escolhas diferentes, algumas características são comuns à maioria deles: a preferência por documentários, em razão do tempo de aula; a maior segurança em utilizá-los com turmas de ensino médio; e a utilização de roteiros de análise. Nenhum deles teve, em sua formação acadêmica, disciplinas que pensassem ou fossem voltadas para a utilização de mídias no ensino de História, sendo este um problema na formação profissional destes professores. Para a autora, essas ausências na formação proporcionaram insegurança aos professores entrevistados, e aliadas à pouca disponibilidade de tempo de aula, fazem com que a utilização de filmes não esteja tão presente no cotidiano escolar daqueles docentes.

Os recursos midiáticos, como músicas, imagens e trechos de filmes, foram utilizados ao longo de todo o estágio, mas foram mais

importantes nas primeiras semanas, particularmente em duas etapas: a primeira, abordando o processo de escravização dos sujeitos e a travessia do Atlântico, onde foram usados os filmes *Amistad* e *12 anos de Escravidão*; e a segunda, quando foi trabalhado o conceito de resistência, novamente com cenas de *12 anos de Escravidão* e do filme *Besouro*.

Além destes filmes, foi utilizado uma espécie de documentário da TV Escola, abordando o processo da abolição da escravatura no Brasil, que mescla a apresentação dos fatos históricos com representações teatralizadas feitas com bonecos. Porém, a turma se mostrou desinteressada no filme e pouco participou. Este documentário foi antecedido por uma breve explicação sobre o processo abolicionista, a fim de contextualizá-lo, e durante sua exibição foram feitas pausas quando apareciam fatos e questões que os alunos ainda não conheciam. Ao passar as atividades após o vídeo, um dos alunos fez o seguinte comentário: “preferia ter assistido um filme”. Seria a proposta do documentário, com teatro de bonecos, desinteressante aos alunos e responsável pela apatia deles?

A primeira aula foi expositiva e tinha como objetivo falar sobre a escravidão, demonstrando que ela esteve presente nas diversas partes do mundo há muito tempo, não sendo uma prática exclusivamente africana. Além disso, nos diferentes contextos a escravidão se dava de diferentes formas e por diferentes motivos, o que é essencial para desnaturalizar a ideia de que as populações que viviam

no continente africano já eram escravas e só foram trazidas para as Américas.

Essa aula expositiva foi fundamental para que fosse possível abordar a escravidão no continente africano, pois ela deu a base para que trabalhássemos com os filmes na aula seguinte, além de nos possibilitar a percepção dos alunos sobre o tema. Nesse sentido, a consciência histórica dos alunos se fez presente nesse momento. Entendendo por Consciência Histórica, na perspectiva de Rüsen (2006), um modo de compreensão das informações que contribuem para uma orientação temporal do aluno na história, de modo a ser uma necessidade para se orientar no tempo e de atribuir sentido, partimos dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto, que eram basicamente o trabalho forçado, os castigos e a relação com o continente africano, e abordamos novos elementos, de modo a tentar ampliar essa visão dos alunos sobre o tema.

No segundo dia foram utilizadas cenas dos filmes *Amistad* e *12 anos de Escravidão* com o intuito de demonstrar como seria esse processo de escravização e da travessia do Atlântico. Além disso, os filmes *12 anos de Escravidão* e *Besouro* também foram utilizados na semana seguinte, para se falar das estratégias e formas de resistência ao sistema escravista por parte desses sujeitos. Vale ressaltar que os trechos foram trabalhados de forma cautelosa e sem intuito de exibí-los como um retrato fidedigno da realidade vivida por sujeitos escravizados, mas como uma possibilidade desse cotidiano,

considerando suas especificidades e fazendo ressalvas com relação ao contexto de produção e ao local a que se referiam⁴.

Amistad é um filme estadunidense de 1997 dirigido por Steven Spielberg. A história é baseada em fatos reais e remonta ao ano de 1839, quando um grupo de africanos traficados ilegalmente se rebela e consegue matar boa parte da tripulação do navio, mas não conseguem retornar à África e vão a júri nos Estados Unidos por causa das mortes cometidas no navio. Assim como *Amistad*, *12 anos de Escravidão* também é um filme estadunidense baseado em uma história real. O filme foi produzido a partir do relato de Solomon Northup, um homem livre, descendente de africanos, que foi capturado, separado de sua família e escravizado durante 12 anos. Já *Besouro* é um filme brasileiro, baseado nas histórias que se contam sobre Besouro Mangagá, grande capoeirista que viveu no início do século XX, muito conhecido por ser “rebelde” e não se rebaixar aos abusos das autoridades. Apesar de o filme mostrar uma história do pós-abolição, o contexto das relações estabelecidas e as condições das populações afro-brasileiras que aparecem no filme são análogos à escravidão, por isso as “atitudes rebeldes” de Besouro foram utilizadas para exemplificar uma forma de resistência - no caso, a sabotagem do engenho.

⁴ Vale registrar que foi feita a opção por trabalhar apenas com trechos por dois motivos principais. O primeiro deles é o tempo que seria tomado pela exibição completa dos filmes, que levaria mais de duas aulas e atrasaria o estágio. O segundo é a presença de cenas fortes nos filmes, que fazem com que ambos tenham classificação indicativa de 12 anos de idade.

De *Amistad* foi trabalhada uma parte, onde o advogado dos africanos pergunta a Cinqué de onde ele vem e qual sua história. Nesse momento, ocorre um *flashback* com um compilado de cenas que mostram como foi o processo de captura. Entre as cenas que compõem esse *flashback* estão a captura de Cinqué (1), que é levado até a praia e depois até a Fortaleza de Escravos Lomboko, onde é trocado por armas em uma negociação de uma comunidade rival com negociantes espanhóis; o embarque no navio, seguido do batismo feito por um padre e das chibatadas dadas aleatoriamente em quem entrava (2); um parto feito no porão do navio (3); o suicídio de uma mulher que se atirou ao mar junto do recém-nascido (4); a distribuição da precária comida, que não era dada aos doentes (5); as pessoas amarradas a pedras que foram atiradas ao mar para diminuir a carga do navio (6); a chegada em Cuba e a venda no porto (7).

Ainda no primeiro dia, do filme *12 Anos de Escravidão* foram selecionadas as seguintes cenas: a chegada de Solomon ao mercado, onde ele é separado de outro homem com quem já estava se familiarizando, e em seguida é entregue ao mercador e recebe o nome de Plat (8); o banho coletivo dos escravizados, para que ficassem com aparência melhor para a venda (9); e o momento em que Elisa e Plat são comprados pelo Sr. Ford, de forma que ela é separada de seus dois filhos (10).

Para a semana seguinte, quando são abordadas as formas de resistência, outras cenas do filme *12 Anos de Escravidão* foram

selecionadas. São elas: o momento em que Solomon está na forca, lutando para se manter de pé e não morrer, enquanto crianças brincam à sua volta, outros escravos passam para o trabalho e uma moça vai até ele lhe dar um pouco de água e sai apressadamente para não ser vista (11); a cena em que Solomon é questionado se sabe ler e escrever, e ele diz apenas que aprendeu a ler mal, para que não desconfiassem dele (12); a ida de Solomon à fazenda vizinha e a conversa com a Sinhá, escrava que vive como esposa do proprietário (13); o pedido de Patsey a Solomon, para que este a afogue (14); e o castigo de Patsey, por ter ido à fazenda vizinha (15). Uma única cena do filme *Besouro* foi utilizada. Esta mostra quando o personagem Besouro vai ao engenho de açúcar à noite e coloca uma barra de ferro entre as engrenagens, e em seguida, já no dia seguinte, assim que o trabalho começa a moenda emperra por causa da barra e o engenho para de funcionar (16). A tabela abaixo apresenta as cenas exibidas conforme numeração e os pontos que foram abordados a partir delas:

Tabela 1. Trechos exibidos e questões complementares

Filme	Trecho	Elementos abordados através da cena
<i>Amistad</i>	Captura de Cinqué	Rivalidade entre culturas e grupos étnicos diversos no continente africano
	Embarque e castigo	Violência como forma de amedrontar para manter o controle
	Parto	As condições precárias de higiene nos porões dos navios
	Suicídio com o bebê	Prática do aborto entre as mulheres escravizadas
	Alimentação escassa	Disputa por comida (e sobrevivência) entre os cativos
	Pessoas atiradas ao mar	Proibição do tráfico de escravos e tráfico ilegal e a fiscalização inglesa
	Venda no porto	Desumanização dos sujeitos ao tratá-los como mercadoria
<i>12 Anos de Escravidão</i>	Solomon recebendo novo nome	Identidades e culturas que são transformadas pela diáspora
	Banho coletivo dos escravizados	Cuidados com aparência para venda
	Separação de Elisa e seus filhos	Família como estratégia de controle: ameaça de separá-la caso haja “mau comportamento”
		Senhores que tinham filhos com escravas e os vendiam
		Estratégias familiares de resistência (libertar a mulher para evitar que seus filhos nasçam cativos, relações de apadrinhamento.)
	Solomon na força	A banalização da violência na rotina
		Solidariedade e medo de punição

	Solomon negando ser alfabetizado	A presença de Islâmicos entre os escravizados (geralmente alfabetizados)
		Uso da escrita para articular fugas, levantes e negociações
	Conversa com Sinhá, escrava que vive como esposa do proprietário	Submissão e passividade como forma de resistência: busca por sobreviver
		Hierarquização entre os escravizados
	Patsey pedindo que Solomon a mate	Furtos de objetos e alimentos para sobreviver
	Patsey sendo castigada por ter ido na fazenda vizinha	Castigos (ainda mais) abusivos e injustos
<i>Besouro</i>	Sabotagem do Engenho	Capoeira – Luta e expressão cultural
		Sabotagem das colheitas e na fabricação do açúcar
		Pós-abolição (desemprego e trabalhos em condições análogas à escravidão)

Os trechos dos filmes foram editados e as cenas de violência física explícita foram retiradas para evitar desconforto nos alunos e para respeitar a classificação indicativa dos filmes. O diálogo se deu com os alunos ao longo de toda a aula, pois à medida que íamos passando as cenas, pausas eram feitas para conversar com os alunos sobre a cena que eles haviam assistido. Além de perguntar quais eram suas impressões e o que lhes havia chamado a atenção, nós explicávamos o contexto daquela cena, o que ela representava e dávamos exemplos de coisas semelhantes que poderiam acontecer naquele período. Várias questões foram levantadas pelos alunos e todos estavam atentos aos

vídeos e às explicações, principalmente com os trechos dos filmes que tratavam do processo de escravização, passados no primeiro dia.

Todos os recursos cinematográficos utilizados prenderam a atenção dos alunos. Foi perceptível um maior interesse na primeira utilização destes recursos, pois os estudantes participaram ativamente com perguntas e observações, mantiveram o silêncio enquanto assistiam às cenas e se mostraram sensibilizados pelo que viram. Além disso, vários elementos abordados nesse dia apareceram depois, quando foi solicitado aos alunos, numa atividade avaliativa, que escrevessem histórias para contar a vida de uma pessoa. A partir de informações preestabelecidas sobre um personagem hipotético (idade, sexo, como/com quem vivia, condição jurídica, etc.), os alunos tiveram de criar uma história de vida para este personagem, de acordo com as possibilidades existentes para uma pessoa com aquelas características num contexto escravista.

Entre os elementos que apareceram nessa atividade de escrita de histórias está o processo diaspórico, com a captura e a vinda para o Brasil, os novos nomes/identidades, o desembarque no porto e as relações familiares. Apesar da maior participação dos alunos quando tratamos do processo de escravização, foram as referências de resistência à escravidão que apareceram com maior frequência na criação da história. Talvez o sofrimento e as estratégias tenham sensibilizado mais os alunos; ou a nossa fala, na tentativa de enfatizar a

ação dessas pessoas para desfazer o imaginário de objetos passivos às vontades dos senhores, tenha condicionado a escrita dos alunos.

Nas atividades feitas com eles, o elemento mais presente foi o suicídio. Duas cenas selecionadas mostraram isso: uma do filme *Amistad*, em que uma mulher, que está sentada na beira do navio, se atira ao mar com uma criança no colo (exibida no primeiro dia) e outra do filme *12 Anos de Escravidão*, em que Patsey acorda Solomon no meio da noite e pede que ele a acompanhe até o pântano para afogá-la e enterrar seu corpo, exibida no segundo dia. A partir do suicídio, foram abordados outros exemplos como forma de resistência, como o aborto (pois as mães preferiam não ter seus filhos do que vê-los sofrendo os abusos da escravidão).

As relações familiares também apareceram com frequência nas atividades. Numa das histórias, um grupo colocou seu personagem encontrando-se com um irmão que fora escravizado anos antes, quando ambos estão sendo vendidos. Mas o que mais aparece com relação às famílias nas histórias e nas outras atividades é o medo de fugir e se separar da família, ou o temor de prejudicar seus familiares por causa de sua fuga ou outra atitude “rebelde”, exemplos que trabalhamos com os alunos para pensar na questão psicológica que permeava as relações entre senhores e escravos. Ainda com as relações familiares, duas histórias têm personagens que compram a liberdade de seus parentes.

Outro elemento que foi frequente nas atividades foi a sabotagem. O único exemplo que aparece nos trechos de filmes

selecionados é a sabotagem de um engenho de açúcar no filme *Besouro*. Nas atividades, principalmente naquela de criação de histórias, porém, os alunos exploram outras formas de boicote abordadas a partir dessa cena: a sabotagem das colheitas e a utilização de limão para azedar o melaço. Além da sabotagem, o filme *Besouro* contribuiu com a questão da capoeira, uma vez que o personagem era um capoeirista, e esse elemento também apareceu nas atividades. As cenas de luta não foram exibidas, mas nossa explicação sobre quem foi Besouro Mangagá interessou aos alunos, principalmente a alguns meninos que faziam capoeira. Outra contribuição importante do filme foi o fato de que ele representava um contexto posterior à Abolição, mas onde é perceptível que os maus tratos e as péssimas condições de trabalho oferecidas às populações de origem africana persistiram durante muito tempo, não tendo desaparecido da noite para o dia aos 13 de maio de 1888.

Outras questões apareceram nas atividades, mas foram menos expressivas, como é o caso de uma história em que a personagem é uma “rainha podre de rica”, mas que acaba sendo capturada e traficada para o Brasil. Essa foi uma situação hipotética que colocamos aos alunos, pois um africano poderia ser um líder espiritual, rei, ou detentor de muito poder em sua comunidade, mas a partir do momento em que ele é capturado, passa a ser apenas mais um entre tantos outros que foram escravizados e lutam pela sobrevivência.

Considerações finais

Apesar do uso de filmes para fins educativos no Brasil ter quase um século, ainda há muitas barreiras para se incorporar de fato essa prática em sala de aula. As maiores barreiras persistem: a questão da aparelhagem adequada e a (ausência de) capacitação dos professores para lidar com as tecnologias, bem como para problematizar os recursos audiovisuais a serem reproduzidos. Além disso, muitos dos manuais prescritivos para o uso do cinema focam muito o professor, dando pouca atenção para o aprendizado dos alunos. São questões que precisam ser trabalhadas e, principalmente, experimentadas. Nosso estágio possibilitou algumas experiências metodológicas no ensino de História, das quais obtivemos resultados positivos.

De forma geral, é possível perceber que muitos dos elementos que apareceram nos filmes trabalhados por nós passaram a fazer parte do imaginário dos alunos e aparecem em suas atividades. Mas para além deles, existem várias outras questões e exemplos que foram majoritariamente colocados por nós durante a explicação do assunto e nos nossos comentários sobre o vídeo. As imagens divertem, ao mesmo tempo que provocam, instigam e incomodam. Ao assistir cada cena, dúvidas surgiam e perguntas eram feitas. Os filmes foram uma ponte que favoreceu o diálogo e a construção do conhecimento. Isso reforça a importância do papel do professor como mediador nesse processo de formação da consciência histórica, uma vez que as intervenções foram

essenciais para contextualizar e promover a compreensão dos alunos com o que estava sendo assistido. Se as imagens estivessem parecendo deslocadas e sem nexo, cabia a nós explicar e dar um sentido a elas; se estavam parecendo irreais e absurdamente injustas, nós explicávamos o contexto, esmiuçávamos as relações de poder, citávamos exemplos mais verossímeis e próximos à realidade dos alunos.

A escolha pela utilização dos filmes para trabalhar a temática com os alunos gerou bons frutos, pois atraiu a atenção e a curiosidade, despertou dúvidas e sensibilizou. Ao mesmo tempo, os vídeos nos forneceram um suporte e um ponto de partida para trabalhar contextos e outros exemplos e situações do cotidiano dos escravizados. Obviamente os filmes não são as únicas ferramentas que podem proporcionar experiências semelhantes, mas são boas opções – se trabalhadas da forma correta, criticando e problematizando. Cabe a nós, futuros professores, continuar com as experimentações, adaptando ou modificando os métodos de acordo com as necessidades para se adequar aos alunos, seja com filmes, imagens, quadrinhos, histórias, jogos etc. Tentativas e erros, sucessos e fracassos fazem parte não só da experiência de estágio, mas da nossa formação e carreira enquanto professores.

Referências

12 Years a Slave. Direção de Steve McQueen. Estados Unidos: Plan B Entertainment, 2012, DVD (134 min), colorido.

AMISTAD. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos: DreamWorks Pictures, 1997. DVD (154 min), colorido.

BESOURO. Direção de João Daniel Tikhomiroff. Brasil: Globo Filmes, 2009, DVD (95 min), colorido.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 07 nov. 2014.

CAMPOS, Simone Calil Ramos. **Representações e ensino de História:** imagens de alunos do ensino médio sobre a escravidão negra no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2009.

CERRI, Luis Fernando. **A Didática da História para John Rüsen:** uma ampliação do campo de pesquisa. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. In: CUNHA, M. C. A. et al. (Org.). **A construção do projeto de ensino e avaliação.** São Paulo: FDE, 1995, p. 161-172 (Ideias, 8).

DIAS, Maria Aparecida. **Relações entre a língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.** Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 2007.

MARTINS, Ronaldo Francisco Rodrigo. Os desafios do ensino-aprendizagem de história nos anos finais do ensino fundamental da rede pública: limitações de formação dos professores e deficiências de leitura e escrita dos alunos. **Aedos**, v. 4, n. 11, p. 766-782, set. 2012.

MORTARI, Claudia (Org.). **Introdução aos estudos africanos e da Diáspora**. Florianópolis: DIOESC, 2015.

NASCIMENTO, Jairo de Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 5, n. 2, p 01-23, abr./jun. 2008.

PEREIRA, Lara Rodrigues. **Entre prescrições e práticas**: o cinema no ensino de história. Dissertação (Mestrado em História) - UDESC, Florianópolis, 2013.

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 38, p. 101-131, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A avaliação no princípio da excelência e do êxito escolares**. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem histórica em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos Históricos**, v. 12, p. 81-96, 1º sem. 2008.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central no pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ZAMBONI, Ernesta; ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de (Org.). **Quanto Tempo o Tempo Tem!** Campinas: Alínea, 2005. p. 109-143.

Artigo recebido em 31/10/2015, aceito em 23/11/2015

Narrativas audiovisuais ensinando História do Brasil na Era Vargas: filme *Os Inconfidentes*, produzido pelo Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE)

Lara Rodrigues Pereira¹

Resumo: o presente artigo é recorte de pesquisa de doutorado, em andamento, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) cursado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujo mote é a investigação da apropriação de personagens e eventos históricos por filmes do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), com o intuito de ensinar História do Brasil. Neste texto, especificamente, me debruço sobre o filme *Os Inconfidentes*, que trata da repatriação dos restos mortais de participantes da inconfidência mineira (que receberam o degredo como forma de punição pela insurgência) e que mais de um século depois foram recebidos com honras pelo Estado brasileiro, representado pela figura do então presidente Getúlio Vargas.

Palavras chave: Estado Novo, Ensino de História, *Os Inconfidentes*

Abstract: This article is part of a PHD research (in progress), by the Post-Graduation Program in Education (PPGE), at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), and it intends to investigate the appropriation of characters and historical events by films made by the *National Institute of Educative Cinema* (INCE), whose purpose was to teach Brazilian History. In the text, specifically, I analyze the film “*Os Inconfidentes*”, which portrays the repatriation of the remains of the members of the “*Inconfidência Mineira*” (people who were expelled as a punishment of the uprising) and that, more than one century later,

¹ Graduada e Mestra em História, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC), linha de pesquisa Sociologia e História da Educação. Bolsista CAPES, e-mail: lararp81@gmail.com.

were received with great honor by the Brazilian State, represented by the then president Getúlio Vargas.

Keywords: Estado Novo, Teaching History, The Inconfidentes.

Introdução

Em 04 de dezembro de 1937, na praia do Russel, Rio de Janeiro, Getúlio Vargas participou da cerimônia de queima das bandeiras estaduais e hasteamento da bandeira nacional. Seu discurso, no âmbito do Estado Novo, trazia apelo pela unidade em torno da nação: “Abolimos as bandeiras e escudos estaduais e municipais, os hinos regionais e os partidos políticos. Tudo isso se fez visando consolidar a unidade política e social do país.”² O Estado Novo (1937-1945) é conhecido como um período de plenos poderes conferidos ao chefe do executivo, sob o pretexto da garantia de segurança e união nacionais. Para consolidar tais intenções lançou-se mão da propaganda pelos meios de comunicação, por meio de estratégias educativas e da produção cultural. Nessa conjuntura, de modo específico, no fim de 1936 foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), que apesar de ter sido inaugurado meses antes da instituição do Estado Novo, serviu a ele sendo também fruto daquele contexto político. Embora existam vozes contrárias de alguns estudiosos, como Fernão

² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xKoh2n1OTo4>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

Pessoa Ramos, afirmando que o INCE “possuiu, durante o Estado Novo, um espaço de manobra bastante razoável, desvinculado das necessidades mais estreitas da propaganda política” (RAMOS, 2004, p. 159), no caso de *Inconfidentes* (assim como em outros documentários do referido Instituto) percebe-se a intenção de reverenciar o chefe da nação apresentando sua relação de respeito com o passado de luta dos Inconfidentes. É possível perceber a tentativa de alinhá-lo àquela lógica de contestação representada pela inconfidência, pois ele mesmo, anos antes, insurgiu-se contra os gestores da nação na Revolução de 1930 (embora dialogasse de maneira muito estreita com o “antigo regime” e também fizesse parte daquela complexa estrutura política). Mas a afirmação de Ramos, citada acima, precisa ser considerada levando em conta as tensões existentes entre os ministérios varguistas. É sabido que Capanema esforçou-se para manter o INCE sob os auspícios do Ministério da Educação e Saúde, resistindo às investidas do Departamento de Imprensa e Propaganda, conforme trecho a seguir:

Em 1938, Capanema reivindicou, contrariando as pretensões do Ministro da Justiça Francisco Campos, que tanto o serviço de radiodifusão Educativa como o Instituto Nacional do Cinema Educativo permanecessem como área de atuação do Ministério da Educação.(CAPELATO, 2008, p. 81).

O período que compreende a inauguração do INCE e o fim do Estado Novo foi pródigo na produção de filmes sobre História do Brasil, não em termos quantitativos, mas privilegiando narrativas que contemplavam o que, na época, entendia-se ser importante para o

ensino de História: destaque de grandes personalidades e eventos históricos, que, naquela leitura, de uma forma ou de outra, contribuíram para a pujança da nação. Estabeleço esta pesquisa tendo por base o documentário *Inconfidentes*³, observando que o Estado Novorepresentou, de acordo com Angela de Castro Gomes (2013) e Maria Helena Rolim Capelatto (2009), dentre outros pesquisadores, um período de intenso investimento nos processos de construção de identidade nacional, com ênfase para ações ligadas à educação.

De acordo com Cristina Souza da Rosa (2006), durante o Estado Novo a educação foi vista como o principal instrumento para a criação do que se entendia “o novo homem nacional”, citando discursos de Vargas e do Ministro Capanema que invocavam este termo. Para além da ordem do discurso, podemos perceber tais iniciativas concretizadas por meio da criação de várias Escolas técnicas, além do investimento na padronização dos processos educacionais dado pelas reformas orquestradas pelo Ministério.

Já no início da gestão Vargas, em 1931, o Ministério da Educação, sob a direção de Francisco Campos, instituiu a primeira reforma após a revolução da 1930, e Rosa (2006) salienta que a reorganização do currículo de História trazia a prerrogativa de formar o indivíduo para a cidadania por intermédio do que reconheceu como nova metodologia: associando a História episódica à biografia de grandes vultos. Esta “nova” metodologia já era amplamente utilizada há

³OS INCONFIDENTES, 1936. Direção: Humberto Mauro, INCE, Brasil.

décadas, haja vista os compêndios de História do Brasil assinados por José Inácio de Abreu e Lima, de 1843, analisados por Selma Rinaldi de Mattos em tese de 2007, entre outros. Mas, se a referida metodologia já era usada em compêndios para a concretização do ensino de História, pode-se afirmar que, com o advento da reforma Campos, houve padronização e ampla difusão de estratégias educacionais (que abarcavam o tal método), com alcance nacional sem precedentes.

A metodologia de unir a História episódica a biografias de grandes vultos será a tônica das produções concernentes à História do Brasil feitas pelo INCE. Nelas, além disso, teremos outro aspecto recorrente em tantos filmes do Instituto que versavam sobre outras áreas do conhecimento: a preocupação com o caráter científico das narrativas. Para tanto havia normalmente a legitimação da cientificidade dos filmes dada pela chancela de um especialista. No caso de *Inconfidentes* isso fica explícito pela menção ao discurso do historiador e membro da Academia Brasileira de Letras, Pedro Calmon. A construção dos filmes do INCE foi perpassada por múltiplas intencionalidades: propaganda política, disseminação artística, formação do cidadão tendo em vista os considerados bons exemplos do passado, cientificismo, sendo que todos estes aspectos serviam ao propósito maior de educar os brasileiros para aquele “novo” Brasil em curso.

Em cena: *Os Inconfidentes*

Em dezembro de 1936, o INCE produziu um documentário, dirigido pelo cineasta Humberto Mauro, que tinha por objetivo divulgar:

A chegada à capital da República dos restos mortais de treze inconfidentes mineiros. No cais do porto, o presidente Getúlio Vargas e autoridades acompanham o desembarque das urnas do navio Bagé. Diante do pavilhão do Touring Club do Brasil, autoridades observam a transferência das urnas para os caminhões do Exército.⁴

Inconfidentes conta com duração aproximada de seis minutos e, ao contrário do que sugere o título, seu protagonismo não é exclusivo dos finados repatriados ou do “líder” insurgente Tiradentes, mas sim dividido com Getúlio Vargas, então presidente, em caráter provisório, do Brasil. Podemos, a título de análise, dividir o referido documentário em duas partes: a primeira que conta a cerimônia de repatriação dos restos mortais dos degredados recebidos pelo presidente Vargas, outras autoridades e pela população. Já a segunda etapa privilegia um apanhado histórico sobre a figura de Tiradentes e sua liderança frente ao levante, tendo por base alguns elementos de acervo material disponíveis

⁴ Disponível em: <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/008166>. Acesso em: 13 ago. 2015. Este é trecho da sinopse do documentário produzido pelo INCE, disponível para consulta na página acima.

em museus mineiros: objetos pessoais, a casa de encontro dos inconfidentes e representações da figura de Tiradentes em quadros. Os documentários do INCE eram normalmente narrados, sendo que havia a preocupação de abri-los com créditos que indicavam direção, produção, responsável(is) técnicos pela consultoria (quando existia), título, além de legenda que servia para introduzir o tema, contextualizando-o. Após este “sumário” audiovisual, normalmente as imagens apresentadas eram traduzidas por meio de narração que acompanhava a trama do início ao fim.

A seguir transcrevi o teor da narração do documentário *Inconfidentes* com o intuito de compreender as estratégias adotadas pelo INCE para apresentar os dois momentos históricos invocados na produção: 1936 e 1792. As passagens em negrito foram introduzidas por mim com o intuito de contextualizar a leitura da narração alinhando-a à imagem e outros recursos trazidos pelo filme.

Ato I:

“Por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi efetuada a transladação dos restos mortais de treze dos inconfidentes mineiros condenados ao degredo perpétuo pouco após o insucesso da Inconfidência de Vila Rica. Abordo do Bagé, aportaram à nossa capital, precedentes de Lisboa, as urnas contendo os restos mortais dos mártires brasileiros tendo então a cerimônia iniciada com a visita a bordo do senhor doutor Getúlio Vargas, presidente da República, doutor Gustavo Capanema, ministro da Educação e demais autoridades. O corpo oficial, feita a visita ao Bagé, encaminhou-se para o pavilhão do Touring Club do Brasil, onde aguardou

a chegada das urnas transferidas para as carretas do exército. À chegada dos coches militares discursaram o senhor Negrão de Lima, representante de Minas Gerais, e Pedro Calmon, Historiador e membro da Academia Brasileira de Letras. Em seguida foi organizado o cortejo sob as salvas de tiro, atravessando a avenida em direção à catedral metropolitana. A cerimônia frente ao templo foi assistida por grande massa popular, tendo nessa ocasião os sinos da matriz de São José oferecido raro espetáculo da execução do hino nacional. Em seguida foram as urnas depositadas na capela Nosso Senhor dos Passos, dependência histórica da catedral, ficando expostas para a visita pública as urnas dos Inconfidentes mineiros: Francisco de Paula de Andrade, Domingos de Abreu Vieira, Salvador Carvalho do Amaral Gurgel, Ignácio José de Alvarenga Peixoto, Luiz Vaz de Toledo Pisa, José Alves Maciel, José Aires Gomes, João da Costa Rodrigues, Francisco Antonio de Oliveira Lopes, ThomásAntonio Gonzaga, Antonio de Oliveira Lopes, Victorino Gonçalves Veloso, Vicente Vieira da Motta.

Ato II:

(troca de cenário, agora o filme passa-se em Minas Gerais)

A figura histórica da maior vítima da Inconfidência Mineira, o alferes José Joaquim da Silva Xavier, alcunhado Tiradentes. Este é um retrato, feito por João Batista em 1885, tendo pertencido ao Clube Tiradentes(ao som do Hino Nacional). Ouro Preto cultiva a memória histórica de Tiradentes, seu grande filho, lá se acham os mais belos monumentos representando a figura do mártir e lá também a casa onde se reuniam os inconfidentes. Traves da força onde foi executado Tiradentes, a 21 de abril de 1792,

banco da sala da Casa dos Contos em Ouro Preto, onde foram julgados os réus da Inconfidência, caçamba de montaria usada pelo alferes José Joaquim da Silva Xavier, Tiradentes, O precursor, vestimenta da Alma, o quadro a óleo de Pedro Bruno, representando os últimos dias de Tiradentes na prisão, pouco antes de ir para a forca, a bandeira utilizada e idealizada pelos Inconfidentes com a divisa histórica *libertas quae será tamen*.⁵

No primeiro ato há a explicação do que seria a cerimônia registrada no filme, com ênfase para a “iniciativa do Ministério da Educação e Saúde Pública” por meio do qual os restos dos inconfidentes puderam ser repatriados, marcando que aquela era uma questão educacional, sobretudo. A figura do “senhor doutor Getúlio Vargas” é apresentada desta forma com o intuito de destacar a solenidade do evento e também do chefe da nação que, com a ajuda de seu staff, da Igreja católica, do exército e dos populares (massa, conforme a narração), corrigiu uma injustiça histórica, resgatando as cinzas dos inconfidentes, concedendo-lhes o descanso eterno em terras brasileiras. E a câmera busca por ele; mesmo em um documentário curto e dividido em duas etapas é preciso perceber o destaque dado à figura de Vargas.

Cerimônias como aquela eram importantes para potencializar a imagem do chefe da nação (ainda que em caráter provisório) junto aos jovens, que viriam a assistir ao documentário, dando-lhes uma ideia de passado comum a todos os brasileiros. Este tipo de estratégia era

⁵ Narração, na íntegra, do documentário do INCE *Inconfidentes*.

recorrente nos filmes do INCE, em títulos como *Barão do Rio Branco*, *O despertar da redentora* (em homenagem à Princesa Isabel) e *Bandeirantes*. Percebe-se que a História do Brasil era privilegiada, pois havia a necessidade de conhecê-la para após sentir-se pertencente a ela; tal lógica é reforçada pela inexistência de filmes do INCE, durante o Estado Novo, que versassem sobre a História Universal. De acordo com Capelato (2008, p. 233):

A ênfase na unidade nacional constituía elemento chave na configuração da nova identidade nacional coletiva. Na década de 1930 houve um debate entre os defensores de uma visão “universalista” do ensino de História, posta em prática a partir da introdução da “História da Civilização” na grade curricular. Contra a perspectiva universalista, manifestaram-se os defensores da “singularidade nacional”, que também defendiam a ideia de que o porvir encontrava-se no passado e baseava-se na tradição. A defesa do ensino da História Pátria atrelava-se a uma concepção nacionalista que enfatiza a necessidade de formação da consciência nacional.

A ideia de que nas glórias do passado residem exemplos a serem seguidos para a pavimentação do presente e do futuro do país, conforme aponta Capelato, explica a escolha por promover a cerimônia em homenagem aos Inconfidentes e registrá-la por meio de documentário para ser assistido por um número ainda maior de jovens brasileiros.

No segundo ato, com a ação ambientada em Minas Gerais, a figura de Tiradentes é apresentada como líder martirizado, buscando

referências materiais de sua existência, por meio de artefatos pertencentes a ele que resistiram ao tempo, para lembrar as gerações vindouras de sua importância. A maneira como a Inconfidência e seus participantes é representada é laudatória, convertendo-os em heróis nacionais. A revolta não é apresentada como uma insurgência regional motivada por questões econômicas e não identitárias ou culturais, e sim, nacional, motivada pela intenção da liberdade com relação à Metrópole. O fato das províncias pouco se comunicarem à época do ocorrido e que nem havia um sentido de identidade comum aos moradores das mais diferentes regiões da então colônia Brasil é convenientemente esquecido. Neste ponto recorro a Capelato novamente, pois o regionalismo inerente à Inconfidência Mineira cede espaço para o nacionalismo brasileiro do Estado Novo:

Na construção de uma moral nacional associada a uma memória histórica, eram negados, enfaticamente o regionalismo, ateísmo, os conflitos sociais e outras ideias consideradas prejudiciais. As medidas pretendiam controlar não só o passado, indicando como deveria ser representado, mas também o futuro, ao proibir qualquer afirmação ou sugestão que induzisse ao pessimismo; ao contrário, era esperado que se estimulasse o otimismo nos dias vindouros (CAPELATO, 2008, p. 233).

O nacionalismo aplacando regionalismos pode ser identificado nesta cerimônia (e seu registro cinematográfico), pois o sepultamento dos restos mortais dos próceres inconfidentes foi feito na capital federal brasileira e não em Minas Gerais, além disso, sua trajetória de luta é

traduzida como a luta de uma nação em busca da liberdade, e não de uma província em busca de menor carga tributária. O caráter otimista apontado pela autora pode ser visto no final do documentário, quando a câmera enfoca a bandeira dos Inconfidentes (depois usada pelo estado de Minas Gerais) ao som do Hino nacional brasileiro.

Outro aspecto chama atenção no documentário: o uso do hino nacional para embalar a ação. A escolha da trilha sonora foi, possivelmente, mais uma estratégia no intuito de abraçar a revolta colonial, tornando-a nacional e contemporânea. A seguir descrevo as passagens em que o hino é destacado, tentando compreender tal escolha e seus desdobramentos para a concretização do documentário.

O uso do Hino Nacional em *Os Inconfidentes*

Em *Os Inconfidentes* o hino nacional aparece em dois momentos. No primeiro não se pode ouvi-lo nitidamente, é citado pelo narrador quando afirma: “A cerimônia frente ao templo foi assistida por grande massa popular, tendo nessa ocasião os sinos da matriz de São José oferecido raro espetáculo da execução do hino nacional”. Os restos mortais saudados pelas autoridades e populares foram recepcionados na igreja ao som do Hino brasileiro, demonstrando um caráter religioso e cívico naquela saudação, recorrente em outras cerimônias típicas do Estado Novo, tal qual a da queima das bandeiras estaduais em 1937, citada no início deste texto.

A câmera se volta para cada uma das treze urnas e neste momento o volume do som dos sinos, que até então ouvia-se em segundo plano, passa a ficar mais alto, dando à cerimônia um requinte de patriotismo religioso. Este recurso pode ser considerado, à guisa do que apregoa Jean Cocteau, um aprofundamento da sensação dada pelo filme: “Não vamos ao cinema para ouvir a música. Queremos que ela aprofunde em nós uma impressão visual. Não lhe pedimos que nos explique as imagens.” (MARTIN, 2013, p. 138).

Para Marcel Martin (2013), estudioso da linguagem cinematográfica, a música é um importante instrumento que teria a prerrogativa de traduzir as imagens ou salientá-las e, em alguns casos, até desvirtuá-las:

A música é, portanto um elemento particularmente específico da arte do filme, e não é de surpreender que desempenhe um papel tão importante e às vezes pernicioso: “Em certos casos, a significação literal das imagens resulta ser extremamente tênue. A sensação torna-se musical; a tal ponto que, quando a música a acompanha, de fato, a imagem obtém da música o melhor de sua expressão ou, mais precisamente, de sua sugestão. (MARTIN, 2013, p. 136).

A sugestão passada pelas músicas nos filmes, indicada pelo autor no fragmento acima, pode ser vista em *Os Inconfidentes* quando do uso do hino nacional, para imprimir vigor cívico, mas também caráter sagrado à cerimônia representada. Os inconfidentes são reconhecidos como âncoras da nação (por isso saudados com o hino

nacional), pois, de acordo com o que sugere o filme, ousaram sonhar com uma autonomia que só chegou a se concretizar anos depois. O fato daquele movimento ter sido motivado, sobretudo, pelos altos impostos cobrados pela coroa portuguesa (sem caráter propriamente popular, portanto) e que muitos dos inconfidentes não queriam o rompimento com a metrópole não é mencionado.

O caráter narrativo desempenhado pela música, de acordo com Martin (2013) é expressado também no ato II de *Inconfidentes*, quando a ação se passa nos centros históricos marcados pela insurgência, em Minas Gerais. A transição entre os dois atos do documentário é marcada pela apresentação de uma imagem de Tiradentes, de longos cabelos e barba, vestindo o que parece uma túnica branca (à Jesus Cristo) com uma corda no pescoço. Em um primeiro momento as badaladas dos sinos acompanham o narrador quando afirma “A figura Histórica da maior vítima da Inconfidência Mineira”. Neste ponto, a associação da imagem do mártir (tendo a corda de seu iminente enforcamento já no pescoço) com a sacralidade invocada pelos sinos, somadas à ênfase dada pelo narrador à palavra *vítima*, dão um tom de messianismo à figura de Tiradentes, o cordeiro que foi sacrificado pela nação. Logo em seguida, na continuação da fala do narrador: “o alferes José Joaquim da Silva Xavier, alcunhado Tiradentes”, os sinos cessam, dando lugar ao hino nacional, que acompanhará imagem e narração até o fim do filme.

Considerações finais

O ensino de História do Brasil tinha a prerrogativa de impingir nos jovens estudantes brasileiros conhecimento e, conforme aponta Capelato (2008), paixão por um passado homogêneo, virtuoso, repleto de bons exemplos, que vinha sendo editado e constantemente reescrito com a intenção de estimular a unidade nacional. Buscar na insurgência mineira essas características exigiu certo esforço do Ministério da Educação e Saúde, uma vez que houve a necessidade de tornar uma revolta colonial a efígie de uma insurgência em prol da unidade nacional, coisa que era perseguida, porém que ainda não era realidade na década de 1930, haja vista a revolução constitucionalista ocorrida dois anos antes do lançamento do filme educativo. O caráter fragmentário do Brasil, embora estivesse mais próximo da realidade do que a intenção de unidade, era suprimido por manobras sutis como o uso do hino nacional no documentário, sobretudo nas cenas passadas em Minas Gerais, transformando aquela história em nacional e não regional.

As disputas pelo INCE dadas no alto escalão varguista podem ser interpretadas como a tensão entre aqueles que tencionavam transformar a educação em propaganda política e aqueles que queriam certa autonomia. Neste embate, percebe-se que preservando o INCE sob a tutela da pasta da Educação, Capanema conseguiu tornar o órgão mais “científico” e menos panfletário, embora houvesse momentos como *Os*

Inconfidentes, em que a propaganda política alcançasse protagonismo em detrimento do caráter educacional puro e simples.

Referências

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em Cena**: Propaganda política no Varguismo e no Peronismo. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação. São Paulo: IBRASA, 2009.

GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

LAGNY, Michelle. O cinema como fonte de História. In: NOVOA, Jorge (Org.). **Cinematógrafo**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 99-132.

LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos em filmes. **História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 1–13, dez.2004. Acesso em: 12 jan. 2012.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MATTOS, Selma Rinaldi. **Para formar os brasileiros**; o compêndio da História do Brasil de Abreu e Lima e a expansão para dentro do Império do Brasil. Tese (Doutorado em História Social) - USP, 2007.

RAMOS, Fernão Pessoa. Mauro Documentarista. **Revista USP**, São Paulo, n.63, p. 157-168, set./nov. 2004.

ROSA, Cristina Souza da. O ensino de História do Brasil através dos filmes educativos durante o Estado Novo. *anais do XII Encontro Regional de História*, ANPUH-RJ, 2006.

Artigo recebido em 31/10/2015, aceito em 14/02/2016

O Ensino de História entre as décadas de 1920 a 1930: propostas para o ensino de história escolar a partir dos *Anais da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927 de Santa Catarina*

Maíra Pires Andrade¹

Resumo: O período de 1920 a 1930 é composto por diversas conferências que discutiam os contornos do ideal de uma nação moderna a fim de superar o atraso e os problemas que ocorriam na educação brasileira. A educação, assim como a disciplina escolar, era conduzida e moldada pelas demandas da sociedade, possuindo objetivos e finalidade específicos. A partir disso, neste artigo analisarei os discursos que irão dar sustento às políticas de planejamento para o ensino de História para a escola Primária em Santa Catarina utilizando como fonte os *Anais da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927 de Santa Catarina*. Estes são constituídos por teses, pareceres e conclusões de diferentes intelectuais que foram fundamentais para pensar a educação do Estado, portanto, pretendo verificar a função adquirida pelo ensino de História escolar, a concepção de História vigente no período a partir desses documentos e as principais demandas da sociedade.²

Palavras-chave: Ensino de História, Conferência, Ensino Primário.

Abstract: The period from 1920 to 1930 is composed of several conferences that discussed the contours of a ideal of modern nation to overcome the delay and the problems that occurred in Brazilian education. Education, as well as

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) na área de História do Tempo Presente. Graduada em História em 2015 pela UDESC.

²Este artigo é um recorte do projeto "Nação e Região: uma leitura a partir das culturas política e das políticas para o ensino de História em Santa Catarina nas décadas de 1930 a 1940", financiado pelo CNPq e coordenado pela professora Cristiani Bereta da Silva, e deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "História e Memória: os debates entre os intelectuais de Santa Catarina na 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927".

the school discipline, was driven and shaped by the demands of society, with goals and specific purposes. Therefore, in this article I will analyze the speeches that will give support to planning policies for history teaching for Primary school in Santa Catarina, using as source the Proceedings of the 1st Conference of State Primary Education of Santa Catarina in 1927. These are made up of theses, opinions and conclusions of different intellectuals who were fundamental to think about the State education, therefore, I intend to check the function acquired by teaching school history, the conception of current history in the period since these documents and the main demands of society.

Keywords:History Teaching, Conference, Primary Education

Introdução

A educação escolar possui determinadas finalidades e objetivos que se modificam de acordo com os interesses de cada período e dos grupos influentes na sociedade; nessa medida, a escola é responsável por produzir novas realidades e novas culturas. Seguindo este mesmo caminho, as disciplinas, como a disciplina de História escolar,³exercem a mesma função de expressar os anseios de específicos grupos da sociedade. Estes anseios podem ser observados nas propostas sobre ensino de História defendidas por intelectuais influentes presentes na *Conferencia Estadual do Ensino Primário de 1927*(SANTA CATARINA,1927).

³ Especifico aqui a história à qual me refiro em todo o artigo, no caso, a história escolar.Entendo que esta se diferencia da história acadêmica, isto é, é uma disciplina autônoma em relação à academia,possuindo finalidades,objettivos, conteúdos e metodologias própriasque são formulados no interior de uma cultura escolar(CHERVEL, 1990).

A partir da perspectiva acima, pretendo analisar os discursos que irão dar sustentação às políticas de planejamento para o ensino de História em Santa Catarina, utilizando como fonte os *Anais da Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927* (SANTA CATARINA, 1927). Estes são constituídos por teses, pareceres e conclusões de diferentes intelectuais que foram fundamentais para pensar a educação do Estado, portanto, pretendo verificar a função adquirida pelo ensino de História a partir desses documentos.

Paul Ricoeur (2000) nos convida a relembrar que os documentos têm sua origem não nos arquivos, no caso aqui o acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, onde este foi encontrado, mas sim antes mesmo, no testemunho. Este foi realizado no âmbito da *Conferência Estadual de Ensino Primário*, entendido como um lugar responsável por discutir a renovação da escola debatendo quais concepções deveriam seguir e quais deveriam superar. O arquivo é o local que abriga esse rastro documental que é inaugurado a partir da iniciativa própria de uma instituição de preservar tal rastro e assim estreitar o ato de fazer história, enfatizando a importância dada a este ato intencional de conservação. Este rastro encontrado no arquivo a partir do meu olhar e dos meus questionamentos referentes à constituição da disciplina de História escolar irá ser instituído como um documento histórico.

Portanto, tratarei este documento entendendo que ele surgiu a partir de determinada ação intencional de conservar os testemunhos

obtidos na *Conferência Estadual de Ensino Primário* (SANTA CATARINA, 1927), isto é, um testemunho na perspectiva de Ricoeur (2000) que são previamente destinados a posteridade, são testemunhos voluntários. Nesse sentido, o documento deve ser tratado como um discurso que “consiste em alguém dizer alguma coisa a alguém sobre alguma coisa segundo regras (RICOEUR, 2000, p. 191). Os testemunhos escritos presentes nos *Anais* serão observados como discursos construídos a partir de determinadas regras culturais e históricas próprias do período que foi inscrito, sendo analisados e questionados sobre seus contextos de produção e em relação aos significados e significantes que os acompanham.

A vinculação entre o cenário político, cultural e educacional vigente em Santa Catarina no início do século XX resultou na produção de valores na sociedade que rumavam conforme as aspirações de uma elite dominante num país que necessitava de uma História e de cidadãos patrióticos (BERETA, PERIN e GENTIL, 2013). Diante disso, destaco a importância dos intelectuais brasileiros oriundos de uma elite que compunham diversas instituições republicanas com o propósito de difundir certos ideais nacionalistas que atuavam principalmente no espaço da educação. Dessa forma, as elites brasileiras recebiam a importante função de formar essa consciência nacional, influenciando assim as classes mais baixas. Estes intelectuais e políticos surgem como autores das teses que são apresentadas na *Conferência Estadual de*

Ensino Primário em questão, e o importante papel assumido por estes é expresso inclusive nas páginas dos *Anais*.

Neles sobejamente se constatarão o amor dos nossos homens públicos à nobre e altruística causa do ensino, a boa vontade e a carinhosa diligencia com que cooperaram para activar mais e mais a disseminação da instrução no Estado, envidando o melhor de seus esforços para minorar o ainda ponderável coeficiente de analfabetismo, de que enferma a nossa nacionalidade.(...) Estes Annaes, pois são prova bastante do esforço dispendido pelos poderes públicos do Estado, para solver o mais vital problema senão o maior e mais patriótico da nossa nacionalidade(SANTA CATARINA, 1927: 6).

O período de 1920 é composto por diversas conferencias que buscavam os contornos do ideal de uma nação moderna a fim de eliminar o atraso e os problemas que ocorriam no cenário da educação brasileira. Estas eram compreendidas como importantes contribuições para a formação do desejado cidadão republicano que deveria ser educado pela instrução escolar, mas principalmente ter instruções morais, cívicas e de conduta, aspectos essenciais para a nação moderna que desejava se construir (HOELLER, 2013).

Desta forma, esta assume um importante papel entre os discursos sobre a educação comuns neste período, já que a instituição escolar e o ensino das disciplinas eram conduzidos e remodelados por uma elite intelectual, entre eles os presentes na Conferencia, responsáveis por pensar a educação brasileira. Esta reflete os interesses

dos intelectuais e, por conseguinte, do governo, usando o ensino escolar como meio de propagar suas concepções vigentes. A partir das teses podemos destacar as representações feitas em meio a uma cultura política do período, esta entendida a partir de Bertstein (2009), percebendo a função que a educação adquiriu diante das políticas de reafirmação da identidade brasileira, a história do Brasil que se desejava disseminar e também os valores ideais para a cultura política do momento.

A cultura política, segundo Berstein (2009), é entendida como o sistema de representações que determinam a visão que os homens têm da sociedade e que explicam os comportamentos políticos em respostas aos problemas enfrentados pelas sociedades. A cultura política se manifesta em diversas esferas, como, por exemplo, o sistema de ensino, religião e outras instituições que aos poucos disseminam essas representações até internalizá-las como uma mensagem natural de cunho político. Nesse sentido, o que foi discutido nas propostas para o ensino de história escolar é oriundo de uma determinada cultura política construída como resposta aos problemas gerados pelo atraso da educação, esta cultura política, de progresso e modernidade que desejava-se disseminar.

Em 1926, Adolfo Konder, candidato a governador de Santa Catarina, previu em seu programa de governo diversas preocupações e intenções com a educação pública do Estado, na época chamada de instrução pública. O relatório de Cid Campos – Secretário do Interior e

Justiça de Santa Catarina – afirmava que o Estado para se ocupar de tais intenções propôs, em 1926, uma conferência para o próximo ano para discutir as reorganizações pretendidas na instrução pública. Entre agosto e julho de 1927, no Salão Nobre da Escola Normal, em Florianópolis, ocorreu a *Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário* (ICEEP-SC), que repercutiu, segundo Cid Campos, uma grande reforma no departamento da administração pública (SANTA CATARINA, 1928).

A *Conferência Estadual de Ensino Primário de 1927* (SANTA CATARINA, 1927) teve como presidente de honra o governador do Estado na época, Adolpho Konder⁴, além do Secretário do Interior e da Justiça Cid Campos e contou com a presença do então diretor da Instrução Pública Professor Mâncio Costa. Nos anais foram registradas 44 teses por diferentes intelectuais do período que estavam envolvidos com a organização do ensino primário em Santa Catarina. As teses abordam diferentes preocupações com a educação, desde a questão da higiene, leitura, ensino de geografia, como ser um bom professor, porque usar o uniforme e, por fim, o ensino de história, entre outros assuntos.

Opinou-se que se reunissem numa Conferência estadual de ensino primário os diretores de grupos escolares e escolares complementares, diretores de estabelecimentos federais de ensino e os dos particulares, chefes escolares e pessoas de reputado saber pedagógico, a fim de serem discutidas teses de

⁴ Adolpho Konder foi Governador do Estado de setembro de 1926 a fevereiro de 1929.

interesse para o professorado, em particular e de grande alcance prático para o ensino, em geral (SANTA CATARINA, 1927: 5).

Professores, intelectuais renomados, políticos e diretores se reuniram nesta *Conferência* a fim de discutir os principais problemas que abatiam a educação primária em Santa Catarina, lançando novas perspectivas, metodologias e exigências. Esta era destinada aos professores atuantes na rede primária de ensino do estado de Santa Catarina, isto é, estes eram os principais indivíduos que deveriam compreender as discussões e colocá-las em prática a fim de atender às demandas do governo.

Reuniram-se nesta Conferência os indivíduos que naqueles momentos eram considerados os mais preparados para criarem e discutirem as melhores propostas para a educação de Santa Catarina. Isto é, estes renomados escolhidos para esta ocasião eram aqueles que naquele período detinham uma maior influência, possuíam determinadas características para serem considerados como intelectuais, isto é, eram formadores de opiniões e defensores de uma cultura política.

É importante também refletir a função deste evento no âmbito da formação continuada de professores. Diante das mudanças da sociedade e da necessidade de atendê-las, as discussões postas na *Conferência* se tornam essenciais na medida em que trazem à tona debates e problemas atuais, propostas para uma renovação pedagógica e novas metodologias a fim de alcançar um ensino de qualidade. Ressalto o

fundamental papel da Conferencia na medida em que esta tem como finalidade destacar as novas demandas da sociedade, sendo o conhecimento destas imprescindível para a formação continuada de professores.

Nas páginas da Conferencia Estadual de Ensino Primário, qual história ensinar?

Segundo Bittencourt (1997), a partir do regime republicano brasileiro o espaço escolar é alvo de diversas preocupações relacionadas principalmente com um projeto político. Com a limitação do voto aos alfabetizados, a escola assume uma nova função de legitimação e de formação dos direitos políticos do cidadão brasileiro, já que esta formava os futuros eleitores. Nesse sentido, para ser cidadão o indivíduo possuía determinados direitos e também obrigações e valores a serem seguidos, estes faziam parte dos aprendizados imprescindíveis para o aluno desde a escola primária.

A escola primária desde a Independência do Brasil era destinada a ensinar a ler, escrever e contar e, para isso, conforme previa o plano de estudos de 1827, deveriam ser utilizados para a leitura os textos da “Constituição do Império e História do Brasil”, vinculando a alfabetização ao ensino de história. O uso desses textos era justificado como uma forma de aguçar a imaginação das crianças e de fortalecer o seu espírito moral e patriótico. Dessa forma, conforme Bittencourt

(2009), o ensino de História sempre projetou para uma formação cívica e moral das crianças, se acentuando principalmente nos séculos XIX e XX, quando foram elaborados currículos que previam a construção de uma ideia de nação e de pátria. A *Conferência* irá se constituir nesse sentido como importante formuladora desses currículos amparados no ideal de nação e de pátria.

O ensino de História, segundo a tese número 20, defendida por Adolpho da Silveira, intitulada “O ensino de história e a educação cívica”, apresenta o entendimento da função que o ensino de história possui nesse contexto, como uma disciplina fundamental para a formação cívica do povo, portanto demonstrando a importância que o civismo tinha dentro dos programas e ideais do governo. Essas duas disciplinas seriam, para Adolpho da Silveira, “essenciais para a formação da população para o desempenho de cargos sociais no Brasil do futuro” (SANTA CATARINA, 1927: 246).

Para um melhor entendimento das propostas pretendidas na *Conferência* (SANTA CATARINA, 1927) é importante nesta análise a compreensão do conceito de disciplina escolar. Chervel (1990) coloca que as disciplinas escolares são formadas no âmbito do que podemos chamar de cultura escolar, que de acordo com Dominique Julia (2001) seria um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Portanto, a escola obedece a uma lógica na qual

atuam tanto agentes externos quanto internos, mas não deixa de ser um local de produção de saber. Entendemos que a escolha dos conteúdos de uma disciplina obedece também a uma lógica e a uma finalidade específica. Igualmente, a disciplina escolar é resultado de disputas e negociações como fruto de ações externas e internas, destacando no âmbito externo os interesses de específicos grupos de influência na sociedade que atuam diretamente nas escolas através da seleção das matérias, conteúdos e programas (COSTA, 2008).

Para Adolpho da Silveira, a História Pátria serve para a sustentação do caráter nacional, dessa forma, os indivíduos que não têm o conhecimento da história da sua nação consequentemente não têm a capacidade de dar sentido a sua própria existência. Nas suas próprias palavras, “povo que desconhece a história de sua pátria não sabe dar valor a sua própria existência” (SANTA CATARINA, 1927: 233).

Nesse sentido, a nação é definida como uma “comunidade política imaginada”, em que os membros dessa nação, mesmo sem se conhecerem, têm em mente que existe algo em comum entre eles, que seria o sentimento de identificação e lealdade para com a nação (ANDERSON, 1989). O nacionalismo ou o sentimento nacional não seria o despertar da consciência de uma nação, mas sim a invenção simbólica de uma nação (GELLNER, 1993). Portanto, para criar a consciência nacional era preciso desenvolver na população o sentimento de pertencimento a um grupo comum, a sua pátria, este, segundo o

discurso dominante do período, só seria possível com o estudo da história da pátria.

Dessa forma, através das teses como a número 20 de Tibúrcio João de Carvalho, intitulada de “Ensino de história e a educação cívica”, há uma defesa em relação ao ensino de história pátria com o objetivo de formar essa nação moderna, una e homogênea, explicitando os obstáculos para a constituição desta, como, por exemplo, a falta de moral e de amor à pátria.

A nação é definida como uma “comunidade política imaginada”, em que os membros dessa nação, mesmo sem se conhecer, têm em mente que existe algo em comum entre eles, que seria o sentimento de identificação e lealdade para com a nação (ANDERSON, 1989). O nacionalismo ou o sentimento nacional não seria o despertar da consciência de uma nação, mas sim a invenção simbólica de uma nação (GELLNER, 1993). Portanto, para criar a consciência nacional era preciso desenvolver na população o sentimento de pertencimento a um grupo comum, a sua pátria. No trecho abaixo, é notável a ênfase dada à importância do sentimento de patriotismo para a constituição da nação brasileira.

Patriotismo e educação todos a devem possuir.

O indivíduo sem qualidades morais e patrióticas, se me afigura um ente perigoso e nocivo para a comunhão brasileira. É um mau filho; mau cidadão e um mau patriota, do qual, nada, a nação pode esperar. Façamos que a geração presente adquira uma esmerada educação e conserve a alma sempre cheia

de patriotismo, de ideias nobres, conhecendo a fundo a nossa história, pois assim o Brasil será muito maior amanhã do que hoje (SANTA CATARINA, 1927: 247).

O surgimento da história como disciplina escolar, para François Furet (1986), coincide com o período de formação e desenvolvimento do nacionalismo, no século XIX, sendo esta um instrumento da nação. A história era impregnada do sentido da mudança através de expressões como a evolução e o progresso, o passado serviria como testemunho do presente e da nação-presente, se configurando como a genealogia da nação. A história se constitui como disciplina escolar a partir do momento que se obtém um método, atuando não apenas como uma lição de moral, mas também desenvolvendo o espírito crítico do aluno fazendo-o perceber a grandeza de sua nação, justificando assim a sua função no âmbito brasileiro. Isto pode ser notado no trecho abaixo, retirado ainda da tese de número 20:

O Brasil é um país grandioso e conhecido pelo mundo todo, e quase desconhecido dos seus filhos; por não conhecerem a sua história e a sua posição geográfica. Urge, que semelhante impatriotismo, desapareça da alma nacional. Preciso se torna conhecer-se o que foi ele através dos séculos; o que é no presente e o que será no futuro. O ensino de história, a educação cívica, as crianças, são fatores preponderantes para isso (SANTA CATARINA, 1927: 246).

Destaco que no Brasil a história como disciplina escolar é elaborada a partir da independência e com a criação, em 1838, do

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, este responsável pela escrita da história do Brasil. Portanto, a disciplina de história se constitui a partir das mesmas preocupações com a escrita da história dos membros do IHGB, isto é, a historiografia predominante desse período. Alguns dos nomes influentes na historiografia desse momento, por exemplo, o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius e o brasileiro de ascendência alemã, Francisco Adolfo de Varnhagen, ambos voltados para uma escrita da história da pátria ou a história da nação (COSTA, 2008).

Se o ensino de Histórias e constrói como um mecanismo para a formação do sentimento nacional, é imprescindível o entendimento do que seria o fenômeno do nacionalismo. Costa (2008) aponta a escola como um dos principais instrumentos para o fomento da nacionalidade, principalmente a instrução pública, cria da para institucionalizar uma língua nacional contribuindo para a formação do sentimento patriótico, ou como é chamado por Hobsbawm (1990) de “religião cívica”.

O nacionalismo não é algo espontâneo e sim é resultado da articulação dos projetos de específicos grupos de intelectuais da sociedade, como artistas, filósofos e historiadores, que ao mobilizarem elementos tornam-se geradores do nacionalismo. O fortalecimento do espírito nacionalista contribuiu para a chamada “invenção da tradição”, conforme Hobsbawm (1985), isto é, um conjunto de práticas regidas por normas aceitas que de forma simbólica fazem circular valores e comportamentos. Dessa forma, o ensino de História no Brasil teria

como meta ensinar as “tradições nacionais”, afim de emergir o sentimento patriótico.

Nesse sentido, o autor recorre à própria história, neste caso da Grécia antiga, para dar embasamento a sua defesa:

Eis porque a Grécia, que dos países antigos foi o que mais cuidou da educação cívica de seus cidadãos, nunca descurou do ensino de sua história e de suas lendas na instrução que era ministrada ao povo. As poesias épicas de Homero ,recitadas orgulhosamente pelos gregos em seus ginásios, valeram mais levantando o sentimento de civismo do que a força bruta dos exércitos persas (SANTA CATARINA,1927: 233).

Percebe-se neste trecho explicitamente e também por toda a narrativa das teses analisadas a concepção de história predominante no período e que era defendida por estes intelectuais. A chamada “História da vida” explícita aqui é constituída de uma narrativa repleta de exemplos e ações a serem seguidas. Isto é, através da memória dos fatos antigos as pessoas do presente deveriam imitá-los ou ainda serem melhores. A partir de Rusen (2007), percebemos que a história mestra possuía um caráter de instrução amparado por elementos exemplares para um “bom futuro”. Dessa forma, a história se transformaria em moral e a ação dos sujeitos é submetida a regras, isto é, história constituída por regras, pontos de vista e princípios.

A concepção de quais exemplos deveriam ser seguidos é decorrente da relação entre o modelo de civilidade europeu a ser seguido, com o patriotismo e a história pátria, relação esta expressa por

Adolpho da Silveira. Segundo ele, já queo povo que não tem conhecimento de sua história “é um núcleo de seres que nasce, vive e desaparece” (SANTA CATARINA, 1927: 233). Esta seria para ele a razão de os tais povos civilizados terem em seus programas de ensino primário a educação cívica e a história pátria, dessa forma, colocando o Brasil ao lado dos países considerados civilizados, desde o momento em que foi proibido o ensino por professores particulares.

Essa noção de civilidade vem acompanhada pó ruma visão eurocêntrica e um ensino homogeneizador predominante no período. Isto é, o modelo de progresso, modernidade, evolução e civilidade do período era o modelo exclusivo e imposto por uma elite branca, europeia e que além disso descartava a ação das outras etnias que compunham o território brasileiro, como o indígena e as populações de origem africana, já que estas para esta concepção não seriam exemplares para a construção da identidade comum necessária para a nação.

As propostas defendidas por Antonio Ribeiro da Fonseca na tese número 50, “Como deve ser ministrado o ensino de história pátria e educação cívica nas escolas primárias e complementares? Em que deve consistir o ensino de história pátria e educação cívica nas escolas rurais?”, retratam o ideal exposto acima. Para se construir uma nação são necessários cidadãos patrióticos e para a incursão desses valores nas crianças é essencial o conhecimento da história de sua pátria, sendo este conhecimento repassado através das narrativas de história de vida e dos

feitos de grandes personagens da vida pública, considerados exemplos de moral para as futuras gerações. Estes personagens eram entendidos como os “grandes homens”, pertencentes a uma elite quase que predestinada a criar a nação e conduzi-la (BITTENCOURT, 2009):

Como todo cidadão verdadeiramente nacional deve saber a história de sua pátria, os meios mais evidentes de aparelhar as crianças de forma que para a posteridade venham a ser cidadãos patriotas, executores adistrictos dos deveres pátrios, e educar-lhes a história do país, fazer-lhes conhecerem os grandes homens que combateram pelo engrandecimento, maravilhar os sucessos dos excelsos heróis já mortos(...)(SANTA CATARINA, 1927: 240).

A valorização da história pátria e dos heróis nacionais era frequente no ensino de história desde o início do século XX. Em Santa Catarina esses ideais se faziam presentes nas escolas isoladas, grupos escolares, curso normal e também zonas coloniais através dos chamados “vultos catarinenses” que apareciam entre os conteúdos. (BERETA, PERIN e GENTIL, 2013). O ensino de história se consolida com o culto aos heróis da Pátria, os grandes personagens da história brasileira em que todos deveriam se espelhar, delineando Tiradentes como herói nacional e as comemorações nacionais como o 7 de Setembro como verdadeiros marcos. (BITTENCOURT, 2009):

Se volvemos as nossas vistas para o passado, nele encontraremos traços inepagáveis de quanto sofreram e de quanto trabalharam os homens eminentes daqueles tempos, para elevar e

engrandecer esta pátria formosae bela, que hoje é o nosso alcandorado torrão(SANTA CATARINA, 1927: 246).

Nesse sentido, o autor define através da sua concepção os conteúdos de história pátria que deveriam ser ensinados no segundo ano. Conteúdos recortados a partir de uma história factual, econômica e política, visando destacar acontecimentos e datas que juntamente com os seus heróis deram sentido à história da nação brasileira que estava para se formar.

1º- conhecimento das datas nacionais e seus motivos; 2-descobrimto do Brasil; 3-divisão do Brasil em capitanias;4-história da função das capitanias;5-criação do governo geral;6-divisão do Brasil em dois governos;7-o Brasil sob domínio espanhol, empreendimentos conquistados pelos Holandeses na Bahia e Pernambuco;8-Expulsão dos holandeses do Brasil; 9- Expedições dos franceses no Rio de Janeiro; 10- guerra com os espanhóis, empreendimentos em SC e RS;11-os vices reis do Brasil e conspiração do Tiradentes(SANTA CATARINA, 1927: 240).

Ressalto que os conteúdos não possuem sua finalidade em si mesmos, mas são importantes meios para a obtenção de conhecimentos que contribuem para a produção de bens culturais e sociais por parte do aluno.Isto é,os conteúdos exercem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e sua seleção é realizada de acordo com as questões sociais mais marcantes do respectivo contexto histórico(BEZERRA, 2008). Ou seja, os conteúdos selecionados acima correspondem a uma dada visão de história e também de

comportamentos e valores predominantes no período e que deveriam ser disseminados pela escola a fim de ocorrer a sua internalização na sociedade.

Na perspectiva de Abud (2004), os currículos e os programas de ensino são como verdadeiros instrumentos de intervenção do Estado no ensino para formação dos alunos da cidadania requerida conforme os interesses das classes dominantes. Os programas de ensino também são importantes, pois expressam e divulgam em sua essência as concepções científicas das disciplinas, ou seja, o que era pretendido com o ensino de história. Nesse movimento, o discurso de poder acaba por atuar sobre a educação estabelecendo o seu sentido, conteúdo e finalidade. O currículo como um texto produzido sob um discurso de um órgão oficial possui a intenção de construir um imaginário ideológico sobre o seu coletivo. Dessa forma, o currículo juntamente com a mídia se torna responsável pelo conceito de história de todos os cidadãos alfabetizados, produzindo um discurso histórico dominante sobre a sociedade.

Essa atenção dada ao fato e aos chamados grandes homens é oriunda ainda da perspectiva historiográfica considerada tradicional. A historiografia do século XIX possuía como referência o documento escrito, entendendo que este falava por si só, de modo que cabia ao historiador apenas a organização dos fatos documentais e ao professor de história a transmissão dos fatos produzidos pelos historiadores. Schmidt (2004) e Cainelli (2004) defendem que os fatos históricos são

também construções, isto é, podem ser entendidos de diferentes formas ao longo do tempo, ou dependendo do lugar, a classe ou a ideologia predominante no período.

Nesse sentido, por meio da concepção de história predominante no período e pelo seu ponto de vista, o professor Adolpho da Silveira propõe a sua seleção de conteúdos, de acordo com o que seria mais importante para o conhecimento de história do aluno, isto é, os fatos marcantes da história do Brasil.

1º Descobrimento do Brasil-(viagem de P. Álvares de Cabral. O descobrimento- A 1ª missa). 2º Povos que habitavam o Brasil - (As principais nações, vida e costumes dos índios). 3º As donatárias – (Porque eram criadas – As principais). (...)7º A Inconfidência Mineira (Causa – Fracasso- a prisão dos inconfidentes – A morte de Tiradentes). (...)10º Guerra do Paraguai- (Causa-Batalhas mais importantes – Terminação da guerra – Nomes dos Heróis)11º A escravidão -(A origem – abolição- P. Isabel – José do Patrocínio- Visconde do Rio Branco) (SANTA CATARINA, 1927: 237).

No entanto, a história não é feita somente dos grandes homens e o professor Adolpho da Silveira cita em sua tese a importância de se estudar também os costumes dos indígenas, entretanto este estudo seria através da obra de José de Alencar, já que nesta a narração é feita de forma a elevar e a enobrecer a nação brasileira, retratando assim um explícito discurso de oposição entre a nação que se desejava construir e os indígenas, vistos a partir do modelo eurocêntrico como um obstáculo à nação.

Será assim que se pode criar o espírito dos nossos pequeninos patricios o orgulho pela raça. Alguns tópicos das obras de José de Alencar lidos e comentados em aula, são de salutareos efeitos. Por eles poderá a criança apreciar o caráter e o costume dos indígenas, que foram narrados por aquele escritor brasileiro de uma forma que enobrece e eleva a nossa nacionalidade desde o princípio da história pátria (SANTA CATARINA, 1927: 235).

É importante ressaltar que a partir do fim do século XIX, pautando-se em diversas teorias estrangeiras, os intelectuais destacavam o suposto risco à nação diante das chamadas “raças inferiores” e também da mestiçagem, sendo estes elementos sinônimos de atraso e da degeneração do povo, portanto, um obstáculo ao projeto que se pretendia executar. Nesse contexto, diante das controvérsias no início do século XX, a mestiçagem biológica e cultural passou a ser vista de forma positiva (VIANA, 2003). No entanto, ao contrário do que poderia se concluir, essa maneira positiva de tratar a mestiçagem mascarava a realidade como eram tratadas as outras etnias, permanecendo a disseminação da história desta como sinônimo de incivilidade e de atraso.

Como ensinar história?

Para a história se constituir como disciplina é necessário, além dos conteúdos e finalidades, também um método, existindo uma relação direta entre o conteúdo a ser ensinado, o seu objetivo e o método

escolhido. Essa relação é explicitada também nas diferentes teses da *Conferência Estadual de Ensino Primário*.

Para Adolpho da Silveira, a história, ao se propor ensinar e despertar os valores patrióticos da nação, deve-se atentar ao modo com que esta história é ensinada, caso contrário corre-se o risco de perder o seu principal objetivo. Dessa maneira, a simples memorização dos fatos é vista de forma negativa, por fazer com que o conteúdo perca seu significado.

Ainda outro defeito notável em muitos estabelecimentos de ensino primário e complementar, tanto nas aulas de história como de educação cívica, é o de se ministrarem pontos escritos aos alunos para que estes os decorem em casa. Perderá o valor histórico e a importância educativa qualquer assunto que a criança for obrigada a decorar (SANTA CATARINA, 1927: 235).

A orientação dada nas teses da melhor forma de alcançar o espírito patriótico do aluno é de uma aula de história em forma de uma narração que atraia e prenda a atenção dos alunos. Nesse sentido, ainda que o método de memorização já seja descartado nesse período, o método da narração é utilizado não como uma ferramenta da ciência histórica para desenvolver o pensamento histórico dos alunos, mas sim apenas como uma forma de aguçar a sua curiosidade.

É preciso que essas aulas se tornem atraentes e que despertem nos alunos o desejo de elevarem o nome da pátria e de conhecerem profundamente a história

nacional. Desde que a matéria ensinada não atraia a atenção do aluno, ela se torna fastidiosa e inaproveitável. Assim todo educador que ministrar as aulas de história pátria e civismo deverá fazer-las em forma de narração, procurando sempre prender a atenção dos seus alunos aos fatos mais importantes (SANTA CATARINA, 1927: 235).

Isto é, a aprendizagem histórica na metodologia indicada por Adolpho da Silveira seria através do despertar da curiosidade dos alunos. No entanto, não podemos confundir essa curiosidade com o que Rüsen (2007) denomina de carências de orientação da vida prática que leva a um interesse e uma curiosidade ao passado. Essa perspectiva retirada da citação acima se refere apenas a uma estratégia que tem como finalidade atrair a atenção do aluno.

Adolpho da Silveira ainda atenta à linha tênue entre narrar uma história e recitar trechos literários, notando a importância de o professor ter ciência das finalidades do ensino de história, no caso, o despertar do patriotismo, para utilizar de modo correto a forma narrativa.

Deve-se repetir por muitas vezes os assuntos que mais agradaram a criança e nunca se discorrer longamente com adornos da literatura sobre uma massa de fatos e acontecimentos. Deve-se ter em vista que ambas essas aulas não tem por fim habituar a criança a recitar trechos literários, como em geral acontece, mas sim o de educar caráter nacional e o de avivar no delicado espírito infantil o sentimento de patriotismo (SANTA CATARINA, 1927: 235).

Outro método muito valorizado por Adolpho da Silveira é a forma expositiva e interrogativa, no entanto, são usadas também de

forma a atrair a atenção dos alunos, estando mais relacionadas a uma metodologia da didática geral do que própria da ciência da história.

Sabendo-se que a criança não pode reter em memória todas as palavras com que o educador aborda um assunto necessário é que o professor não seja prolixo e que faça acompanhar a exposição por perguntas sobre os fatos a proporção que os for relatando.(...) Arguindo se sempre que apresentar uma ocasião,é como o professor despertará a atenção de seus alunos para o que estiver ensinando(SANTA CATARINA, 1927: 236).

Ressalto que ainda que haja uma valorização de método como expositivo e interrogativa a forma empregada para ensinar história não se aproxima da ciência histórica proposta por Rüsen (2007). Esta utiliza como embasamento de sua metodologia a perspectiva de orientação, interpretação e experiência. As propostas apresentadas acima se aproximam mais de um método universal de cognição, ou seja, de uma didática geral pertencendo à pedagogia e não própria das metodologias da ciência histórica.

Uma das metodologias ligadas diretamente à escolha de conteúdos, que também são explicitadas nas teses, é a defesa de uma correlação entre história do cotidiano e a história de vida do aluno de modo a contextualizar a vivência em sociedade. Por exemplo, o trecho abaixo, retirado da tese da professora Beatriz de Souza Brito.

Começara o professor a ensinar a criação da localidade,a fundação do estabelecimento e seus princípios,orientar os alunos nos nomes das ruas e

estabelecimentos, repartições públicas, falar dos homens que mais trabalham pelo país, pelo Estado, pela localidade e assim obterá ótimos resultados sem se fatigar e sem causar tédio aos educandos (SANTA CATARINA, 1927: 243).

Nessa perspectiva, o que é proposto por Beatriz de Souza Brito é uma metodologia de ensino que inicia pelo estudo da história local, de forma a possibilitar, como afirma Bittencourt (2009), um maior entendimento do contexto no qual o aluno está submetido e assim assinalando e compreendendo no espaço de convivência deste o passado e também o presente. Isto é, dessa maneira o aluno terá uma maior base para a compreensão de outros conteúdos que serão complexificados.

Considerações Finais

A partir do século XX a escrita da História, denominada de História Pátria, foi produzida em meio a um contexto de ideologias que foram refletidas na criação de um sistema educacional que visasse a educação cívico-patriótica. A educação era destinada à construção e afirmação da nacionalidade assim como ao disciplinamento das classes populares. Esses ideais eram elaborados e circulavam entre a elite intelectual e política de Santa Catarina, tendo como tarefa pensar a formação dos catarinenses de acordo com as ideologias e políticas pertencentes a um ideal moderno. Os projetos educacionais pensados por esse seleto grupo de intelectuais e políticos se solidificava em torno da afirmação da identidade brasileira através principalmente das

instituições de ensino primário. Assim, percebemos como Santa Catarina contribuiu para o processo de reafirmação dessa identidade brasileira, sendo um reflexo das políticas empreendidas num âmbito maior, o nacional.

Dessa forma, os conteúdos e metodologias previstas nas teses da *Conferência Estadual de Ensino Primário* envolviam principalmente quem seriam os agentes sociais escolhidos para a formação da nação. Isto é, objetivou-se a criação de uma identidade comum e homogênea, para isso os diferentes grupos étnicos eram retratados a partir de relações harmônicas e como contribuidores também para a obra civilizatória que era planejada pela privilegiada elite branca (NAZAI, 1997).

Dessa maneira, o passado no ensino surge de forma a homogeneizar as ações dos sujeitos em prol de uma cultura nacional e a história se consolida como uma disciplina essencial no cerne do processo de criação de uma identidade comum e, por consequência, na criação do cidadão nacional preparado para dar continuidade a esta nação. Para o alcance desses objetivos foi necessária a institucionalização de uma memória dita oficial que era transmitida nas aulas de história, na qual os diferentes grupos considerados inferiores não encontravam na história a sua identidade reconhecida ou valorizada (NAZAI, 1997).

Destaco que, como afirmam Nazai (1997) e Bittencourt (1997), a disciplina de história, ao transmitir uma concepção

de nação, de valores e da ação de agentes sociais considerados heróis responsáveis pelas construções dos acontecimentos há intrinsecamente nesse conteúdo um ideal de história a ser repassado e por consequência um ideal de tempo. Isto é, a noção de tempo implícita nas teses sobre ensino de história é de um tempo histórico equivalente a um tempo cronológico e linear, sendo predominante a concepção de causalidade dos fatos. Além disso, essa concepção de história presente nas teses é ainda perpassada pelo ideal eurocêntrico, ou seja, a história que desejava se ensinar possuía como referência a Europa como centro, mais especificamente os grupos dominantes europeus. Nesse sentido, a história do Brasil ensinada fica restrita a um modelo de valores, de cultura e de civilização europeia, reduzindo e excluindo a participação de grupos considerados por oposição inferiores, como os indígenas e as populações de origem africana, que de igual maneira foram fundamentais para a construção do Brasil.

Ainda sobre a concepção de História propagada pelas teses, é possível captar a ideia da história como Mestra da Vida, no sentido de que o passado é referenciado para justificar e legitimar as grandezas do presente. Isto é, temos nessa concepção um ideal evolucionista de história relacionado ao ideal de progresso, ou seja, o presente surge como o resultado direto do passado. Ressalto que essa concepção de história a ser ensinada nas escolas era uma reflexão da historiografia predominante nesse contexto.

Nesse sentido, é importante perceber a função assumida pela *Conferencia Estadual de Ensino Primário de 1927* (SANTA CATARINA, 1927), como um espaço de discussão e de propagação de ideais e concepções que demarcam diversos avanços, para o projeto político do período, a serem executados nas escolas primárias. O propósito dos participantes da Conferencia era instituir um ensino primário nos moldes modernos de acordo com o projeto político nacionalista vigente no período, sendo a *Conferencia* um significativo espaço para os debates sobre educação que iniciavam nesse período.

Referências

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história:** conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. 247p.

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.) **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 28-41.

ABUD, Katia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Rev. bras. Hist.** São Paulo, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi & LUCCA, Tania Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 223-250.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Edições 70, 1989.

ANJOS, Juarez José T. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.276-293, jan./jun.2013.

BITTENCOURT, Circe; NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: NADAI, Elza; PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p.73-92.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe F (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: NADAI, Elza; PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 43- 72.

BERSTEIN, Serge. Culturas políticas e historiografia. In: ROLLEMBERG, Denise et al. **Cultura, Política, Memória e Historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 29-70.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos Básicos: Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

COSTA, Eliezer Raimundo. **Saber acadêmico e saber escolar: História do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XX**. Belo Horizonte, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa – Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

FURET, François. O nascimento da História. In: **A Oficina da História**. Lisboa: Gradiva, s/d. p. 109-135.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n.1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

HOELLER, Maria Aparecida de Oliveira. Discursos sobre modernidade para a escola primária: Primeira conferência estadual do ensino primário e Primeiro Congresso de instrução primária. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

NADAI, Elza. O ensino de história e a “pedagogia do cidadão”. In: NADAI, Elza; PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p.23-30.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

ROSSATO, Luciana. Currículo e saber histórico escolar: o ensino da história pátria nos programas do estado de Santa Catarina no início do século XX. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 273-286, set./dez. 2012.

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SANTACATHARINA.CAMPOS, Cid. **Relatório do Secretário do Interior e Justiça**. Florianópolis: Of. Graph. da Escola de Aprendizes de Artífices, 1928.

SILVA, Cristiani Bereta da; PERIN, Iara Steiner; GENTIL, Flávio W. M. Intelectuais Catarinenses e a “missão civilizadora” na primeira república. In: SILVA, Cristiani Beretada; ZAMBONI (orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba. CRV, 2013. p. 115-134.

SANTA CATHARINA. **Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário**. Florianópolis: Off. Graph. da Escola de Aprendizizes de Artífices, 31 de julho de 1927b.

Artigo recebido em 11/10/2015, aceito em 28/03/2016

Experiências compartilhadas entre a História, o Ensino e as Novas Tecnologias Digitais

Israel Aquino¹

Resumo: O presente trabalho produziu-se a partir das reflexões proporcionadas pela experiência durante a exposição “*Alan Turing: legados para a computação e para a humanidade*”, dentro da disciplina de Estágio de Docência em História III da Faculdade de Educação da UFRGS. Sob a inspiração das propostas apresentadas pela exposição, que jogavam com questões sobre tecnologia dentro de uma instituição voltada ao patrimônio, buscamos aqui discutir as relações que se estabelecem e as possibilidades que se apresentam quando trabalhamos as relações entre patrimônio e tecnologia como forma de potencializar o trabalho do ensino de História, buscando dialogar com os principais referenciais acadêmicos dentro da academia brasileira contemporânea, em especial os estudos desenvolvidos por Ulpiano de Meneses e Vera Dodebei.

Palavras-chave: Ensino de história, Museus virtuais, Novas tecnologias.

Resumen: Este trabajo fue producido a partir de las reflexiones ofrecidas por la experiencia durante la exposición “*Alan Turing: Legado para la informática y por la humanidad*”, dentro del curso de Docencia en Historia III de la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Rio Grande del Sur. Bajo la inspiración de las propuestas realizadas por la exposición, que jugó con la tecnología dentro de una institución dedicada a el patrimonio, buscamos aquí hablar de las relaciones que se establecen y las posibilidades que surgen cuando trabajamos las relaciones entre el patrimonio y la tecnología con el fin de mejorar la enseñanza de la historia, buscando el diálogo con el principal referente académico en la academia brasileña contemporánea, especialmente los estudios desarrollados por Ulpiano de Meneses y Vera Dodebei.

Palabras-clave: Enseñanza de historia, Museos virtuales, Nuevas tecnologías.

¹ UFRGS

Vivemos em um período onde as Tecnologias de Informação e Comunicação² ganham enorme relevância, cumprindo um papel central em nosso dia-a-dia. Hoje nos vemos frente ao constante desafio de dominar recursos e ferramentas que nos são oferecidos em número cada vez maior, paulatinamente disputando a atenção de crianças, jovens e adultos enquanto canais de acesso à informação e ao conhecimento. Estamos em um momento em que a Internet está prestes a ultrapassar o papel desempenhado por outros meios de comunicação³, transformando-se no veículo de comunicação contemporâneo por excelência. Nessa etapa de transição, novas formas de trocas e relacionamentos estão se estabelecendo, criando, segundo Ginzburg, uma sociedade com relações marcadas pelo imediatismo, pela virtualização e pela superficialidade (GINZBURG, 2010).

Nesse contexto, é presumível admitir que o ensino, bem como as relações nele envolvidas, são igualmente impactados por essa transformação cultural. Numa época em que nossas práticas habituais estão cada vez mais permeadas pela presença desses recursos e pela necessidade que temos de acesso a essas tecnologias, começam a se

² Os estudos dedicados ao surgimento e à aplicação destas tecnologias têm criado diferentes terminologias e nomenclaturas. Aqui, utilizaremos o termo Tecnologias de Informação e Comunicação, ou simplesmente TICs, tomando por referência a obra de Coll e Monereo (2011).

³ Algumas pesquisas demonstram que, entre o público mais jovem, a Internet está ultrapassando a TV enquanto instrumento de divulgação e acesso à informação. Um exemplo disso pode ser encontrado na pesquisa do Pew Research Center for the People & the Press, *Internet Gains on Television as Public's Main News Source*, divulgada em 2010, que trata dessa questão em relação ao público jovem e adolescente dos Estados Unidos.

tornar visíveis as transformações e contradições que atingem as relações de aprendizado, colocando-se como permanente desafio para educadores e profissionais do ensino o domínio deste instrumental tecnológico.

Por isso, com a ampliação das ações e iniciativas ligadas à educação patrimonial, procuramos nos colocar a questão de que lugar as instituições ligadas à preservação e exposição do patrimônio histórico devem ocupar em uma sociedade que se volta cada vez mais para o cibernético, em um mundo em que as representações virtuais vêm cada vez mais ganhando espaço no cotidiano das pessoas. *“Das memórias analógicas passamos à memória virtual, e os museus - essencialmente instituições de memória - também vivem esse processo”* (DODEBEI & GOUVEIA, 2007: 94).

Ao caminharmos em direção ao espaço virtual, colocamos nossos objetos na ordem dos números e passamos da dimensão concreta para a abstrata – ou, como se costuma dizer, digital. Aos poucos, habituamo-nos a ver nossos conhecidos objetos analógicos sendo transformados em imagens digitais, apesar de guardarem as mesmas características da criação e da propriedade individual. As memórias, nesta fase, são duplicadas em um novo formato, com endereço próprio e uma visibilidade exponencial nunca antes imaginada. (DODEBEI & GOUVEIA, 2007: 93)

Será, então, a era da Internet o prenúncio do fim para museus, arquivos e outras instituições do gênero? Ou, pelo contrário, nos encontramos num marco que aponta a possibilidade de se estabelecerem

novas relações, potencializadas pela associação entre ensino, patrimônio e tecnologias?

O presente artigo produziu-se a partir das reflexões proporcionadas pela realização do estágio de docência em ensino de História na exposição “*Alan Turing: legados para a computação e para a humanidade*”, dentro da disciplina de Estágio de Docência em História III da Faculdade de Educação da UFRGS. Sob a inspiração das propostas apresentadas pela exposição, que jogavam com questões sobre tecnologia dentro de uma instituição voltada ao patrimônio, buscamos aqui discutir as relações que se estabelecem e as possibilidades que se apresentam quando trabalhamos as relações entre patrimônio e tecnologia como forma de potencializar o trabalho do ensino de História.

A experiência na exposição “Alan Turing”

A experiência de estágio na exposição “Alan Turing...”, do Museu da UFRGS, foi o mote inicial para o desenvolvimento deste trabalho. Nesta instituição, durante os meses de outubro e novembro de 2012, tivemos a oportunidade de nos envolver em atividades de planejamento, observação e mediação da exposição, ao mesmo tempo em que se nos apresentavam questões a respeito das relações entre ensino e patrimônio na disciplina de estágio.

A exposição “Alan Turing”, que em sua concepção busca “*captar a atenção do público jovem utilizando a ficção científica como*

uma interface entre os limites entre a realidade científica, a literatura e o cinema”⁴, organizou-se a partir da divisão de seu conteúdo em cinco partes, identificando as temáticas tratadas pela mesma. Entre estes, além do resgate da memória do próprio Turing, apresentam-se discussões acerca de temas como inteligência artificial, sua representação na literatura e no cinema, questões sobre tecnologia, robótica e a ética nelas envolvida, além das próprias concepções e limites da ciência - e em especial da matemática -, todas estas temáticas que estiveram presentes na vida e no trabalho de Turing.

Foi durante as oportunidades de mediação na exposição, enquanto discutimos com as crianças e jovens que visitavam o Museu, que nos surgiram as inquietações que motivaram este trabalho. Quais as relações que podem ser estabelecidas entre o patrimônio e a tecnologia como forma de potencializar o trabalho e o ensino em história? Buscando avançar na compreensão desta questão, procuramos pensar nossa atuação na mediação voltada para a problematização destes temas, buscando debater com os estudantes com os quais travamos contato.

Seria possível que a dicotomização entre museu e tecnologia venha sendo superada nos últimos anos? Em Porto Alegre, por exemplo, temos hoje o Museu de Ciência e Tecnologia da PUC-RS, inaugurado em 1998 e referência para muitos jovens que nasceram e cresceram na capital durante a última década. Contudo, como fica essa

⁴ Trecho extraído da apresentação da exposição no site do Museu da UFRGS, em <http://www.ufrgs.br/exposicao-alanturing/index.html>. Acesso em 20/12/2012.

questão para os jovens do interior? Durante nosso estágio, tivemos a oportunidade de atender diversas turmas do interior do estado, provenientes principalmente dos Institutos Técnicos e Tecnológicos Federais, e com essas turmas procurávamos fazer um trabalho de recepção à exposição fazendo o seguinte questionamento: qual a primeira coisa que lhe vem à cabeça quando falamos em Museus? E o que imaginamos encontrar quando nos dirigimos a um Museu?

Para o público que nunca travou contato com o MCT, a resposta que surgia mais naturalmente era: o museu como um local de exposição de objetos antigos, relacionados à história, de certa forma distante e separado do presente, da própria realidade em que se inseriam estas crianças e jovens. Porém, notamos que essa resposta não era tão automática quando trabalhávamos com crianças da capital.

Desta forma, podemos notar que a superação da dicotomia a que nos referíamos antes não é algo uniforme, e talvez nem seja a tendência dominante. A partir desse mote, sempre procuramos iniciar nossa mediação trabalhando com questões sobre o próprio conceito de patrimônio, as diferenças entre o patrimônio material e imaterial, e o museu em si como local de trocas e aprendizados, ao invés de simples depósito de *“coisas velhas”*.

Em outro momento da exposição, tínhamos a oportunidade de problematizar questões sobre a própria concepção que a sociedade constrói acerca da tecnologia e de suas aplicações, quando discutíamos questões sobre a inteligência artificial e a robótica, sua representação no

cinema e na literatura e as implicações éticas do seu desenvolvimento. Esta era uma das partes da exposição que mais suscitava o debate entre os alunos.

Buscávamos sempre traçar um paralelo entre os elementos da exposição e o cotidiano dos estudantes, relacionando a tecnologia apresentada nos filmes e na mídia com aquela presente em nosso dia-a-dia. Dessa forma, procurávamos demonstrar como essas questões, longe de serem distantes ou abstratas, estão muito presentes e tendem a ocupar um lugar cada vez mais central em nossas vidas, ao mesmo tempo em que se faz necessário refletir sobre as questões de ética que estão relacionadas.

Ao tratar de questões tão presentes e imediatas, e ao conseguir demonstrar como estas se inserem cada vez mais na vida destes estudantes, abria-se um amplo campo de debate, onde a participação destes se mostrava sempre recompensadora. De fato, ao discutir conceitos como inteligência artificial, liberdade e iniciativa, ou tratando de problemas como o desenvolvimento da robótica e as responsabilidades nela implicadas, conseguíamos despertar nestes estudantes o interesse por discutir questões que, ao mesmo tempo em que representam temas práticos de seu cotidiano, envolvem indagações teóricas muito mais profundas, como o direito à liberdade e o próprio conceito de humanidade, mas abordando estas de forma diferenciada, de uma maneira mais instigante para os estudantes.

Isto deixou-nos a impressão de que, pensada a partir destes

momentos, a exposição e a forma como foi trabalhada demonstrava uma grande potencialidade para impulsionar uma série de relações que contribuíram para a apreensão de diversas questões envolvidas na temática da exposição por estes estudantes, mas de uma maneira diferente, que superou as formas de ensino tradicionais. E, nesse sentido, tanto a instituição e a noção de patrimônio a ela ligada, como a temática das tecnologias ligada à exposição, desempenharam papel importante. Mas, sendo assim, que outras possibilidades estas relações poderiam oferecer para o ensino? De que maneira o próprio ensino - e o ensino de história, que é nosso maior interesse aqui - poderia ser transformado, e quais os limites para essa contribuição, para essas trocas e interlocuções entre a tecnologia e o patrimônio na educação? Continuamos nossa reflexão tentando sugerir algumas respostas para estas questões.

Relações entre tecnologia e patrimônio: desafios e potencialidades para o ensino

Em outra oportunidade, na disciplina de Estágio em Docência em História no Ensino Médio, tivemos a oportunidade de realizar uma experiência com alunos de uma escola pública de Porto Alegre, acessando o site do Google Art Project⁵, que assim como outros projetos semelhantes, disponibiliza o acervo de diversas instituições

⁵ <http://www.googleartproject.com/pt-br/>

museológicas na Internet para acesso livre e gratuito de seus usuários.

Esses museus no mundo virtual⁶, que no caso do projeto da empresa Google apresenta-se como versões virtuais de instituições que possuem também exposições “físicas”. A ideia do projeto consiste em disponibilizar o acesso à representação iconográfica do acervo destas instituições, além de, em alguns casos, possibilitar uma “visita virtual” através do espaço físico da instituição, que é percorrido através de imagens quadro-a-quadro.

A experiência realizada na época mostrou-se bastante proveitosa. Para além da “novidade” com que se deparavam, sempre destacada pelos alunos, foi possível observar que os conteúdos trabalhados e exemplificados através da realização destas visitas “virtuais” aos acervos destas instituições eram sempre os mais lembrados pelos estudantes na avaliação final da disciplina. A ferramenta virtual, utilizada como auxiliar no trabalho de determinados

⁶ De acordo com a tipologia criada por Maria Piacente (1996), citada por Rosali Henriques (2004) e Dodebei & Gouveia (2007), podemos falar na existência de três diferentes tipologias para definir como se apresentam as instituições patrimoniais no espaço virtual: o folheto eletrônico, quando estas possuem apenas uma página de divulgação na Internet, com notícias, horários, etc., e que constitui a maior parte das páginas de museus na rede, incluído aqui o Museu da UFRGS; os museus no mundo virtual, onde a instituição física se projeta na virtualidade, havendo por vezes a possibilidade de visualização de acervos e exposições antigas, além de informações mais detalhadas - este seria o caso de projetos como o Google Art e o Era Virtual; e, finalmente, o que a autora chama de museus realmente interativos, onde a estrutura destes espaços permite uma interação efetiva do usuário e, além disso, comumente existem ações patrimoniais pensadas diretamente para o espaço virtual, ou seja, não se trata apenas de uma reprodução do espaço físico do museu - caso do Sagres (<http://sagres.mct.pucrs.br/>), o museu virtual do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS, que atualmente encontra-se fora do ar. Contudo, é importante notar que essa é uma temática ainda muito nova, sendo essa conceituação ainda bastante discutida.

conteúdos e problematizada em sala de aula junto aos estudantes mostrou-se eficaz como complementar ao trabalho do professor, na medida em que se demonstrou que a experiência produziu maior assimilação e interesse entre a turma⁷.

Mas este, é claro, é um relato de uma experiência isolada. Parece-nos que as relações entre ensino, história e tecnologias permanecem pouco problematizadas ainda hoje dentro do trabalho acadêmico brasileiro, tanto quanto nos parece necessário avançar nesta questão. Mas, se muito ainda nos falta para a construção de um *corpus* teórico que dê conta dessa temática, nos parece, por outro lado, perfeitamente possível apontarmos algumas possibilidades de trabalho.

Aparentemente, o primeiro desafio encontrado pelos profissionais em instituições e salas de aula refere-se à pouca familiaridade ou conhecimento das ferramentas e tecnologias disponíveis dentro o aparato tecnológico contemporâneo⁸. Esse tipo de dificuldade em relação ao uso e domínio das novas tecnologias geralmente contrasta com a atitude das gerações mais novas, que em geral apresentam grande facilidade no domínio destas tecnologias desde muito cedo, certamente pelo fato destas já fazerem parte, durante seu crescimento, do seu cotidiano; estes jovens e crianças vêm sendo chamados de “nativos digitais” (BENNETT et al., 2008). Isso coloca

⁷ O artigo produzido a partir desta experiência encontra-se em formato digital na Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da UFRGS.

⁸ A esse respeito, podemos encontrar exemplos na dissertação de Marta Leivas (2004) e na obra de Coll e Monereo (2011), com os quais já travamos contato em trabalhos anteriores.

como primeiro desafio o fato do educando ter maior domínio sobre esta possível ferramenta pedagógica do que o educador, o que sem dúvida gera desconfortos. Esse seria um momento ideal para estabelecer uma dinâmica de troca de conhecimentos, extrapolando a lógica do ensino tradicional, de maneira a possibilitar maior interação entre aluno e professor, mas sabemos que boa parte dos educadores ainda tem grandes dificuldades com este tipo de prática.

Por outro lado, percebemos que a apropriação destas tecnologias, quando ocorre, tem sido realizada de maneira a reforçar uma abordagem tradicional do ensino, em propostas que não diferem das práticas tradicionais e não colaboram para uma reciclagem destas, pois não ocorrem alterações de fundo no plano pedagógico, contribuindo para reforçar posturas de apropriação dos conteúdos sem a problematização e a reflexão necessárias. Assim, ocorre o alento do *“caráter tradicional da educação, baseado na transmissão de conhecimentos para que os alunos os assimilem de forma passiva”* (FRANÇA & SIMON, 2008). A superação desse tipo de abordagem passa, em primeiro lugar, por uma formação inicial e contínua dos educadores, mas também por uma mudança nas concepções e práticas pedagógicas que norteiam sua atuação.

Essa situação nos parece recorrente também nas instituições museológicas, inclusive virtuais, que passam a utilizar essas ferramentas tecnológicas, mas carecem de maior problematização metodológica a fim de potencializar o uso de tais ferramentas para o

ensino. Nesse caso, lembramo-nos do exemplo do Museu de Artes e Ofícios, de Minas Gerais, que faz parte do projeto Era Virtual, um projeto brasileiro que também é voltado para a exposição virtual dos acervos de diversas instituições brasileiras⁹. A instituição dispõe de vasto material fonográfico que é utilizado para a apresentação de sua exposição, estando este disponível tanto na visitação virtual como na presencial. Assim, sai de cena a figura do mediador e entra em cena uma narração mecânica da exposição, correndo-se o risco de “engessar” a mediação e perdendo-se a oportunidade de problematizar as diferentes temáticas abordadas, o que poderia trazer proveito muito maior para educandos e educadores. Nesse caso, é ressaltada a importância do papel do professor, a quem cumpre compensar essa deficiência, assumindo a tarefa de fomentar o debate e a discussão com a sua turma, seja visitando esta exposição presencialmente ou virtualmente.

Outro ponto preocupante, segundo aponta Ulpiano Menezes (2007), é a multiplicação de dados na chamada Sociedade da Informação, que muitas vezes implica em uma apreensão rasa e superficial, em detrimento da construção de novos conhecimentos. Esse excesso de conteúdo informacional deixa os indivíduos sem foco, redundando em saturação. Segundo o autor, a hiperinformação gera desinformação (MENEZES, 2007). Ao mencionar os museus virtuais¹⁰,

⁹ <http://www.eravirtual.org/pt/>

¹⁰ Deleuze (1996) afirma que o virtual não se opõe ao real, mas existe como uma parte de real, como se todo o objeto tivesse duas partes coexistentes, e ainda como uma potência do real. Entendemos aqui, também, o virtual como uma representação do real, sendo sua existência interdependente. O entendimento deste conceito implica a

o autor defende que estes precisam ser desnaturalizados e problematizados, para que através do distanciamento necessário possa haver o discernimento e a apreensão do conhecimento. A virtualização das instituições é um dos caminhos possíveis para a preservação do patrimônio da memória, mas não necessariamente a mais correta, e certamente não é a única, nem é substitutiva de outras formas de preservação (Idem). Porém, Ulpiano não se opõe estritamente a esta tendência: aceita-a, mas também procura problematizá-la, ressaltando ainda que *“é preciso fazer do virtual um território de exploração e não de rendição incondicional ou de sedução consentida”* (MENEZES, 2007).

Ulpiano aponta, ainda, que tais ferramentas tecnológicas não são dotadas de autonomia ou valor imanente, mas adquirem valor para a preservação do patrimônio e para o ensino a partir do momento em que contribuem para a ampliação e potencialização do ensino patrimonial, e para isso é fundamental o trabalho crítico. Contudo, quando este ocorre abrem-se possibilidades extraordinárias para a ação de professores e de instituições (MENEZES, 2000: 100-101).

Dodebei e Gouveia (2007) também apontam o ganho significativo que podem apresentar estas tecnologias, principalmente porque a partir dos processos de digitalização foi possível ampliar enormemente a recuperação de informações e sua conservação.

valorização da própria noção de museu virtual ou virtualizado, de modo que essa categoria não se oporia aos museus formalmente constituídos, mas poderia representar uma ampliação espacial desse tipo de instituição (DODEBEI & GOUVEIA, 2007: 95).

Contudo, também indicam que o próprio processo de digitalização, por si só, não deve ser um fim em si, assim como não produz mudanças sozinho.

Fica explícito que a digitalização de acervo não transforma necessariamente um museu em um museu virtual. O processo de virtualização se dá quando a instituição torna disponíveis essas e outras informações por meio de seu website – o que também não é o mesmo que dizer que esta é uma instituição virtual. A virtualização é aqui entendida como o processo, mas o virtual diz mais respeito à própria tipologia do museu, da composição física de seu acervo e da especificidade das suas exposições. (GOUVEIA & DODEBEI, 2007: 96)

Ainda nesse sentido, Dodebei (2011) aponta que a virtualização dessas instituições implica no surgimento de novos processos de subjetivação, apropriação e uso das narrativas, no momento em que o espaço virtual se transforma ele próprio em um lugar de memória, para usar a classificação de Pierre Nora. A autora demonstra também preocupação com o fato de não haver grande esforço no sentido de promover a proteção e a qualidade desses processos de digitalização, havendo, isso sim, maior esforço por garantir a acumulação e a velocidade do acesso à informação, mas sem os necessários critérios de qualidade, como já apontava Menezes.

Por outro lado, Rosali Henriques indica que a Internet possibilita, através das chamadas visitas virtuais, uma maior visibilidade das instituições patrimoniais, podendo atrair um público maior para as exposições presenciais. Ao transformar “átomos em bits”,

o mundo virtual permite aproximar a instituição de uma nova geração cada vez mais “virtual”, auxiliado pelo fato de que “*o museu na Internet nunca fecha*” (HENRIQUES, 2004). Henriques destaca também a oportunidade que a Internet oferece para a construção de parcerias entre diferentes instituições, possibilitando a construção de exposições compartilhadas em construções interinstitucionais, lamentando, porém, as poucas realizações que existem nesse sentido (Idem). Em suma, podemos ver que os autores consultados não negam a potencialidade oferecida pela parceria entre tecnologias e instituições de patrimônio, e as possibilidades que daí surgem para o ensino, porém não a superestimam, buscando sempre chamar a atenção para a necessidade de uma apropriação crítica, que estimule a produção de conhecimento a partir de uma postura analítica e problematizadora.

Entendemos que, no plano educacional, a superação desses obstáculos se vincula principalmente à adoção de uma postura crítica e comprometida por parte de educadores e educadoras. A implementação de estratégias pedagógicas que envolvam essas Tecnologias de Informação e Comunicação requer a adoção de posturas que permitam a adaptabilidade e a cooperação. Mas não se trata de colocar em questão a presença dessas tecnologias em sala de aula, mas sim a extensão e o sentido de sua presença. A chave não está, em nosso entendimento, em comparar a utilização destas ferramentas com o ensino tradicional, tentando estabelecer as vantagens e inconvenientes de um e outro. Em vez disso, melhor seria pesquisar como podemos utilizar essas

tecnologias para promover a aquisição e o desenvolvimento de novas competências.

Portanto, entendemos que no ensino, assim como na pesquisa, a adoção deste instrumental tecnológico requer a adoção de uma postura crítica e coerente, mas que ao mesmo tempo permita a evolução e qualificação de nosso trabalho. Acreditamos que essa parceria apresenta forte potencial no sentido de ampliar as possibilidades do ensino e contribuir inclusive para promover algumas transformações nas habituais relações escolares. A mudança de papéis decorrentes das formas de apropriação dessas ferramentas possibilita, também, que educadores e educadoras sejam impelidos à pesquisa e à reflexão, a fim de responder às novas demandas que surgem nos espaços de aprendizado - presenciais ou não.

Considerações Finais

Como aponta Peter Van Mensch (2009), *“a tecnologia moderna parece oferecer novas possibilidades não só para aumentar o acesso e a interpretação, mas também para fazer uma ponte entre a memória histórica e a memória coletiva [...]”*. A proliferação das tecnologias digitais traz para o trabalho com o patrimônio e para a educação patrimonial novas perspectivas, não somente por permitir potencializar o acesso aos museus, mas também por dar oportunidade aos museus de saírem de seus muros, conforme aponta Henriques (2004). Contudo, essas tecnologias não vêm para substituir ou anunciar

o fim das instituições tradicionais, mas quiçá para potencializar uma nova perspectiva de interação com o patrimônio.

Temos várias pistas dos caminhos a percorrer para chegar a esse objetivo. Como aponta Magaly Cabral (2004), *“devemos buscar metodologias que permitam [...] a ressignificação cultural e a reformulação de discursos pelo museu, pelo professor e pelo público visitante, [...] [buscando assim alcançar] a democratização do museu”*. Para tanto, é essencial que o educador e o profissional das instituições de patrimônio encarem as novas tecnologias como ferramentas com grande potencial inovador, que trazem novas possibilidades para a educação patrimonial, mas que ao mesmo tempo procurem manter uma postura crítica e problematizadora, para que a apropriação destas novas tecnologias possa cumprir no ensino seu pleno potencial.

Finalmente, entendemos que todo esse potencial transformador está condicionado pelas apropriações que forem feitas e pelas relações conscientes que forem estabelecidas nesse processo. O sucesso de tal empreitada depende da postura adotada por seus atores. Nesse sentido, temos claro que é preciso respeitar o conhecimento alheio, buscar aperfeiçoamento e incentivar a curiosidade. O novo não traz respostas por si: é preciso refletir sobre ele, buscar, pensar, pesquisar. O papel de educadores e pesquisadores continua sendo o de construir o conhecimento através de uma postura crítica, coerente e comprometida; o conhecimento continua um produto da ação consciente e da reflexão humana.

Referências

ALMEIDA, Fábio Chang. O Historiador e as Fontes Digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos - Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**, v. 3, p. 9-30, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776/11939>>. Acesso em 25/02/2016.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Museu Virtual, Prática docente e ensino de história**: apropriações dos professores e potencialidades de elaboração de um museu virtual orientado ao visitante. In: Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT01/tcompletoadriana.pdf>>. Acesso em 25/02/2016.

BENETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. **British Journal of Educational Technology**, n. 39 (5), p. 775-786, 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x/abstract;jsessionid=56FB431A10BD0C40EA691CE29024A50.d03t03>>. Acesso em 25/02/2016.

CABRAL, Magaly. Museus e o patrimônio intangível: o patrimônio intangível como o veículo para a ação educacional e cultural. **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia do IPHAN**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 49-59, 2004. Disponível em: <http://www.icom.org.br/A_prod_intelec_CECA-Brasil_conf_intern.pdf>. Acesso em 25/02/2016.

COLL, C. & MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CORRÊA, D. & SCHULZ, M. Conhecimento histórico e Internet: uma conversa com Carlo Ginzburg. **Aedos - Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**, v. 3, p. 9-30, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/20722>>. Acesso em 25/02/2016.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. Em: _____. **Filosofia Virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 49-56.

DODEBEL, Vera. Memória e patrimônio: perspectivas de acumulação/dissolução no ciberespaço. **Aurora - Revista de Arte, Mídia e Política**, São Paulo, n. 10, p. 36-50, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/4614>>. Acesso em 25/02/2016.

DODEBEL, Vera; GOUVEIA, Inês. Memórias de pessoas, de coisas e e computadores: museus e seus acervos no ciberespaço. **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia do IPHAN**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 93-100, 2007. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/01/Musas3.pdf>>. Acesso em 25/02/2016.

FRANÇA, C. & SIMON, C. **Como conciliar ensino de história e novas tecnologias?**. Anais do VII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina: Eduel, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/CyntiaSFranca.pdf>><http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/CyntiaSFranca.pdf>>. Acesso em 25/02/2016.

FERREIRA, Luzia & MELO, Diogo. Museus, ciência e tecnologia. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 6, n. 1, p. 245-248, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222011000100018>. Acesso em 25/02/2016.

GINZBURG, Carlo. **História na era Google**. Conferência proferida no Seminário Internacional Fronteiras do Pensamento – 2010. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>>. Acesso em 25/02/2016.

GRINBERG, Keila. **A História que está na moda: divulgação científica, ensino de História e Internet**. Disponível em: <<http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/arquivo-cafe-historia-a-168>>. Acesso em 25/02/2016.

HENRIQUES, Rosali. **Museus Virtuais e cibermuseus: a Internet e os museus**. Disponível em: <<http://memoria.petrobras.com.br/artigos-e-publicacoes/museus-virtuais-e-cibermuseus#.UORmz-R9KGJ>>. Acesso em 25/02/2016.

LEIVAS, Marta. **Riscos & Bordados: o ensino de História e as tecnologias de informação e comunicação**. 2004. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5834/000432212.pdf?sequence=1>>. Acesso em 25/02/2016.

MENEZES, Ulpiano. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências e Letras - Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 27, p. 91-101, 2000.

_____. **Os museus na era virtual**. XVI Seminário Internacional Museus, Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro: MNH, 2007.

_____. Para que serve um museu (entrevista). **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/ulpiano-toledo-bezerra-de-meneses>>. Acesso em 25/02/2016.

Pew Research Center for the People & the Press. **Internet Gains on Television as Public's Main News Source**. 2010. Disponível em: <<http://www.people-press.org/2011/01/04/internet-gains-on-television-as-publics-main-news-source/http://www.people-press.org/2011/01/04/internet-gains-on-television-as-publics-main-news-source/>>. Acesso em 25/02/2016.

SÁ, Antônio F. A. Admirável campo novo: o profissional de história e a Internet. **Revista Eletrônica Tempo Presente**. Disponível em: <http://www.tempopresente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=3620%3Aadmiravel-campo-novo-o-profissional-de-historia-e-a-internet&catid=222&Itemid=100076&lang=pt>. Acesso em 25/02/2016.

TIMÓTEO, Herbert. **A potencialidade dialógica das tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem de história**. Anais Eletrônicos do IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Disponível em: <<http://abeh.org/trabalhos/GT01/tcompletoherbert.pdf>>. Acesso em 25/02/2016.

VALENTE, José Antonio. O uso inteligente do computador na educação. **Pátio**, Ano 1, n.º 1, Artes Médicas Sul, 1997. p. 19-21.

VAN MENSCH, Peter. Notas sobre os arredores: patrimônio e novas tecnologias. **MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia do IPHAN**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 11-23, 2009.

Artigo recebido em 25/02/2016, aceito em 09/05/2016

Artigos

A Colônia do Sacramento na historiografia nacional e os usos da *Historia Topografica e Belica* de Simão Pereira de Sá

Tamyres Gonçalves Palma Zimmer¹

Resumo: A Colônia do Sacramento – hoje território uruguaio – teve papel extremamente relevante na colonização do extremo-sul da América portuguesa a partir do século XVII. Apesar de ter sido o primeiro povoado português tão ao sul do território, por muitas décadas a existência e importância da Colônia foi descartada por historiadores nacionalistas que buscavam esquecer este território perdido. Para compreender esta representação, selecionei, a partir de critérios por mim explanados ao início do artigo, trabalhos de diversas tipologias para analisar a maneira como a Colônia do Sacramento é tratada - ou não - na historiografia nacional. Por fim, analiso obras que fizeram uso da crônica de Simão Pereira de Sá como detentora da verdade, de maneira acrítica, confiando nas palavras daquele erudito sem se perguntar quais seriam os interesses por trás de sua retórica.

Palavras-chave: Colônia do Sacramento, História do Brasil Colônia, Historiografia

Abstract: The Sacrament Colony - which now belongs to Uruguay - was extremely important in the colonization of the Portuguese America's far South during the 17th century. Even though it was the first place in the far South populated by the Portuguese, the existence of the Colony was long ignored by nationalist historians who sought to forget this lost territory. To comprehend this representation, I've selected, based on the criteria explained by myself at the start of the article, works of different typologies to analyze the way which the Colony is treated in the national historiography. To conclude, I analyze works that used the chronicles of Simão Pereira de Sá as the owner of the truth, in a non-critical way, giving credit to the erudite's words without asking what his interests behind his rhetorical were.

Key Words: Sacrament Colony, Brazilian Colonial History, Historiography

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Paraná - 2013.

O presente trabalho pretende analisar as representações da Colônia do Sacramento na historiografia brasileira e os usos teóricos feitos da obra *Historia Topografica e Belica da Nova Colonia do Sacramento*² de Simão Pereira de Sá.

Para a análise da discussão historiográfica feita em torno da Colônia do Sacramento fiz uso de diferentes categorias de produções historiográficas, como obras da historiografia tradicional, trabalhos acadêmicos e paradidáticos, além de livros didáticos. Busquei trabalhar com uma historiografia mais recente, e para ter um trabalho mais amplo e completo, localizei muitos dos trabalhos antigos citados nesta historiografia mais atual, para traçar um paralelo entre eles. A seleção dos livros didáticos se deu através de um procedimento simples: selecionei todos os livros de ensino fundamental e médio disponíveis em uma biblioteca de um colégio particular de Curitiba.

Um dos autores selecionados para analisar neste trabalho é Walter Spalding. Nascido em 1901, em Arroio dos Ratos, Spalding foi historiador e chegou a ser membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, sendo um autor de linha mais tradicional na escrita da história. Uma de suas obras foi selecionada para se trabalhar no presente artigo, sendo ela a *Gênese do Brasil-Sul* (1953).

² SÁ, Simão Pereira de. *Historia Topografica e Belica da Nova Colonia do Sacramento do Rio da Prata, Escrita por Ordem do Governador e Capitão Geral do Rio de Janeiro em 1737 e 1777*. Porto Alegre: Arcano 17, 1993.

Na obra *Gênese do Brasil-Sul*, Spalding argumenta que a expansão portuguesa para a fronteira sul se deu efetivamente após 1737 – portanto, o autor ignora as duas primeiras colonizações portuguesas da Colônia do Sacramento, de sua fundação em 1680 a 1705, e de 1715 a 1737, a partir da fundação da vila de Rio Grande de São Pedro. Ele aponta a fundação de Sacramento em 1º de janeiro de 1680, mas para o autor, até 1737 viveu-se um período de dominação castelhana no território do Rio Grande do Sul, e Sacramento teve pequena importância nesta expansão, sendo a vila de Rio Grande de São Pedro mais decisiva na colonização do sul da colônia. Sacramento serviu, para ele, como meio de fazer o desconhecido Rio Grande³ começar “a ser desbravado e conquistado para a Coroa portuguesa”⁴.

Segundo Spalding, Sacramento tinha pouca força para efetivamente atrair o povoamento do continente de Rio Grande. Para o autor, esta colonização se deu efetivamente através do descobrimento do gado bovino e equino da região,

podendo-se, mesmo, afirmar que foi graças a êsse gado que Portugal ficou de posse da capitania, pois a questão da Colônia, embora surgida mais ou menos simultaneamente à busca do gado, pouco teria influido, no seu povoamento central, não fôsse êsse elemento ambicionado, verdadeiro ouro ambulante que encheu de cobiça tôdas as classes sociais de então, formando um tipo à parte, sui generis, - o gaúcho-soldado-povoador, - legítimo fronteiro,

³ SPALDING, Walter. *Gênese do Brasil-Sul*. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1953. p. 20.

⁴ Idem, p. 20.

autêntico herói na luta contra invasores e na manutenção dos lindes brasileiros do extremo meridional. [SPALDING, 1953, p. 30]

Embora a Colônia do Sacramento não tenha alcançado a posição de uma importante vila de colonização por sua situação fronteira e de constantes invasões castelhanas, ela atraiu a colonização para o extremo sul da colônia portuguesa, tanto pela sua localização e importância como posto comercial, quanto de fato pela grande quantidade de gado vacum e pelos ótimos pastos dos pampas. Negar isto é tendencioso, como vemos Walter Spalding ser. O autor foi membro do IHGB e do IHGRS, e como membro destes Institutos, é defensor de uma história com uma visão mais tradicionalista, defensora das origens portuguesas de nosso país, dedicada a exaltar as qualidades portuguesas e a ignorar qualquer influência “estrangeira” na nossa formação.

A negação da importância da Colônia do Sacramento enquadra-se na exaltação portuguesa em detrimento do outro, pois embora tenha tido grande importância para a Colônia Portuguesa no século XVIII, Sacramento é um território perdido aos castelhanos, portanto, menos digna de lembranças e honras. Para o autor, a construção do estado do Rio Grande do Sul se deu através dos esforços “daqueles outrora pacíficos e serenos tropeiros lagunenses e paulistas, aliados, a partir de 1752, aos não menos pacíficos, bondosos e serenos

açorianos que as ilhas nos mandaram como dádiva dos céus.”⁵

A obra onde consta a emblemática frase sobre a Colônia do Sacramento “ninho, antes de contrabandistas que de soldados” de Capistrano de Abreu também foi selecionada para figurar neste artigo. Capistrano de Abreu nasceu em 1853, e com 22 anos seguiu para a corte no Rio de Janeiro em busca de um lugar entre os homens letrados que ali se encontravam. Sua escrita da história teve grande influência da obra de Francisco Adolfo de Varnhagen - importante membro do IHGB, e também prezava por uma história nacionalista e tradicionalista.

Em *Capítulos da História Colonial - de 1500 a 1800*, Abreu trata a Colônia do Sacramento de maneira pejorativa e desdenhosa. A valorização da constituição de uma identidade nacional, de um estado-nação ao final do século XIX e início do século XX levaram à supervalorização do processo de expansão e conquista territorial, sendo Sacramento um território perdido, portanto motivo de vergonha e alvo de desmerecimento e esquecimento quando possível.

No capítulo onde Capistrano de Abreu cita a Colônia do Sacramento, há um claro desmerecimento da mesma, mas mais do que isto, a narrativa gira praticamente em torno de avanços diplomáticos e conquistas territoriais, onde Sacramento aparece apenas nos momentos em que sua presença é inevitável para a veracidade dos fatos narrados.

Além de não valorizar o território perdido aos castelhanos, Abreu desdenha dos homens que viveram em Sacramento, pois se a

⁵ SPALDING, Walter. *Gênese do Brasil-Sul*. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1953. p. 31.

mesma era para ele “um ninho de contrabandistas”, não há como imaginar que ele tenha valorizado os portugueses que tentaram povoar Sacramento. Para o autor, em Sacramento - inclusive - se deu origem a um terrível tipo que povoou os pampas riograndenses: o gaúcho. Diferentemente de Walter Spalding, em que vemos o gaúcho descrito como o homem bravo, o corajoso, que através de sua espada e montaria conquistou e preservou o continente do Rio Grande, em Capistrano de Abreu o gaúcho é descrito como uma criatura vil, “originários da margem esquerda do Prata [...] e ainda não assimilados de todo à civilização”⁶. Sua repulsa e recusa a tudo aquilo que não mais faz parte do todo nacional o leva a evitar o que pode ter tido influências não portuguesas e se possível, esquecer totalmente.

Um livro atual de historiografia selecionado para analisar aqui é da historiadora Ieda Gutfreind. A autora é mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo.

Em seu livro *A Historiografia Rio-grandense*, vemos que Gutfreind se propõe a fazer um levantamento da produção sobre a história gaúcha, pois ela via a necessidade de um trabalho mais completo sobre o assunto. Porém, já na introdução do livro percebemos as escolhas da autora em sua seleção de trabalhos a serem analisados, e vemos que a colonização portuguesa da região do Rio da Prata não é considerada o pontapé do surgimento do Rio Grande do Sul. Os autores

⁶ ABREU, Capistrano. *Capítulos da História Colonial - 1500 - 1800*. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998, p. 186.

selecionados por Gutfreind são - em sua maioria - defensores da história lusa do Rio Grande e, portanto, ignoram as interações com os castelhanos no extremo sul meridional da colônia portuguesa, que foi o efetivo ponto de interesse que levou os portugueses a colonizar o *continente do Rio Grande*.

A autora apresenta brevemente o dualismo que separa a historiografia riograndense por ela analisada em seu livro. De um lado estão a maioria dos autores, que defendem a matriz lusa na concepção do estado gaúcho. O primeiro defensor da matriz lusa em negação às influências platinas na gênese do Rio Grande do Sul foi o historiador Aurélio Porto, na década de 20 do século passado. Segundo a autora, “Souza Docca dá continuidade e desloca o discurso, tornando-o mais convincente, Othelo Rosa expande e aprofunda a matriz lusitana, cabendo a Moysés Vellinho seu aprimoramento linguístico e literário, finalizando sua trajetória”⁷, sendo portanto este o trajeto que o discurso criado por Porto toma nas mãos de outros historiadores. Do outro lado estão alguns poucos autores que defendem as influências castelhanas na formação do estado e de seu povo - a matriz platina -, levando em consideração o período de convívio às margens do Rio da Prata e as Missões Jesuíticas fundadas por jesuítas espanhóis no século XVII.

Embora apresente alguns autores que defendam a matriz platina do estado do Rio Grande do Sul, nota-se que a autora também tende à matriz lusa, pois num livro sobre historiografia riograndense

⁷ GUTFREIND, Ieda. *A Historiografia Rio-Grandense*. 2ª ed. - Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998, p. 45.

não há um único capítulo que trate a Colônia do Sacramento e sua importância na empresa lusa de colonização do extremo sul meridional. Embora tenha sido uma região de efervescente contato com os castelhanos e tenha se tornado território espanhol depois de um século de disputas bélicas e diplomáticas, Sacramento foi fundada pelos portugueses na sua campanha de expansão territorial no final do século XVII.

Outro autor que fora membro do IHGRGS selecionado para ter uma obra analisada por mim neste artigo foi Moysés Vellinho e seu livro *Fronteira*. Vellinho nasceu em 1902, em Santa Maria, e faleceu em 1980, em Porto Alegre. Em sua obra vemos a defesa da matriz ideológica lusa na formação do Rio Grande do Sul. Carina Santos de Almeida⁸ caracteriza esta busca pela matriz lusa na formação do estado gaúcho como uma forma de encontrar uma unidade regional com o todo do Brasil e portanto “consolidar a unidade nacional”⁹, sentimento importante num contexto de consolidação de um Estado Nacional e sua identidade.

Embora trate da consolidação das fronteiras gaúchas, Vellinho mal trata do início da colonização do extremo sul da colônia a partir da fundação de Sacramento. Laguna é muito mais importante neste processo expansionista para Vellinho do que Sacramento. O autor aponta inclusive mais o grande espaço territorial vazio entre Laguna e

⁸ ALMEIDA, Carina Santos de. O debate historiográfico entre Moysés Vellinho e Manoelito de Ornellas. *Spartacus - Revista Eletrônica dos Discentes de História*, 2007.

⁹ Idem, p. 2.

Sacramento do que a importância dessa praça. Os pedidos de povoamento deste espaço territorial aparecem mais enfatizados do que a importância estratégica de Sacramento, embora o autor aponte brevemente que “apesar de perdido na distância, a função estratégica do escravo lusitano se mantinha a mesma, por certo”¹⁰.

Embora cite Sacramento, pois seria impossível tratar da formação das *fronteiras* gaúchas sem citá-la, Vellinho o faz superficialmente, preferindo dar enfoque nas colonizações que deram certo, bem como na atitude dos *nobres portugueses* que lutaram para estabelecer estas fronteiras e impedir o avanço castelhano. Um bom exemplo disso é a narrativa sobre o cerco castelhano de 1735-37. Vellinho aponta a tentativa de socorro à praça com o envio de José da Silva Paes à mesma, com reforços e mantimentos, tendo o plano todo sido arquitetado primeiro no Rio de Janeiro e consolidado em Laguna, mas o plano falhara. A tentativa de se livrar do cerco espanhol não deu certo, e para não reconhecer uma derrota militar lusa, as intempéries do tempo foram responsabilizadas, a fim de preservar o nome e a honra dos homens portugueses.

Sua valorização do luso em detrimento do castelhano reafirma sua matriz lusa na formação do Rio Grande do Sul, pois seria inadmissível que os portugueses perdessem Sacramento em batalha aos castelhanos. Mais digno é colocar a natureza e suas peças lançadas contra os portugueses como culpadas de seu fracasso na tentativa de

¹⁰ VELLINHO, Moysés. *Fronteira*. Porto Alegre: Editora Globo, 1975, p. 15.

findar o cerco a Sacramento.

Do historiador e militar Riograndino da Costa e Silva selecionei o livro *Notas à margem da História do Rio Grande do Sul* (1968). As informações que obtive do autor foram encontradas na orelha do livro. O autor dedicou grande parte de suas pesquisas à história do Rio Grande do Sul e foi membro efetivo do IHGRGS.

Neste livro, vemos que Costa e Silva perpassa a Colônia do Sacramento apenas quando é inevitável falar da mesma. Um dos subcapítulos de seu livro tem por título “A primeira povoação fundada à margem do Canal”, onde o autor tratará sobre as povoações portuguesas no *continente*, o que nos dá margem para supormos que trataria da fundação da Colônia do Sacramento em 1680, mas esse prefere considerar como primeira povoação a fundação de um pequeno núcleo populacional pelos lagunistas, em 1725, tendo em João de Magalhães o homem à frente desta incursão.

O autor ignora os 45 anos prévios da existência da Colônia do Sacramento, provavelmente por ela atualmente ser território uruguaio, mas até 1777 Sacramento era território português, mesmo sendo constantemente disputada com Castela. É compreensível que Sacramento não figure como a primeira povoação do Rio Grande do Sul, pois hoje Sacramento é território uruguaio. Entretanto, ignorar o ímpeto português de colonizar o território oriental do Prata para impedir o avanço castelhano por estas terras, e ter acesso ao lucrativo comércio vigente no Rio da Prata, e os esforços - mesmo que pequenos - de tornar

Sacramento mais ligada ao restante da Colônia, com a fundação do forte Jesus, Maria e José em 1737, que viria a ser Rio Grande de São Pedro, é algo muito arbitrário da parte do autor.

No trabalho do professor Fábio Kühn intitulado *Breve História do Rio Grande do Sul* vemos um posicionamento diferente em contraponto ao posicionamento historiográfico de Ieda Gutfreind e dos autores tradicionalistas em relação à importância da interação lusa com os castelhanos no extremo sul do continente. O autor critica duramente os trabalhos que supervalorizam “as rivalidades e a exclusão entre povoadores hispânicos e lusitanos”¹¹ em favor do mito da construção totalmente lusa do Rio Grande do Sul, sem as influências hispânicas - que foram grandes, não há como negar. O autor critica Moysés Vellinho e sua obra *Fronteira*, alegando que a construção que se faz nesta obra é uma tentativa de demonstrar na gênese do estado gaúcho a presença apenas de ilustres homens portugueses, que trabalharam e lutaram para que aquele pedaço de chão fosse português, e consequentemente brasileiro. Esta construção de Vellinho exclui a história de locais que tiveram o predomínio castelhano em sua origem, como os Sete Povos das Missões. Para Fábio Kühn, esta negação da influência castelhana faz parte da visão da história tradicional, que via que

o Rio Grande estaria historicamente determinado a ser brasileiro, o que fazia com que tudo que pudesse lembrar as inegáveis influências platinas

¹¹ KÜHN, Fábio. *Breve História do Rio Grande do Sul*. 2ª edição. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004, p. 25.

(castelhanas) fosse minimizado ou mesmo omitido. Um bom exemplo é a história dos Sete Povos das Missões, que não é considerada como parte da história do Rio Grande do Sul simplesmente porque os jesuítas estavam a serviço da Coroa espanhola. [KÜHN, 2004, p. 26]

Para Kühn, a compreensão da fronteira sul da colônia portuguesa deve ser feita através da aceitação de que não havia um limite claramente estabelecido, pois a fronteira precisa ser compreendida como em constante movimento durante o período colonial, “com intensa circulação de homens e mercadorias, em um contexto demográfico heterogêneo e numa conjuntura de instabilidade política”¹².

Sobre a Colônia do Sacramento, Fábio Kühn apresenta um breve histórico sobre sua fundação em 1680 como reação ao fim da União Ibérica e à consequente expulsão dos portugueses de Buenos Aires, além de seu afastamento do lucrativo comércio com os castelhanos. O autor ainda afirma que, além dos interesses comerciais, Sacramento foi fundada como um trunfo português, para servir como moeda de troca com os castelhanos quando fosse conveniente, o que acabou por acontecer quando, em troca de Sacramento, os portugueses exigiram a retirada dos jesuítas espanhóis dos Sete Povos das Missões, embora este acordo não tenha sido de fácil execução devido à resistência dos índios e dos jesuítas que ocupavam este território.

O autor contextualiza todos os movimentos de tomada e

¹² Idem, p. 27.

retomada da Colônia do Sacramento entre portugueses e espanhóis que foram realizados ao longo do século XVIII, além de todos os acordos diplomáticos assinados entre as duas coroas, embora estes fossem muitas vezes desobedecidos nas colônias. O último tratado firmado foi o de Santo Ildefonso, em 1777. Este tratado “previa a entrega definitiva da Colônia aos espanhóis, sem nenhuma contrapartida”¹³, o que colocava Portugal em desvantagem em relação a Castela. O valor do continente do Rio Grande era significativo para os portugueses, embora estes só tenham conseguido a posse da região das Sete Missões após a expulsão dos jesuítas (1768).

O historiador Fabrício Prado faz parte de uma geração livre das dores e das ideologias nacionalistas e, portanto, escreve uma obra sobre Sacramento menos parcial, buscando dar os devidos créditos a esta praça que foi fundada às margens do Rio da Prata. Em sua dissertação¹⁴, que posteriormente virou livro, Fabrício Prado busca reinserir a Colônia do Sacramento na história do Brasil e dar a ela o devido valor que a mesma teve na história do Brasil colônia, no avanço para o extremo sul e nas relações comerciais e diplomáticas entre Portugal e Castela.

Fabrício Prado busca - em muitos momentos - reconstruir uma boa imagem para Sacramento, pois a mesma havia sido denegrida por muitas décadas através da historiografia nacionalista, fazendo com que a mesma fosse inclusive excluída totalmente da nossa história. O autor busca demonstrar toda a importância comercial e estratégica de seu

¹³ Idem, p. 38.

¹⁴ PRADO, Op. cit.

posicionamento, bem como sua vida cotidiana e as relações com Buenos Aires, voltando-se para uma matriz historiográfica que aceita as influências castelhanas na constituição do Rio Grande do Sul, e mais ainda na própria Colônia.

Por fim, selecionei 4 livros didáticos para Ensino Fundamental e Médio¹⁵ disponíveis na biblioteca aos alunos de uma escolar particular em Curitiba.

No livro de Nelson Piletti (7ª série), vemos a expansão ao extremo sul da colônia como consequência da grande quantidade de gado *vacum* “selvagem” presente na região. Para o autor, “portugueses e paulistas começaram a se estabelecer [no sul], aproveitando o gado disperso que lá ficara após a destruição das Missões”¹⁶, ignorando portanto o fato dos Sete Povos das Missões terem sido destruídos depois do Tratado de Madrid, em 1750, e que os portugueses avançaram para o sul a partir da fundação da Colônia do Sacramento, 1680. As fundações de Laguna (1676 ou 1684 - as datas divergem) e de Rio Grande de São Pedro (1737) fizeram parte deste processo expansionista português ignorado por Piletti. O autor até chega a citar a assinatura dos tratados de Utrecht (1715), de Madrid (1750) e de Santo Ildefonso

¹⁵ BOULOS JUNIOR, Alfredo. Coleção História, Sociedade e Cidadania. Alfredo Boulos Junior. São Paulo: FTD, 2004, v. 3, 8º ano; FIGUEIRA, Divalte Garcia. Série Novo Ensino Médio: História, volume único. - São Paulo: Ática, 2007; PILETTI, Nelson. *História e vida integrada*: livro para análise do professor / Nelson Piletti, Claudino Piletti. - Nova ed. reform. e atual. - São Paulo: Ática, 2005, v. 3, 7ª série; RODRIGUE, Joelza Ester, *História em documento*: imagem e texto / Joelza Ester Rodrigue. - São Paulo: FTD, 2001. - (Coleção História em documento: imagem e texto) v. 2, 6ª série.

¹⁶ PILETTI, Op. cit., p. 43.

(1777), mas não contextualiza a assinatura destes tratados em relação às ações que levaram que os mesmos fossem acordados entre as Coroas Portuguesa e Espanhola. O autor praticamente ignora inclusive a existência dos Sete Povos das Missões e credita o início da povoação do sul ao período posterior ao ano de 1750, logo, tampouco trata da existência da Colônia do Sacramento e de sua relevância no período em que pertenceu ao Império Português.

Já no livro de Joelza Ester Rodrigue, sequer vemos os tratados assinados entre Portugal e Castela serem apresentados. Portanto, pode-se concluir que a colonização do sul da colônia também foi omitida em sua obra. Não há uma linha sequer que explique ou justifique a ida ao sul.

Na obra do autor Divalte Garcia Figueira, a fundação da Colônia do Sacramento é descrita como parte do processo expansionista português do século XVII que fundou Paranaguá (1648), Curitiba (1668), Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis - 1675) e Laguna (1676). O autor contextualiza o fato de que a fundação da Colônia do Sacramento foi vista como uma afronta pelos castelhanos de Buenos Aires, e por isso foi um território constantemente disputado belicamente.

Entre os quatro livros por mim selecionados, o que tem uma abordagem mais completa é o de Alfredo Boulos Junior. Em seu livro, Boulos Junior apresenta a Colônia do Sacramento como uma cidade de fundação portuguesa, fundada para suprir o desejo expansionista do

monarca português. O autor aponta que a região compreendida entre Sacramento e Laguna era considerada “terra de ninguém”, pois no século XVII não haviam espanhóis nem portugueses nessas terras.

A expansão e colonização mais efetiva do sul acontece a partir de 1730, segundo o autor, e só é empreendida devido à necessidade de gado para abastecer a região das Minas Gerais. Em seguida, o autor explica brevemente os tratados de Utrecht, de Madrid, de Santo Ildefonso e de Badajós (1801), além de contextualizar brevemente os termos de cada tratado no quesito de ganhos e perdas de terras da Coroa Portuguesa. Embora sua explicação seja sucinta como as dos outros dois autores que citaram Sacramento e a expansão ao sul, esta se faz de maneira mais completa e verídica, sem menosprezar Sacramento por ser um território perdido.

Com esta breve revisão historiográfica, nota-se que na historiografia nacionalista do final do século XIX e início do século XX há uma vergonha e um repúdio à história da Colônia do Sacramento enquanto território fundado por portugueses, mas perdido aos castelhanos. Ao compararmos um mapa do Brasil do século XVIII com um dos fins do século XIX, vemos de maneira clara a representativa expansão a oeste e ao sul, com muitos territórios conquistados que ultrapassam o limite do Tratado de Tordesilhas. A Colônia do Sacramento é um dos poucos - senão o único - território que fora perdido, portanto representa uma vergonha, e para tentar superar esta mácula, a historiografia nacionalista prefere denegrir ou simplesmente

ignorar sua existência e importância na História do Brasil Colonial.

Já nos trabalhos historiográficos mais recentes, como os de Fábio Kühn e de Fabrício Prado, vemos um rompimento com a historiografia nacionalista que tenta apagar Sacramento da nossa história e da nossa memória. Há, por outro lado, um resgate das origens e do valor da Colônia do Sacramento. Apesar desta revisão historiográfica mais recente, vemos nos livros didáticos por mim analisados, que se encontram escritos na última década, uma grande omissão da Colônia do Sacramento, quando não um silêncio total em relação à sua existência.

Os usos de Simão Pereira de Sá e da sua *Historia Topografica*

A dissertação de mestrado de Viviane Sueli Marques, intitulada *Edição semidiplomática de História topográfica e bélica da Nova Colônia do Sacramento do Rio da Prata, códice 677, da Biblioteca Nacional de Lisboa*¹⁷, é uma análise filológica e linguística que faz uso da obra de Simão Pereira de Sá - a crônica *Historia Topografica e Belica da Nova Colonia do Sacramento do Rio da Prata*. Embora a autora foque nas questões linguísticas, no primeiro capítulo de sua dissertação ela busca contextualizar historicamente o autor e sua obra, apresentando inclusive uma breve história da própria Colônia do

¹⁷ MARQUES, Viviane Sueli. *Edição semidiplomática de História topográfica e bélica da Nova Colônia do Sacramento do Rio da Prata, códice 677, da Biblioteca Nacional de Lisboa*. (Dissertação de Mestrado) - USP, São Paulo, 2008.

Sacramento.

Neste intuito de apresentar a história da Colônia do Sacramento e ressaltar a importância da obra de Pereira de Sá, Viviane Marques comete o erro de acreditar que as intenções do autor são desinteressadas. Embora não use Pereira de Sá como detentor da verdade, para *contar uma história*, a autora acredita em suas palavras e busca defendê-lo e legitimar a sua escrita através das palavras de José Honório Rodrigues, onde afirma que a obra tem um “estilo retórico, seu conteúdo é episódico e eventual, sem nenhum interesse social e econômico”¹⁸.

Na obra de Fabrício Prado anteriormente utilizada aqui vemos usos mais diretos de Simão Pereira de Sá e de sua crônica como detentoras da verdade. Embora o autor tenha uma visão e postura mais críticas e independentes do que a historiografia nacionalista, quando se trata do uso de Simão Pereira de Sá, Prado age de maneira no mínimo inocente. O autor cita a *Historia Topografica e Belica* algumas vezes em seu livro, de maneira a contextualizar o cotidiano da Colônia do Sacramento, mas isso sem levar em consideração quem foi Simão Pereira de Sá e quais foram as motivações de sua escrita. Embora na introdução o autor faça uso de maneira crítica e aponte alguns equívocos de Moysés Vellinho e Capistrano de Abreu ao denegrir a Colônia sem considerar diversos fatores importantes, no uso de Simão Pereira de Sá Fabrício Prado cai para o outro extremo: o uso da crônica

¹⁸ RODRIGUES, José Honório *apud* MARQUES, Op. cit., p. 15.

para “defender” Sacramento, para relocar Sacramento na nossa história e historiografia, mas sem um olhar crítico.

Alguns dos trechos de Simão Pereira de Sá utilizados por Prado podem ser considerados inocentes, ou pelo menos sem a grande exaltação aos portugueses e à Colônia do Sacramento como vemos em outros momentos, como, por exemplo, ao falar dos preparativos para tentar um contra-ataque aos castelhanos em 1737, onde Prado afirma que “Silva Paes desembarcou na barra do Rio Grande de São Pedro. Cristóvão Pereira e Domingo Fernandes, que haviam avançado com os preparativos de Laguna, o esperavam”¹⁹. Não há um uso exacerbado da retórica e de exageros linguísticos por parte de Simão Pereira de Sá, portanto não é um trecho perigoso para se basear.

Em outros momentos, entretanto, vemos toda a veia retórica de Simão Pereira de Sá em ação, e mesmo assim Fabrício Prado utiliza-se dos escritos desse de maneira acrítica. Ao referir-se ao início do governo de Antônio Pedro de Vasconcelos sob a Colônia do Sacramento, Prado faz a seguinte afirmação e uso de Pereira de Sá:

para a garantia da cidade, e buscando aumentar a segurança das adjacências das muralhas, consolidou-se, a partir do ano de 1722, sob a administração do hábil governador Antônio Pedro de Vasconcelos, obras de estruturação e fortificação da Praça. Buscou-se garantir a permanência dos povoadores e a manutenção do comércio [...] “...comessou a augmentar illustremente a Povoação, cingindo a Fortaleza de muralhas mais robustas. Cuidou o

¹⁹ PRADO, Op. cit., p. 54.

mesmo da fortificação e bem publico, civilizando os moradores, q. contra a necessaria regularidade seguião na construção dos edificios as propensões do interesse, os affectos da vontade”²⁰. [PRADO, 2002, p. 96]

Aqui Prado parece ignorar o trecho anterior do escrito de Pereira de Sá. Nos parágrafos anteriores, Pereira de Sá está a se referir a uma das batalhas travadas entre os portugueses e os castelhanos nas proximidades da Colônia. No contexto do texto, notamos que Pereira de Sá queria neste momento, mais do que elogiar a Colônia do Sacramento, elogiar o novo governador que nela fora estabelecido, buscando demonstrar que conquanto o último governador tivesse sido bom, esse seria ainda melhor.

Num outro trecho, Fabrício Prado, além de fazer uso indiscriminado da crônica de Simão Pereira de Sá, afirma que o relato *rico* “da realidade urbano-demográfica da praça” foi feito *in loco* por Simão Pereira de Sá, embora não apresente documentação para provar sua afirmação. Na realização deste trabalho procurei indícios da presença de Simão Pereira de Sá em Sacramento para a escrita de seu terceiro relato, mas nada foi encontrado. Em relação à própria crônica, Fabrício Prado comenta o trecho por ele utilizado nos seguintes termos:

pode-se inferir, a partir das impressões registradas por Simão Pereira de Sá, que a concentração demográfica que o núcleo urbano parece ter atingido foi alta, determinando seu crescimento nos arrabaldes extra-muros. Tal fato foi reflexo de um

²⁰ SÁ, Simão Pereira *deapud* PRADO, Op. cit., p. 96.

progressivo crescimento da importância da cidade em diversas dimensões para as comunidades da região. Sacramento possuía uma vida interna agitada, era um pólo de sociabilidade, comércio, prostituição, lugar de obtenção de bebida e tabaco... Colônia, ao longo da primeira metade dos 1700 tornou-se, progressivamente, um centro regional, integrado num complexo maior, do qual constituía apenas uma das partes: era a principal cidade-porto da Banda Oriental [PRADO, 2002, p. 104].

Fabrizio Prado, além de fazer uso indiscriminado e acrítico da crônica de Simão Pereira de Sá, comenta o trecho por ele citado atribuindo uma verdade inegável e inquestionável às palavras de Pereira de Sá. Prado parece ignorar que a crônica fora feita sob encomenda de Gomes Freire de Andrade, e tinha algumas finalidades em si, como provavelmente convencer a Coroa portuguesa do valor de Sacramento.

Da historiadora Martha Daisson Hameister selecionei dois trabalhos que fazem uso da crônica de Simão Pereira de Sá de maneira acrítica: “*O continente do Rio Grande de São Pedro: os homens, suas redes de relação e suas mercadorias semoventes (c. 1727 - c. 1763)*” e “*No princípio era o caos: a formação de um povoado na fronteira americana dos Impérios Ibéricos através do estudo das relações de compadrio*”²¹.

Os usos que Hameister faz de Simão Pereira de Sá são mais

²¹ HAMEISTER, Martha Daisson. *O continente do Rio Grande de São Pedro: os homens, suas redes de relações e suas mercadorias semoventes (c. 1727 - c. 1763)*; HAMEISTER, Martha Daisson. *No princípio era o caos: a formação de um povoado na fronteira americana dos Impérios Ibéricos através do estudo das relações de compadrio*. *Revista de História Regional*, v. 15, 2010.

pontuais do que os vistos em Fabrício Prado. Em sua dissertação de mestrado, Hameister vale-se da *Historia Topografica e Belica* para apresentar Cristóvão Pereira de Abreu. Ali a autora usa diversos dos relatos e elogios vindos por parte de Pereira de Sá na descrição de Pereira de Abreu, sem - a princípio - levar em conta os interesses por trás de seu tom elogioso. A autora afirma que em seu texto “não se questionam aqui os atos de bravura e as atitudes singulares de Cristóvão Pereira de Abreu, pois assim procedendo, estariam sendo jogados fora os relatos e parte do juízo que dele faziam seus coevos”²² e que tais relatos foram inspirados em parte na obra de Simão Pereira de Sá, onde o autor, “ao contar as façanhas de Cristóvão Pereira de Abreu, empresta-lhe modos quase que sobre-humanos”²³, e que, por sua vez, nem mesmo os *modos quase sobre-humanos*, frutos da retórica exacerbada de Simão Pereira de Sá, foram indícios para a autora de que era necessário tomar cuidado com as palavras envolventes e cativantes de Pereira de Sá. A autora usa inclusive termos recorrentes na crônica de Pereira de Sá ao se referir a outros homens, os ditos “heróis da Sacramento sitiada”²⁴.

Embora pareça ingênua ao fazer tal uso de Simão Pereira de Sá, Hameister afirma posteriormente que é possível perceber o trabalho retórico de Simão Pereira de Sá, “que reforçando-se aspectos singulares e ‘esquecendo-se’ de outros, se obtém a legitimação para a própria

²² HAMEISTER. *O continente do Rio Grande de São Pedro*, p. 112.

²³ Idem, *ibidem*.

²⁴ Idem, *ibidem*.

hierarquização da sociedade em surgimento”²⁵. Por mais que a autora não se proponha a analisar as qualidades retóricas de Pereira de Sá, ela percebe as armadilhas habilmente traçadas por ele.

Já em seu artigo “No princípio era o caos: a formação de um povoado na fronteira americana”, o uso de Simão Pereira de Sá se limita a uma breve contextualização da Colônia do Sacramento na década de 1720, onde a autora aponta a riqueza da narrativa feita por Pereira de Sá nesta fase de colonização de Sacramento, o que não é necessariamente um exagero, pois a crônica de Pereira de Sá ganha outros ares em seu *Livro III*, onde o relato do autor é de fato rico e completo, embora deva-se olhar com cuidado os elogios e exaltações feitas por Pereira de Sá ao longo de toda sua crônica.

Outro autor que tem trabalhos voltados para a Colônia do Sacramento é Paulo César Possamai. A produção acadêmica de Possamai é quase inteiramente voltada para a Colônia do Sacramento, tendo diversos artigos sobre a mesma, além de sua tese de doutorado intitulada *O Cotidiano da Guerra: A vida na Colônia do Sacramento (1715-1735)*, à qual não tive acesso.

Para analisar os usos de Simão Pereira de Sá em Possamai, selecionei dois artigos deste autor²⁶ dos quais falarei brevemente a seguir. Em “A Colônia do Sacramento: Uma praça de guerra do Império

²⁵ Idem, p. 113.

²⁶ POSSAMAI, Paulo César. A Colônia do Sacramento: Uma praça de guerra do Império Colonial Português. *História em Revista*, Pelotas, v. 13, p. 9-28, 2007; POSSAMAI, Paulo César. De núcleo de povoamento a praça de guerra: a Colônia do Sacramento de 1735-1777. *Topoi*, v. 11, n. 21, p. 23-36, jul./dez. 2010.

Colonial Português”, Possamai se vale da crônica de Simão Pereira de Sá num único momento, enquanto ele traça paralelos entre as forças de defesa de Sacramento com outras empresas lusas, principalmente aquelas empreendidas no Oriente, como na Índia e no Marrocos. Segundo o autor,

também as atuações militares desastrosas ou as heróicas defesas dos muros de Sacramento encontram muitos paralelos com a história dos portugueses no Oriente. [...] O mesmo se pode dizer da atuação dos portugueses nas praças de guerra do litoral marroquino, em cujas muralhas muitas vezes as mulheres combateram ombro a ombro com os homens, como aconteceu na Colônia do Sacramento por ocasião do sítio espanhol. Em 1736, quando os inimigos tentaram tomar de assalto o povoado, segundo o cronista Simão Pereira de Sá, as mulheres “largaram as almofadas, e pegaram nas lanças, arrimando-se às muralhas com espíritos tão estranhos ao sexo, que pareceram acostumadas àquele robusto exercício”²⁷. [POSSAMAI, 2007, p. 23].

Embora possamos acreditar que de fato as mulheres pegaram em armas para defender a Praça e a si mesmas, é de se questionar a forma com que Pereira de Sá retrata tal evento. Acreditar que um cronista formado em Coimbra - portanto com uma educação bem tradicionalista - visse com um olhar elogioso mulheres às armas pelo simples fato destas estarem a defender sua Praça tão valorosamente quantos os homens é no mínimo ingenuidade.

²⁷ SÁ, Simão Pereira *apud* POSSAMAI, “A Colônia do Sacramento...”, p. 23.

Já no artigo “De núcleo urbano a praça de guerra: a Colônia do Sacramento de 1735-1777”, Possamai utiliza de maneira ainda mais indiscriminada e em diferentes momentos a crônica de Simão Pereira de Sá. O autor se vale da crônica para narrar episódios de desavenças entre soldados recém-chegados da Bahia em auxílio à Colônia e os moradores locais, as indisposições entre os comerciantes alocados aos líderes militares e soldados sob suas ordens que não os obedeciam, além da importante contribuição dos comerciantes à guerra. Possamai argumenta, baseando-se em Pereira de Sá, que aos comerciantes cabia a função “de fornecer empréstimos que possibilitassem ao governador Vasconcelos realizar o pagamento das tropas”²⁸, pois assim se evitaria a insubordinação dos soldados a seus superiores por insatisfação devido à falta de pagamento de seus soldos.

Os últimos usos da crônica de Simão Pereira de Sá se dão no sentido de relatar os dias de fome em que a Colônia do Sacramento se encontrava devido ao forte cerco imposto pelos castelhanos. Enquanto Pereira de Sá afirma que nem mesmo cachorros, gatos e ratos fugiam de servir de alimento aos moradores da Colônia, a linha de interpretação pode seguir em duas vias diferentes: na primeira, Pereira de Sá poderia querer demonstrar quão desesperadora estava a situação da Praça, a tal ponto de levar seus moradores a se rebaixar a tal ponto; na segunda poderia ser percebida uma maneira chocante e forte de exigir maiores esforços da Coroa no envio de tropas e mantimentos para que se

²⁸ POSSAMAI, Paulo César. “De núcleo de povoamento a praça de guerra...”, p. 27.

continuasse a defesa da Praça. Baseada no contexto em que Possamai insere tal texto, creio que ele se valeu da primeira interpretação, a mais fácil. Pereira de Sá apenas relatava um fato. Baseada em minha leitura e interpretação da fonte, acredito que Pereira de Sá pendia mais à segunda interpretação, na qual mostrava o valor dos homens e mulheres da Colônia mesmo em meios insalubres de vida, que continuavam lutando, e portanto mereciam ser ajudados a todo custo.

A partir da leitura de textos que utilizaram Simão Pereira de Sá como fonte, é possível notar o uso ingênuo e acrítico da sua crônica. Por mais elaborada que seja a retórica do autor, cabe ao historiador tentar compreendê-la e se livrar das armadilhas preparadas ao longo do caminho.

Referências

ABREU, Capistrano de. *Capítulos da História Colonial: 1500-1800*. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2074

ALMEIDA, Carina Santos de. O debate historiográfico entre Moysés Vellinho e Manoelito de Ornellas. *Spartacus - Revista Eletrônica dos Discentes de História*, 2007.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *Coleção História, Sociedade e Cidadania*. São Paulo: FTD, 2004, v. 3, 8º ano.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. *Série Novo Ensino Médio: História*, volume único. São Paulo: Ática, 2007.

GUTFREIND, Ieda. *A Historiografia Rio-Grandense*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

HAMEISTER, Martha Daisson. *O continente do Rio Grande de São Pedro: os homens, suas redes de relação e suas mercadorias semoventes* (c. 1727 - c. 1763). (Dissertação de Mestrado). UFRJ, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=18909

_____. No princípio era o caos: a formação de um povoado na fronteira americana dos Impérios Ibéricos através do estudo das relações de compadrio. *Revista de História Regional*, v. 15, 2010. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/2374/1869>

KÜHN, Fábio. *Breve História do Rio Grande do Sul*. 2ª edição. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

MARQUES, Viviane Sueli. *Edição semidiplomática de História topográfica e bélica da Nova Colônia do Sacramento do Rio da Prata, códice 677, da Biblioteca Nacional de Lisboa*. (Dissertação de Mestrado). USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-25112009-110609/pt-br.php>

PILETTI, Nelson. *História e vida integrada: livro para análise do professor*. Nelson Piletti, Claudino Piletti. Nova ed. reform. e atual. São Paulo: Ática, 2005, v. 3, 7ª série.

POSSAMAI, Paulo C. *A vida quotidiana na Colônia do Sacramento*. Lisboa: Livros do Brasil, 2006.

_____.; A Colônia do Sacramento: Uma praça de guerra do Império Colonial Português. *História em Revista*, Pelotas, v. 13, p. 09-28, 2007. Disponível em: http://ich.ufpel.edu.br/ndh/downloads/historia_em_revista_paulo_possamai.pdf

_____. De núcleo de povoamento a praça de guerra: a Colônia do Sacramento de 1735-1777. *Topoi*, v. 11, n. 21, p. 23-36, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi21/Topoi21_02Artigo2.pdf

PRADO, Fabrício. *Colônia do Sacramento: O Extremo Sul da América Portuguesa*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2002.

RODRIGUE, Joelza Ester. *História em documento: imagem e texto*. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção História em documento: imagem e texto) v. 2, 6ª série.

SÁ, Simão Pereira de. *Historia Topografica e Belica da Nova Colonia do Sacramento do Rio da Prata, Escrita por Ordem do Governador e Capitão Geral do Rio de Janeiro em 1737 e 1777*. Porto Alegre: Arcano 17, 1993.

SPALDING, Walter. *Gênese do Brasil-Sul*. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1953.

VELLINHO, Moysés. *Fronteira*. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

Artigo recebido em 27/11/2015, aceito em 23/01/2016

O uso de registros paroquiais como possibilidade de combinação de estudos quantitativos com estudos de trajetórias individuais: um exercício aplicado às práticas de nomeação¹

Nathan Camilo²

Resumo: Em consonância com o recente debate a respeito do uso de abordagens quantitativas em combinação com o estudo de trajetórias individuais, este artigo visa a refletir a respeito do uso de registros paroquiais como fonte para investigações que utilizem tal combinação de abordagens. A reflexão é aplicada às práticas de nomeação adotadas pela população da freguesia Nossa Senhora Madre de Deus de Porto Alegre entre os anos de 1772 e 1835. A partir da análise quantitativa dos assentos paroquiais e da reconstituição de uma trajetória, é possível compreender de forma mais clara como o nome era utilizado pela sociedade da época. A forma como se davam os processos de atribuição, incorporação, variação e transmissão de prenomes, segundos nomes e sobrenomes indiciam um panorama onde o nome era considerado um patrimônio imaterial a ser administrado conforme as estratégias possíveis em uma sociedade estratificada.

Palavras-chave: Registros paroquiais. Práticas de nomeação. Trajetórias. Patrimônio imaterial.

Resumen: En consonancia con el reciente debate a respecto del uso de abordajes cuantitativos en combinación con el estudio de trayectorias individuales, este artículo visa a reflectar a respecto del uso de registros

¹ Parte integrante do projeto de mestrado em andamento denominado: *“É preferível bom nome a muitas riquezas”*: dinâmica das práticas de nomeação no extremo sul do Brasil entre o final do século XVIII e o início do século XIX. Este trabalho está sendo realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

² Mestrando em História (UNISINOS-RS). Contato: natacam2@gmail.com.

parroquiales como fuente para investigaciones que utilicen tal combinación de abordajes. La reflexión es aplicada a las prácticas de nombramiento adoptadas por la población de la feligresía Nossa Senhora Madre de Deus de Porto Alegre entre los años de 1772 y 1835. A partir del análisis cuantitativo de los asientos parroquiales y de la reconstitución de una trayectoria, es posible comprender de forma más clara como el nombre era utilizado por la sociedad de la época. La forma como se daban los procesos de atribución, incorporación, variación y transmisión de prenombrados, segundos nombres y apellidos indican un panorama donde el nombre era considerado un patrimonio inmaterial a ser administrado conforme las estrategias posibles en una sociedad estratificada.

Palabras-clave: Registros parroquiales. Prácticas de nombramiento. Trayectorias. Patrimonio inmaterial.

Apresentação

O presente artigo tem por objetivo apontar possibilidades de investigação a partir do uso das fontes paroquiais e de suas potencialidades para estudos que façam uso combinado de análises de natureza quantitativa com estudos de trajetórias de caráter qualitativo.

Na pesquisa em questão, a combinação entre métodos quantitativos e qualitativos será aplicada às práticas de nomeação adotadas pela população livre e forra da freguesia Nossa Senhora Madre de Deus de Porto Alegre no período compreendido entre os anos de 1772 e 1835. O objetivo é compreender os processos de atribuição, incorporação, variação e transmissão de prenomes, segundos nomes e sobrenomes. Também se busca entender a dinâmica dos nomes – a

constituição de um nome ao longo de uma existência – e as motivações e implicações envolvidas nesses atos.

Este artigo será dividido em três partes. Inicialmente, serão apresentados os registros paroquiais como fonte de pesquisa para o tema proposto, com suas limitações e possibilidades. A seguir, o nome e as práticas de nomeação serão analisados. Inicialmente, de forma quantitativa, com o estudo do estoque disponível e da transmissão dos nomes pela população. Num segundo momento, mediante a reconstituição de trajetórias individuais, tais assuntos serão abordados de forma a se entender como as práticas nominativas eram aplicadas ao longo de uma existência.

Registros paroquiais e práticas nominativas

Os registros paroquiais, conforme Maria Luiza Marcílio (2004), são fontes seriais de grande importância para estudos demográficos referentes à população católica ocidental. Isso porque estes, em tese, deveriam cobrir a integralidade de tal população, englobando pessoas das diversas condições social, jurídica e de legitimidade, cores e sexos, com uma grande riqueza de informações “para a reconstituição da história social e cultural das populações católicas e a potencialidade de explorações que permitem, para desvendar o passado em várias direções” (MARCÍLIO, 2004, p. 15).

Contudo, Maria Silvia Bassanezi (2013, p. 147) afirma que o grau de abrangência dos dados encontrados nos registros paroquiais era variável. Os assentos alusivos a indivíduos de estratos sociais mais elevados possuíam dados mais completos e precisos do que os registros de escravos, forros ou livres dos segmentos sociais menos privilegiados, evidenciando os “preconceitos e valores de uma sociedade que hierarquizava as pessoas de acordo com sua condição social”.

Para cada tipo de evento deveria haver um livro especial e exclusivo. Os estudos referentes às práticas de nomeação costumam se valer primordialmente das informações contidas nos registros de batismo. Estes seguramente eram os mais próximos de cobrirem a universalidade da população, visto que nem todos se casavam perante a Igreja e era maior a chance de deixar de comunicar um óbito às autoridades. Ao mesmo tempo, de acordo com as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, elaboradas por Sebastião Monteiro da Vide (2007, original de 1707), era considerado “muito perigoso dilatar o Batismo das crianças, [...] [pois] morrendo sem ele, perdem a salvação” (VIDE, 2007, Livro 1, Título XI, p. 14).

Os assentos de batismo, contudo, se tomados isoladamente, só permitem a análise dos prenomes. Nas populações luso-brasileiras da época, segundos nomes e sobrenomes, quando era o caso, só eram incorporados em momentos posteriores da vida. Não há como se dizer com certeza a partir de que ponto esse ato ocorria. De qualquer forma, eram registrados nos atos de casamento e/ou falecimento do sujeito, o

que implica na inclusão dos registros de casamento e de óbito à investigação.

Como fonte de natureza nominativa, os registros paroquiais permitem o cruzamento entre si e com outras fontes (BASSANEZI, 2013), tendo como fio condutor para identificação dos indivíduos o nome, o que Carlo Ginzburg (1989a) chama de *método onomástico*. Cruzando os dados dos assentos de batismo, casamento e óbito, se permitem análises de caráter tanto quantitativo quanto qualitativo, tanto em perspectiva demográfica quanto sociocultural, possibilitadas pelas informações dos registros paroquiais (BASSANEZI, 2013).

Além de genealogistas e biógrafos, os primeiros a explorarem as potencialidades dos registros paroquiais no Brasil foram os historiadores-demógrafos, a exemplo do que já ocorria na Europa desde os anos 60. Inicialmente, os estudos tinham caráter estritamente demográfico. Com o tempo e a influência da História Social e Cultural, os temas se multiplicaram (BASSANEZI, 2013). Um dos muitos temas foi:

A ocorrência de padrões de nomeação ou nomeação dos indivíduos – através dos quais se observam: origens remotas das famílias; alianças com outros grupos sociais, étnicos e familiares; o ingresso de imigrantes nas sociedades e as decorrentes modificações ou transformações importantes nos usos, costumes, na organização social, política ou religiosa da comunidade. (BASSANEZI, 2013, p. 145).

Com os estudos em Demografia Histórica, emergiu uma importante questão metodológica que envolve os nomes. De acordo com Norberta Amorim (1983, p. 213):

Por exigências de um estudo demográfico, quando nos debruçamos sobre os livros de registos de baptizados, casamentos e óbitos, [...] embora perseguindo os números, trabalhamos obrigatoriamente sobre nomes. Nenhum estudo de comportamentos demográficos terá validade, se não conseguirmos identificar de forma correcta cada indivíduo nos vários actos registados de sua vida [...]. Tal identificação parte basicamente do nome.

Entretanto, no devir da produção de trabalhos demográficos referentes a populações luso-brasileiras anteriores ao século XX, foram encontradas certas particularidades referentes às práticas nominativas vigentes à época que dificultam a identificação dos indivíduos. Características apontadas por uma série de autores, como Ana Silvia Volpi Scott e Dario Scott (2013). Os sobrenomes não possuíam uma regra definida para transmissão aos descendentes. Isso se fossem transmitidos, pois troca, inversão ou abandono dos sobrenomes eram corriqueiros. Por sua vez, os prenomes eram escolhidos majoritariamente a partir de um conjunto reduzido em relação ao estoque total disponível, o que resultava em um alto índice de homônimos.

A constatação deste “problema” abriu novas possibilidades para o estudo das práticas de nomeação. Rodrigo Weimer (2013, f. 323) as define como:

As maneiras pelas quais os homens, em sociedade, atribuem, para si e para outrem, formas de denominação pessoal; as maneiras pelas quais manipulam, ocultam ou evidenciam em diversos contextos sociais tais denominações; as formas pelas quais, através de nomes, prenomes, e apelidos, os indivíduos relacionam-se com a história e com tradições herdadas; as formas pelas quais os nomes são operados no sentido de reiterar hierarquias sociais, afirmar estatutos, ou mesmo contestá-los.

Ou seja, muito além de uma simples listagem de nomes. Com efeito, Marc Bloch (1932, p. 67) já apontava a relação entre os nomes usados por uma sociedade com questões sociais, ao declarar que “a escolha dos nomes de batismo, sua natureza, sua frequência relativa [...] revelam correntes de pensamento ou de sentimento aos quais o historiador não pode permanecer indiferente”³.

O nome e seus significados

“Que há num simples nome?”⁴ Numa tentativa de responder a Julieta, pode-se apelar a Hamlet: num simples nome “há muita coisa

³ Tradução nossa. Citação no idioma original: “Le choix même des noms de baptême, leur nature, leur fréquence relative [...] révèlent des courants de pensée ou de sentiment auxquels l'historien ne saurait rester indifférent”.

⁴ Frase retirada de *Romeu e Julieta* (Ato II, Cena II). Julieta, ao saber que Romeu é um Montecchio, disse a ele: “Meu inimigo é apenas o teu nome. Continuarias sendo o que és, se acaso Montecchio tu não fosses. Que é Montecchio? Não será mão, nem pé, nem braço ou rosto, nem parte alguma que pertença ao corpo. Sê outro nome. *Que há num simples nome? O que chamamos rosa, sob uma outra designação teria igual perfume.* Assim Romeu, se não tivesse o nome de Romeu, conservaria a tão preciosa perfeição que dele é sem esse título. Romeu, risca o teu nome, e, em troca dele, que

mais [...] do que sonha nossa pobre filosofia”⁵. Atribuir um nome é um ato aparentemente corriqueiro, mas está longe de decorrer de uma escolha feita ao acaso. Envolve fatores complexos e nem sempre perceptíveis, como comportamentos, costumes, tradições, parentesco, moda, etc.

Para Claude Lévi-Strauss (2012), as funções principais do nome são as seguintes: identificar, significar e classificar. Identificação, segundo Martha Hameister (2006), é a função primária de um nome, presente em todas as culturas, ainda que com variações quanto à estrutura e às práticas de atribuição e transmissão.

Lévi-Strauss (2012) considera que o papel do nome não se restringe apenas à identificação. Para o antropólogo, “os nomes próprios fazem parte integrante de sistemas tratados por nós como códigos: modos de fixar significações, transpondo-as para os termos de outras significações” (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 201). Significar, afirma Robert Rowland (2008), faz com que o nome ganhe significados, que estabelecem a identidade pessoal e social da pessoa nominada.

não é parte alguma de ti mesmo, fica comigo inteira” (SHAKESPEARE, 2008, p. 39, grifo nosso).

⁵ Frase retirada de *Hamlet* (Ato I, Cena V). Hamlet fala para Horácio: “Recebamo-lo, então, como estrangeiro. *Há muita coisa mais no céu e na terra, Horácio, do que sonha a nossa pobre filosofia*. Vide novamente. Jurai de novo, assim Deus vos ajude, por mais que eu me apresente sob aspecto extravagante, tal como em futuro é possível que eu venha a comportar-me, que jamais – se me virdes alguma hora cruzar assim os braços, ou a cabeça sacudir desse jeito, ou dizer frases sem nexos: ‘Muito bem’ ou ‘Poderíamos se o quiséssemos’, ou ‘Vontade tenho de falar’, ou discursos desse gênero – mostrareis saber algo. Que a divina Graça e a Misericórdia vos amparem” (SHAKESPEARE, 2008, p. 562, grifo nosso).

A terceira função do nome, a classificação, inclui ou exclui indivíduos em um grupo devido ao seu nome. Pode-se classificar com o intuito de dominação, seja, citando João de Pina Cabral (2008), por atribuição discricionária de antropônimo a outra pessoa, por interdição de nomes que possuam algum tipo de rejeição ou proibição, ou por discriminação a formas alternativas de nomação que não o nome oficial. Ou com o fim de qualificação, pois, de acordo com Hameister (2006), atributos podem ser incorporados ao nome próprio de acordo com a história de vida do sujeito que o detém e com os feitos exercidos durante este período. A qualificação também pode ser considerada no sentido inverso, isto é, quando se recebe um nome que já tenha atributos incorporados.

Desse modo, chega-se à ideia trabalhada por Hameister (2006) do nome como um patrimônio imaterial familiar que incorporava várias “qualidades” e podia ser transmitido para seus sucessores. Nessa transmissão também entravam os atributos já vinculados ao nome, o que fazia com que a pessoa que recebesse um nome também pudesse herdar o prestígio do portador original. Ou seja, recebia uma herança imaterial, no sentido trabalhado por Giovanni Levi (2000).

Considerando esses fatores, a escolha de um nome, citando José Luiz da Veiga Mercer e Sérgio Nadalin (2008), está longe de ser um ato de liberdade absoluta, sendo regulada pelas normas do grupo social. Em outras palavras, o que Levi (2000, p. 46) chama de *racionalidade limitada*, ou seja, uma ação “fruto do compromisso entre

um comportamento subjetivamente desejado e aquele socialmente exigido, entre liberdade e constrição”. Assim, escolher um nome “do estoque usual exprime a adesão ao grupo; é um ato de pertencimento. Já a escolha que ignorar o acervo tradicional poderá significar afastamento em relação à comunidade de origem e busca de uma nova identidade social” (MERCER; NADALIN, 2008, p. 12).

Além das normas sociais, a escolha, administração e transmissão de um nome estavam ligadas a estratégias que os diversos grupos adotavam para tal. Por meio de uma estratégia, segundo Pierre Bourdieu (1990), os sujeitos atuam em um contexto de sociedade como jogadores, agindo e se adaptando conforme as demandas de um jogo social, mesmo sem obedecer estritamente às regras. Liberdade essa de improvisar, a qual permite a produção de inúmeras jogadas viáveis, possível só até os limites do jogo.

Logo, percebe-se que “há mais coisas num simples nome do que possa imaginar nossa vã filosofia”, o que reitera a busca por como esse elemento era tratado e utilizado pelas sociedades em diversas épocas. Como visto anteriormente, as práticas nominativas luso-brasileiras anteriores ao século XX tinham algumas peculiaridades em relação aos demais sistemas nominativos europeus.

Os nomes em Porto Alegre: dados quantitativos

A produção historiográfica constatou que diversas paróquias de Portugal e Brasil possuíam diversos elementos comuns no tocante às práticas de nomeação. Para Rowland (2008, p. 18), isso reforça a concepção de que os nomes possuem um significado para a sociedade, visto que:

Se os nomes próprios fossem, de facto, marcas sem significado, seria de esperar que a sua distribuição no interior de uma determinada população fosse aleatória e que a sua variedade fosse suficiente para eliminar [...] os riscos de confusão entre pessoas. E, mesmo admitindo que houvesse subpopulações espacial ou temporalmente específicas, facto esse que se poderia traduzir na existência de conjuntos regional e / ou cronologicamente específicos de nomes, a distribuição desses nomes no interior de cada uma dessas subpopulações deveria mesmo assim ser aleatória. [...] a existência de uma distribuição regular dos nomes próprios em qualquer população, ou a persistência dessa distribuição ao longo do tempo, constitui um indício seguro do carácter socialmente significativo das práticas de nomeação.

O nome era atribuído de forma distinta da atual. No ato de batismo, o neófito recebia apenas o prenome. Algumas referências historiográficas e etnográficas, como Hameister (2006) e Rowland (2008), afirmam que o papel de escolha do prenome cabia aos padrinhos, o que não impedia possível influência dos pais no processo (HAMEISTER, 2006). De todos os modos, as Constituições Primeiras

do Arcebispado da Bahia preceituavam que os párocos não deveriam consentir com a eleição de nomes que não pertencessem a algum indivíduo beatificado ou canonizado pela Igreja Católica (VIDE, 2007), ordem nem sempre respeitada.

Amorim (1983, p. 213, grifos nossos) destaca que:

O nome próprio recebido no batismo podia ter relação com os nomes próprios dos pais, avós ou outros familiares, com os nomes dos padrinhos, com os oragos das paróquias, com pontos altos do culto de determinados santos, mas tinha muito a ver com *modas que se localizam perfeitamente no tempo e que ultrapassam as fronteiras das paróquias*, mesmo as mais isoladas.

O sobrenome só aparecia no casamento ou depois que o sujeito atingisse independência econômica (AMORIM, 1983). Enquanto a maioria dos países europeus consolidou o modelo de nomeação baseado na transmissão de nomes de família pela linhagem paterna (ROWLAND, 2008), Portugal e suas colônias não possuíam regras específicas para transmissão do nome de família. Um indivíduo podia receber o(s) sobrenome(s) de seu pai e/ou de sua mãe, ou mesmo de avós ou parentes mais distantes. Era comum irmãos portarem nomes de família diferentes um do outro.

Outra prática comum era o uso de segundos nomes, que podiam ser uma invocação religiosa (por exemplo, Maria da Conceição ou Ana de Jesus) ou então um ou mais prenomes adicionais. Segundos nomes passíveis de transmissão aos descendentes e que, por vezes,

convertiam-se em nome de família. Quanto aos escravos, estes em geral portavam apenas o prenome.

No período de 1772 a 1835, têm-se, para a população livre e forra de Porto Alegre, 12.844 registros de batismo (6.508 meninos e 6.336 meninas) e 9.554 assentos de óbito (5.711 do sexo masculino e 3.843 do sexo feminino). Quanto aos casamentos, 2.899 noivos e 2.891 noivas não eram escravos/as.

Nos batismos, os prenomes foram eleitos dentro de um estoque de 378 opções masculinas e 382 femininas (17,2 meninos por nome e 16,6 meninas por nome). Apesar dessa relativa variedade, a tendência, a exemplo de outras freguesias luso-brasileiras já estudadas, era a de concentração das escolhas entre os cinco prenomes mais utilizados.

Tabela 1 – Frequência dos cinco prenomes masculinos mais usados na Matriz de Porto Alegre por sexo (1772-1835)

	Masculino			Feminino		
	Nome	NA	%	Nome	NA	%
1	José	890	13,7	Maria	1.252	19,8
2	João	715	11,0	Ana	453	7,1
3	Manuel	698	10,7	Francisca	263	4,2
4	Antônio	694	10,7	Joaquina	254	4,0
5	Francisco	431	6,6	Rita	214	3,4
	Subtotal	3.428	52,7	Subtotal	2.436	38,4
	Outros 373	3.080	47,3	Outros 377	3.900	61,6
	Total	6.508	100	Total	6.336	100

Fonte: NACAOB. Madre de Deus de Porto Alegre. Extração 22 abr. 2015.

A tendência à escolha de um dos cinco prenomes mais populares foi mais recorrente para o sexo masculino, com pouca variação de percentuais entre os quatro primeiros colocados. No sexo feminino, Maria, o prenome mais popular, teve mais que o dobro de recorrência em relação a Ana, segundo colocado.

Em comparação de Porto Alegre com outras freguesias luso-brasileiras contemporâneas ao período analisado⁶, os cinco prenomes masculinos mais populares, afora a posição dentro de cada *ranking*, não mudam. Já a frequência de uso desses prenomes é semelhante apenas

⁶ As localidades referenciadas são: Nossa Senhora das Necessidades (Florianópolis/SC), analisada por Sérgio Luiz Ferreira (2006), São José (Tiradentes/MG), por Douglas C. Libby e Zephyr Frank (2015), e São João (Ilha do Pico/Açores), estudada por Norberta Amorim (2003).

entre as freguesias da América portuguesa. Na localidade açoriana são apresentados percentuais muito superiores⁷.

Referente aos prenomes femininos, o percentual de uso das cinco opções mais escolhidas em Porto Alegre também é semelhante ao das localidades da América Portuguesa e muito inferior ao da freguesia açoriana⁸. Os cinco prenomes mais populares também possuem variações um pouco maiores que as apresentadas dentro do sexo masculino, apesar de Maria ser o mais utilizado em todas as localidades⁹.

Com este panorama, é esperado encontrar um alto número de homônimos devido à grande possibilidade de um batizando receber o mesmo nome de um ascendente consanguíneo ou espiritual. Aqui consideraremos os casos de filhos que recebem o mesmo prenome de um dos pais e de afilhados aos quais é atribuído um prenome idêntico ao de um dos padrinhos. Incluem-se na contagem os casos de prenome com gênero flexionado (por exemplo, uma Josefa filha de um José ou um Antônio afilhado de uma Antônia). O quadro encontrado apresenta que mais de 43% dos neófitos de Porto Alegre recebiam o mesmo

⁷ Nas paróquias da América portuguesa, para os batizados do sexo masculino, os percentuais variaram de 51,3 a 53,8%, enquanto na açoriana, o índice ultrapassa os 90%.

⁸ Entre as batizadas do sexo feminino, o percentual das demais paróquias brasileiras ficou em torno de 45%, enquanto a localidade açoriana apresentou índices de aproximadamente 66%.

⁹ No *ranking* de Nossa Senhora das Necessidades, em vez de Francisca, consta Luísa. Na freguesia açoriana, afora Maria, Ana e Francisca (apenas século XIX), os demais prenomes do *ranking* não são os mesmos das paróquias da América portuguesa.

prenome dos pais e/ou padrinhos, percentual semelhante ao encontrado por Hameister (2003) para Rio Grande (42,9%).

Tabela 2 – Origem dos prenomes (%) dos indivíduos batizados na Matriz de Porto Alegre por sexo (1772-1835)

Origem do prenome	Masculino		Feminino	
	NA	%	NA	%
Pai/mãe	1.351	20,8	1.061	16,7
Só pai/só mãe	858	13,2	634	10,0
Padrinho/madrinha	2.556	39,3	2.023	31,9
Só padrinho/Só madrinha	2.063	31,7	1.596	25,2
Pais+padrinhos	493	7,6	427	6,7
Subtotal	3.414	52,5	2.657	41,9
Outras origens	3.094	47,5	3.679	58,1
Total Geral	6.508	100	6.336	100

Fonte: NACAOB. Madre de Deus de Porto Alegre. Extração 22 abr. 2015.

Essa prática era mais comum de ser adotada para rebentos do sexo masculino. Também se percebe que havia maior chance de receber o prenome de um dos padrinhos do que de um dos pais.

A despeito das motivações e estratégias que levariam à escolha e transmissão de determinados prenomes em detrimento de outros, a historiografia referente às práticas de nomeação luso-brasileiras apresentou algumas possibilidades. De início, a já citada escolha de opções já existentes no repertório social e familiar como afirmação de pertencimento (MERCER; NADALIN, 2008). Mas também podia ser uma homenagem ao portador original do nome, um desejo de transmitir atributos juntamente com o nome ou, no caso de transmissão de prenomes entre padrinhos e afilhados, a consolidação das relações estabelecidas no compadrio (HAMEISTER, 2003; 2006). Para os

libertos, o uso recorrente de nomes seria uma maneira de recriar ancestralidades e a própria memória do cativo (WEIMER, 2013).

Referente aos segundos nomes e nomes de família, devido ao já mencionado fato de aqueles por vezes serem utilizados com a mesma função destes, um problema para análises quantitativas é a dificuldade para estabelecer um limite preciso entre um e outro. Por conseguinte, neste momento não distinguiremos, para efeitos de análise, segundo nome de nome de família.

Uma possibilidade de análise, a partir do exame dos óbitos, é buscar estabelecer a partir de que faixa etária os indivíduos passam a agregar nomes ao de batismo. A partir de uma primeira análise, constatou-se que os indivíduos com até sete anos¹⁰ de idade, afora raras exceções, só portavam o prenome de batismo. Dos sete até os dezenove, os sobrenomes ou segundos nomes foram adotados por aproximadamente metade dos que faleceram nessa faixa etária. Quanto aos que faleceram com vinte anos ou mais, a grande maioria (91,4% dos homens e 88% das mulheres) já tinha acrescentado algum nome.

Tal resultado indicia uma corroboração ao afirmado por Amorim (1983), que defende que o sobrenome era adotado com o casamento ou a independência econômica. Para aclarar a situação, um caminho é confrontar as variáveis “nomes além do prenome” e “*status* matrimonial ao falecer”, comparando com a quantidade de indivíduos

¹⁰ Para a Igreja, os indivíduos com até sete anos eram considerados *inocentes*, não suscetíveis ao pecado.

que, no ato do casamento, tiveram segundos prenomes e/ou nomes de família registrados.

Tabela 3 – Percentual de falecidos livres e forros em Porto Alegre com nome(s) além do prenome por sexo e *status* matrimonial em comparação com percentual de noivos livres e forros em Porto Alegre com nome(s) além do prenome (1772-1835)

		Masculino (%)	Feminino (%)
Casamento		96,2	96,9
Óbito	Solteiros/as	92,5	78,4
	Casados/as ou viúvos/as	96,1	94,0
	N/C	67,5	40,1
	Total	85,9	78,9

Fonte: NACAOB. Madre de Deus de Porto Alegre. Extração 22 abr. 2015.

Tanto entre os noivos no ato do matrimônio quanto entre os casados ou viúvos no ato do falecimento, a maioria absoluta foi registrada com segundos nomes e/ou sobrenomes, havendo variação pouco expressiva quanto ao gênero. Quanto aos solteiros, o percentual de homens com segundos nomes e/ou nomes de família é pouco inferior aos casados ou viúvos, enquanto entre as mulheres a diferença de percentual foi maior. Chama a atenção o caso dos falecidos sem registro de *status* matrimonial no óbito. Entre esses, segundos nomes e/ou sobrenomes tiveram uso bem menor do que entre os que tiveram o *status* matrimonial registrado. No caso das mulheres, mais da metade das sem registro do estado conjugal tinham apenas o prenome.

A onomástica luso-brasileira tradicionalmente afirma que as mulheres faziam menor uso de nomes de família em prol de segundos nomes. Entretanto, se forem considerados os segundos nomes como

passíveis de transmissão para os descendentes, não se nota grande variação entre os gêneros quanto à origem familiar dos segundos nomes e/ou sobrenomes. Esta análise, desenvolvida a partir dos assentos de casamento de Porto Alegre, usou como amostragem os noivos considerados à época socialmente “desqualificados” e os noivos considerados à época socialmente “qualificados”.

Tabela 4 – Origem do(s) segundo(s) nome(s) e/ou sobrenome(s) (%) dos noivos (livres e forros) “qualificados” ou “desqualificados” que se casaram na Matriz de Porto Alegre (1772-1835)

Origem do(s) nome(s)	“Qualificados”				“Desqualificados”			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	NA	%	NA	%	NA	%	NA	%
Um nome	18	6,5	12	8,3	163	31,2	130	34,1
Pai	8	2,9	7	4,9	5	1,0	8	2,1
Mãe	2	0,7	0	0,0	23	4,4	4	1,0
Outra	8	2,9	5	3,5	135	25,9	118	31,0
Dois ou mais nomes	259	92,8	129	89,6	290	55,6	188	49,3
Só pai	22	7,9	33	22,9	4	0,8	8	2,1
Só mãe	11	3,9	0	0,0	29	5,6	0	0,0
Pai e mãe	38	13,6	7	4,9	1	0,2	0	0,0
Pai e outra	99	35,5	47	32,6	10	1,9	13	3,4
Mãe e outra	24	8,6	8	5,6	52	10,0	12	3,1
Pai, mãe e outra	12	4,3	7	4,9	1	0,2	0	0,0
Só outra	53	19,0	27	18,8	193	37,0	155	40,7
Subtotal	277	99,3	141	97,9	453	86,8	318	83,5
Só prenome	2	0,7	3	2,1	69	13,2	63	16,5
TOTAL	279	100	144	100	522	100	381	100

Fonte: NACAOB. Madre de Deus de Porto Alegre. Extração 22 abr. 2015.

Se não são constatadas grandes diferenças entre homens e mulheres de condição social equivalente, o mesmo não se aplica entre

estratos sociais diferentes. Os “desqualificados” em geral utilizavam menos nomes, sendo mais recorrentes nomes que não eram originários de nenhum dos pais. Contudo, é necessário relativizar os dados, pois muitos registros de casamento de noivos socialmente menos privilegiados não tinham registrados os pais dos nubentes. De todos os modos, o panorama apresentado corrobora a tese de Sérgio Luiz Ferreira (2006), que considera que a transmissão de nomes de família era uma questão de estrato social, e não de gênero.

Este cenário reitera a ideia do nome como um patrimônio imaterial com acesso desigual entre os diversos setores da sociedade. Cenário que reforça tanto a posição predominante dos setores localizados no topo da hierarquia quanto o papel subalterno dos membros da base da sociedade. Não obstante, retomando a noção de estratégia de Bourdieu (1990), pode-se dizer que, dentro dos limites impostos pela estratificação social, membros de setores sociais não pertencentes à elite poderiam “jogar” e utilizar seus nomes também como uma herança imaterial. Para deslindar e compreender melhor esses processos é necessário reduzir a escala de observação.

Redução da escala: algumas considerações

A despeito de suas inegáveis contribuições para o estudo das práticas de nomeação, uma abordagem puramente quantitativa possui seus limites analíticos, o que já fora apontado por uma série de autores.

Justo Serna e Anaclet Pons (2012) afirmam que a Itália da década de 1970 foi um dos primeiros locais onde surgiu uma proposta de estudos históricos que saísse do padrão macroanalítico vigente à época, caracterizado por grandes escalas, longa duração e métodos seriais. Em contraponto, surgiu a defesa de um modelo microanalítico, mais modesto e que permite a redução do objeto de investigação.

Ao contrário do que alguns podem imaginar, essa proposta pioneira não partiu de Ginzburg, mas de Edoardo Grendi. A partir da influência da antropologia e da economia, este autor destacava da primeira uma “vocalização microanalítica” e da segunda “o estudo das relações sociais através de suas distintas manifestações econômicas ou extraeconômicas” (SERNA; PONS, 2012, p. 31). Isso gerou a defesa da redução da escala de observação, que, ao contrário da macroanálise de espaços nacionais, possibilitava a análise das relações sociais captando toda a densidade e complexidade das mesmas, utilizando-se como espaço a “comunidade”.

Mediante uma renúncia ao teleologismo e ao referente normativo de medida nas análises, Grendi desenvolveu sua proposta que transita do micro doméstico ao macro mais amplo, com a “comunidade” como espaço intermediário. Sem embargo, sua contribuição mais lembrada é a do excepcional-normal, aqui entendida como, na falta de informações de primeira mão, o uso de documentos indiretos lidos nas entrelinhas (SERNA; PONS, 2012).

Alguns tempos depois, Ginzburg (1989a) apontou que a investigação quantitativa de longa duração, não obstante suas contribuições, pode distorcer os fatos observados e gerar uma história social homogeneizada. Processo que levou a muitos investigadores a realizarem análises próximas de fenômenos circunscritos. Reflexo, supõe o autor, das incertezas referentes a processos macro-históricos. Com a circunscrição do âmbito investigativo, é possível a sobreposição de séries documentais, guiadas pelo nome do indivíduo. Em outras palavras, o já anteriormente mencionado método onomástico (GINZBURG, 1989a), que não abandona a investigação serial, mas não considera o anonimato como horizonte analítico (SERNA; PONS, 2012).

O problema é como fazer uma investigação nominativa de grupos subalternos. Ao destacar a necessidade de escolher casos relevantes e significativos, Ginzburg retoma o excepcional-normal de Grendi. O sentido do termo foi ampliado para além do documento excepcional, chegando a objetos de investigação também extraordinários. Estes “funcionam como espias ou indícios de uma realidade oculta que a documentação, de um modo geral, não deixa transparecer” (GINZBURG, 1989a, p. 177).

O indício é retomado em outro ensaio do autor (GINZBURG, 1989b), onde são estabelecidas as diretrizes do paradigma indiciário. Com diversas influências, como a medicina, a psicanálise, o romance policial, o método de Giovanni Morelli para análise de obras de arte e a

semiótica, o ensaio defende que, a exemplo da medicina, a história baseia-se em indícios, conjecturas e testemunhos indiretos. Não sendo possível acessar o passado diretamente, especialmente quando os vestígios são “excepcionais”, “existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la [a realidade opaca]” (GINZBURG, 1989b, p. 177). Ao se deparar com a questão do rigor em um campo onde predomina a dúvida, Ginzburg (1989b) defende abertamente um “rigor flexível” baseado na intuição – isto é, na conjectura e na chamada “imaginação controlada”.

Levi (1992) traçou, a partir da experiência do que passou a se chamar *micro-história*, as principais concepções desta prática. Sua base é a redução da escala de observação, ao considerar que “fatos insignificantes e casos individuais podem servir para revelar um fenômeno mais geral” (LEVI, 1992, p. 158). O autor (1992, p. 159) ainda destaca “o debate sobre a racionalidade, a pequena indicação como paradigma científico, o papel do particular (não, entretanto, em oposição ao social), a atenção à capacidade receptiva e à narrativa, uma definição específica de contexto e a rejeição do relativismo”.

De acordo com Serna e Pons (2012), a perspectiva microanalítica, até por ter sido desenvolvida anteriormente em outras disciplinas, ultrapassou as fronteiras da micro-história italiana e pode ser vista atualmente em diversas obras que não se intitulam com essa etiqueta. Um exemplo é o estudo de trajetórias individuais em estudos

relativos à população e família (SCOTT; SCOTT, 2013), originalmente concebidos em bases quantitativas e seriais.

Nossa proposta é ir além do nome como mera ferramenta identificadora de indivíduos. Weimer (2013, f. 329-330) já alertara para o risco, cometido por muitos micro-historiadores, de se desprezar o papel simbólico dos nomes e as questões classificatórias e de significação envolvidas:

Os nomes não são apenas rastros a serem perseguidos. Eles não são neutros: traduzem relações de poder e hierarquias. Expressam formas de classificação social e disposições identitárias individuais, familiares ou grupais frente aos demais. Os nomes trazem impressos em si tradições, memórias e experiências vividas. Evidenciam formas de relacionar-se com o passado. A ele rendem homenagem e também projetam o que se espera do devir.

Há também a dinâmica dos nomes. Conforme alertou Weimer (2013), os nomes não são estanques, pois há a possibilidade de invenção, recriação ou modificação, sendo maleáveis de acordo com a interação entre os membros de uma comunidade.

Nome e trajetórias: um exercício de possibilidades

Seguindo essa linha de raciocínio é que se apresenta a proposta de trabalhar com a dinâmica dos nomes, visível apenas com a redução de escala e abordagem qualitativa de trajetórias individuais. Análise

possibilitada, conforme anteriormente dito, mediante o cruzamento entre as atas paroquiais diversas. Neste momento, serão considerados nas trajetórias reconstituídas apenas os eventos registrados em Nossa Senhora Madre de Deus de Porto Alegre entre 1772 e 1835.

Como por enquanto, com exceção de uma escritura de alforria, não serão utilizadas outras fontes, é fundamental frisar que, pelas características e limitações das fontes paroquiais, serão analisados apenas os nomes oficiais, o que de forma alguma impede de se levar em conta que tal forma de nomeação não era a única a ser usada por aquela sociedade. Novamente Weimer (2013) lembra que os nomes são plurais, visto que nem sempre o nome oficial era utilizado em todos os contextos. Havia a possibilidade de se utilizar, em âmbitos familiares, íntimos e comunitários, formas de nomeação alternativas que continham uma série de implicações simbólicas. Para isso, seria necessário o cruzamento com processos judiciais ou com fontes que são inexistentes para o recorte temporal deste estudo, como as orais. Logo, as formas alternativas de nomeação não serão abordadas aqui.

Reconstituição de trajetórias é uma prática relativamente difundida em investigações centradas em famílias de elite. Para estas, normalmente a documentação existente é mais abundante e possibilita maior acesso a dados. Famílias de setores subalternos, excetuando-se o caso de famílias de escravos, ainda são pouco pesquisadas pelos historiadores. Documentação mais reduzida, dificuldade maior de identificação devido a dados menos completos em registros, maior

variação de nomes entre um ato e outro ou mesmo nomes de família mais irregulares ou inexistentes podem ser alguns dos fatores que dissuadem os pesquisadores da “empreitada”.

Retomemos o princípio do excepcional-normal de Grendi (*apud* SERNA; PONS, 2012) e Ginzburg (1989a). Embora registros paroquiais possam, à primeira vista, parecer documentos “normais”, lembremos que Levi afirma que, a rigor, todo documento pode ser excepcional. O que torna uma fonte normal ou excepcional é a forma como a mesma é lida – o excepcional está nas entrelinhas (informação verbal)¹¹. Como a fonte paroquial via de regra registra todos os estratos sociais, podem ser encontrados, mediante cruzamento dos registros, casos excepcionais cujos dados permitam razoável identificação dos indivíduos ou cujos indícios possibilitem conjecturas com certo nível de segurança. Assim, excluem-se pessoas com nomes muito comuns, reduzindo-se a possibilidade de confusão com possíveis homônimos.

Optamos por tecer algumas considerações preliminares a respeito de uma análise da trajetória de uma família pertencente a setores sociais “não-qualificados” de Porto Alegre. Constituiu-se originalmente de uma parda forra, mãe solteira de cinco filhos naturais (ambos indicativos de “desqualificação” para a sociedade da época), chamada Ângela Francisca Coelho. Não se sabe sobre seu nascimento, mas sabe-se que faleceu aos sessenta anos e que deixou testamento.

¹¹ Informação coletada em minicurso realizado por Giovanni Levi no seminário “Micro-História, Trajetórias e Imigração”, realizado na Universidade Federal de Santa Maria, no dia 31 de outubro de 2014.

Sabe-se também que foi alforriada ainda criança. De seu ex-proprietário, Francisco Coelho Osório, Ângela adotou o prenome como segundo nome e um sobrenome.

Ângela nunca se casou, mas, como já dito, teve registrados em Porto Alegre cinco filhos: José, Emerenciana, Timóteo, Angélica e Ana. Um de seus filhos, Timóteo José Rodrigues, se casou com Claudina Maria Assunção. Por sua vez, Ana Francisca do Vale teve um filho natural, apadrinhado por Angélica Francisca do Vale, que provavelmente era sua irmã.

Uma das filhas, Emerenciana Francisca do Vale, teve três filhos naturais: Luísa, Deolinda (falecida aos dois anos) e Bernardo, vindo a falecer em consequência do parto deste último (o filho faleceu um mês depois). No batismo de Luísa, Emerenciana foi registrada como “parda forra”, nos demais não constava condição social. Já no de Bernardo consta o nome do pai, Joaquim Balbino Cordeiro. Curiosamente, o mesmo Joaquim casou-se com Luísa Francisca do Vale, filha de Emerenciana, meses após o falecimento da mãe da noiva.

De pronto, uma característica a ser apontada nessa família é a repetição de determinados nomes. As filhas mulheres acrescentaram os nomes “Francisca do Vale”, o que foi seguido também por Luísa ao casar. Não se sabe de onde veio o sobrenome “do Vale”. Por sua vez, Francisca, como anteriormente referido, era o segundo nome de Ângela.

Sobre a alteração de nomes entre registros, Ângela aparece apenas com o prenome no registro de batismo de Emerenciana; nos

demais filhos, o nome está completo. Já nos assentos de batismo dos netos de Ângela, o sobrenome Coelho aparece quase todas as vezes, exceto no batismo de Luísa e dos filhos de Timóteo. A condição jurídica de Ângela aparece em todos os eventos ocorridos enquanto ela estava viva, exceto no batismo dos filhos José e Angélica.

Importante frisar duas informações cruciais no óbito de Ângela: ela deixa de ter o atributo de “forra” que tinha no nascimento de suas filhas e consta a existência de testamento, o que indicia um processo de ascensão social dessa família dentro das possibilidades da época. Seguramente nesse processo o nome familiar “Francisca do Vale” também passaria a ter um relativo prestígio.

Ferreira (2006), ao defender que a transmissão de nomes familiares à época era uma questão de classe, afirma que os integrantes de grupos subalternos costumavam abandonar seus sobrenomes devido a certo desprezo pelo nome de família ocasionado por não ter nada a herdar e/ou legar.

De fato, como visto em abordagem quantitativa acima apresentada, pessoas socialmente “desqualificadas” tendiam a utilizar menos os nomes de família. No entanto, o caso estudado permite considerar que tal “desprezo” não seja levado como regra absoluta. Ou seja, mesmo famílias que não pertenciam às elites podiam imprimir significado a seus nomes e manejá-los, evidentemente dentro de uma perspectiva de racionalidade limitada. Com efeito, Hameister (2006, f. 100) considera que “mesmo o mais pobre dos homens, o forro e o

escravo, poderiam ter um bem a legar à sua descendência”, que era o nome.

Para obter-se uma visão mais abrangente se este caso era isolado ou se acontecia com mais frequência, é necessário que sejam estudadas mais trajetórias de indivíduos e famílias de posição semelhante. Para que a investigação seja viável, devem ser buscados outros casos também relevantes e significativos, na acepção de Ginzburg (1989a). De qualquer forma, as considerações aqui apontadas lançam novas possibilidades para análises futuras.

Considerações finais

À guisa de conclusão, ficam claras as diversas potencialidades oferecidas pelos registros paroquiais de batismo, casamento e óbito, tanto para análises de caráter quantitativo quanto para estudos de trajetórias individuais e para investigações que utilizem-se das duas abordagens de forma combinada.

No caso apresentado, a combinação de métodos quantitativos e qualitativos possibilitou que o nome seja visto além de uma ferramenta metodológica e passe a ser também objeto de estudo, a partir dos problemas que as práticas nominativas luso-brasileiras impuseram ao uso do método onomástico. Além de dados como frequência dos prenomes em batismos, transmissão do nome a descendentes e uso de segundos nomes e/ou sobrenomes, também é possível vislumbrar como

os indivíduos e famílias faziam uso de seus nomes (ao menos em contextos oficiais) ao longo de seus eventos vitais e também os possíveis significados que teriam dado a tais práticas.

Sobre as práticas de nomeação em Porto Alegre, os dados e considerações aqui apresentados apontam para a importância que a sociedade da época depositava no nome. Isso implicava em estratégias para sua administração, como a tendência de serem atribuídos e transmitidos nomes já presentes na família e comunidade. Estratégias cujo acesso era possível dentro dos limites de uma sociedade estratificada e hierarquizada, configurando-se o nome como um patrimônio imaterial que confere prestígio ao seu portador de acordo com a sua posição em uma sociedade de desiguais. Com isso, o próprio acesso ao nome e a transmissão eram também desiguais.

Referências

AMORIM, Maria Norberta. Falando de demografia histórica... **NEPS:** boletim informativo, Guimarães, v. 33-34, p. 4-8, set./nov. 2003.

_____. Identificação de pessoas em duas paróquias do Norte de Portugal (1580-1820). **Boletim de Trabalhos Históricos**, Guimarães, v. XXXIV, p. 213-279, 1983.

BASSANEZI, Maria Silvia C. B. Registros paroquiais e civis: os eventos vitais na reconstituição da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 141-172.

BLOCH, Marc. Noms de personne et histoire sociale. **Annales d'histoire économique et sociale**, [s.l.], v. 4, n. 13, p. 67-69, 1932.

BOURDIEU, Pierre. Da regra às estratégias. In: _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 77-95.

FERREIRA, Sérgio Luiz. “**Nós não somos de origem**”: populares de ascendência açoriana e africana numa freguesia do sul do Brasil (1780-1960). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989. p. 169-178.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

HAMEISTER, Martha Daisson. Na pia batismal: estratégias de interação, inserção e exclusão social entre os migrantes açorianos e a população estabelecida na vila de Rio Grande, através do estudo das relações de compadrio e parentescos fictícios (1738-1763). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 5, 2003, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Campinas, ABPHE, 2003. Disponível em:

http://www.abphe.org.br/congresso2003/Textos/Abphe_2003_91.pdf. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. **Para dar calor à nova povoação**: estudo sobre estratégias sociais e familiares a partir dos registros batismais da vila do Rio Grande (1738-1763). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LEVI, Giovanni. **A herança imaterial**: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 133-161.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBBY, Douglas C.; FRANK, Zephyr. Naming practices in Eighteen- and Nineteen-Century Brazil: names, namesakes, and families in the parish of São José, Minas Gerais. **Journal of Family History**, Ottawa, v. 40, n. 1, p. 64-91, 2015.

MARCÍLIO, Maria Luiza. Os registros paroquiais e a História do Brasil. **Varia Historia**, Belo Horizonte, n. 31, p. 13-20, jan. 2004.

MERCER, José Luiz da Veiga; NADALIN, Sérgio Odilon. Um patrimônio étnico: os prenomes de batismo. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 12-21, jul./dez. 2008.

PINA CABRAL, João de. Recorrências antroponímicas lusófonas. **Etnográfica**, Lisboa, v. 12, n. 1, p. 237-262, maio 2008.

SCOTT, Ana Silvia Volpi; SCOTT, Dario. Análise quantitativa de fontes paroquiais e indicadores sociais através de dados coletados para sociedades do Antigo Regime. **Mediações**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 106-124, jan./jul. 2013.

SERNA, Justo; PONS, Anacleto. O Buraco da Agulha. Do que falamos quando falamos da micro-história? In: MARTINS, Maria Cristina Bohn; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt (orgs.). **Uma história em escalas: a microanálise e a historiografia latino-americana**. São Leopoldo: Oikos; Unisinos, 2012. p. 15-72.

SHAKESPEARE, William. **Tragédias: teatro completo**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **A gente da Felisberta**: consciência histórica, história e memória de uma família negra no litoral rio-grandense no pós-emancipação (c. 1847 – tempo presente). Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

Artigo recebido em 02/07/2015, aceito em 14/02/2016

No país dos ventos alísios: leituras sobre Henry Thomas Buckle no Brasil republicano (1880-1900)

Allejandro Gomes Romero¹

Resumo: A partir da leitura de *História da Civilização na Inglaterra* (1857), do historiador inglês Henry Thomas Buckle, e da presença que as ideias desta obra tiveram nos escritos de intelectuais no Brasil, este trabalho estuda e propõe reflexões sobre como alguns brasileiros desenvolveram sua visão da história considerando as ideias buckleanas sobre filosofia da história e civilização no Brasil. Para tal, são abordados três textos do período entre 1880 e 1900, de Sílvio Romero, Fausto Cardoso e Pedro Lessa. Além disso, o artigo também explora alguns apontamentos sobre a filosofia da história buckleana acerca da região dos trópicos, e do Brasil em especial.

Palavras chave: Henry Thomas Buckle, cientificismo, historiografia brasileira, historiografia inglesa, intelectuais brasileiros.

Abstract: From the reading of *History of Civilization in England*, of the English historian Henry Thomas Buckle and the presence that the ideas of this book had in the intellectual's writes in Brazil, this article studies and propose reflections about how some Brazilians developed their vision of History by considering the Bucklean's ideas in terms of philosophy of history and civilization in Brazil. For that, we discuss three texts from the period between the years of 1880 and 1900, by Sílvio Romero, Fausto Cardoso and Pedro Lessa. In addition, the article also explores some notes about Bucklean's philosophy of history about the tropics, and Brazil, in particular.

¹ Pesquisador bolsista de iniciação científica sob orientação do Prof.º Fernando F. Nicolazzi. Projeto de pesquisa apresentado no SIC - Salão de Iniciação Científica UFRGS 2013 e amparado pelo Conselho Nacional de Pesquisa Científica – CNPq. Estudante de graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Contato: allejo.romero@gmail.com.

Keywords: Henry Thomas Buckle, cientificism, Brazilian historiography, English historiography, Brazilian intellectuals.

O historiador inglês Henry Thomas Buckle (1821-1862) foi um dos mais representativos intelectuais que caracterizaram a escrita cientificista da história no século XIX. Muitos dos aspectos mais conhecidos e destacados desse período de produção histórica, como a busca por leis gerais dos processos históricos e a forte influência das ciências naturais, surgem de forma muito expressiva na grande obra de Buckle, a *História da Civilização na Inglaterra* (dois vols. 1857-1865). No que diz respeito ao Brasil, assim como o positivista Auguste Comte e outros autores, Buckle também foi muito utilizado, e suas ideias apropriadas e citadas por diversos nomes da intelectualidade brasileira. Com efeito, como nos aponta Luciana Murari, a figura do historiador inglês foi muito presente entre autores brasileiros – principalmente no período entre 1870 e 1914 – e isso se expressa tanto em citações diretas como em críticas, ou até mesmo por seu uso de “forma relativamente velada, pois muitos autores empregaram a lógica e a terminologia buckleanas como se estes elementos pertencessem ao senso comum”².

Tendo em vista a importância que representaram estas leituras de obras de pensadores europeus na construção da historiografia brasileira - em suas formas de interpretar o Brasil - e a dificuldade da empresa de identificar todas as menções a Buckle do período, a

² MURARI, Luciana. Cultura ou natureza: a filosofia da história de Buckle. In: **Brasil, ficção geográfica**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2007, p. 67.

pesquisa aqui disposta busca, através de um trabalho de caráter de história da historiografia brasileira, estudar como certos conceitos do historiador foram interpretados e utilizados por alguns intelectuais brasileiros do final do século XIX, a partir de três textos selecionados de um período entre 1880 e 1900, notadamente dos intelectuais: Sílvia Romero (1880), Fausto Cardoso (1895) e Pedro Lessa (1900). Assim como pretende também, de uma forma complementar, demonstrar, através da visão de Buckle sobre o Brasil, alguns temas da historiografia europeia oitocentista sobre a civilização nos trópicos.

Partindo de algumas características gerais da proposta do historiador inglês, podemos abstrair aspectos que nos serão importantes para compreender sua proposta de história. Primeiramente, o descontentamento com a postura epistemológica da ciência histórica, a partir de considerações sobre o ofício de historiadores de até então³ - ainda que o autor não fosse tão inovador quando postulava em suas propostas e também, de certa forma, estivesse inserido dentro de uma já não tão nova tradição empirista que, conforme Wolf Lepenies,

³ A historiografia inglesa por volta da metade do século XIX tinha por características uma grande tendência ao empirismo e a noção de que “a erudição, a compilação, a crítica fidedigna dos documentos e a separação completa entre o historiador e seu objeto poderiam por si mesmos estabelecer os fatos e a verdade histórica” (PETERSEN, Sílvia. O Empirismo e os Primórdios do Conhecimento Histórico Científico na Inglaterra In: *Introdução ao Estudo da História: Temas e Textos*. Porto Alegre: Edição do autor, 2013, p. 84). De historiadores importantes antes de Buckle dentro desta mesma vertente, podemos citar Macaulay, Carlyle e Acton, entre outros que constituíram essa corrente empiricista e crente na verdade absoluta das interpretações históricas em um período que, mais tarde, Edward Carr vai chamar de “idade da inocência” da historiografia inglesa (CARR, Edward H. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978).

“aprofundava suavemente na especificidade do processo histórico” e pudesse ser incluído dentro de uma “historiografia narrativa, da qual também eram exemplos notáveis Gibbon e Carlyle”⁴. O otimismo de Buckle, expresso na *Introdução Geral à História da Civilização na Inglaterra* (1857), demonstra claramente o quanto este acreditava que os inúmeros avanços nos dados coletados e pesquisas realizadas tornavam não só possível como imprescindível um estudo que almejasse explicações mais gerais do que seriam as *leis fixas e universais* da história das civilizações:

A infeliz peculiaridade da história do homem é que, embora ela tenha sido separada em partes que foram examinadas com considerável habilidade, quase ninguém tentou reuni-las em um todo e determinar a maneira como elas são conectadas umas com as outras. Em todos os outros grandes campos de pesquisa, a necessidade da generalização é universalmente admitida, e nobres esforços têm sido feitos para explorar os fatos particulares a fim de descobrir as leis pelas quais esses fatos são dirigidos.⁵

Sendo assim, haveria chegado o momento de compilar estes dados, anais e pesquisas em prol das descobertas das regularidades das ações humanas, objetivo este que os historiadores, na visão de Buckle, se abstinham de tomar para si, limitando-se a narrar sequências de acontecimentos sem se dedicarem a seus nexos explicativos

⁴ LEPENIES, Wolf. *As Três Culturas*. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora da USP, 1996, p. 153 e 238.

⁵ BUCKLE, Henry Thomas. *History of Civilization in England*. London: J. W. Parker and Son, 1857, vol. I, p. 3 (tradução minha).

fundamentais. Sua obra, nesse ínterim, configura-se como uma tentativa de escrever esta grande história em escalas maiores de explicações.

Uma segunda e não menos importante entre as características centrais para a interpretação da proposta de Buckle é a que podemos verificar através da dependência quase hierárquica que deve condicionar a ciência histórica aos métodos e avanços das ciências naturais. Seja pelo expresso caráter dos cientistas naturais, seja pela capacidade de generalização, ou mesmo pela obtenção de resultados mais sólidos quando comparadas às ditas ciências do espírito, as ciências naturais surgem como mais do que parâmetros comparativos: surgem como ferramentas sem as quais não é possível desvendar-se essas leis físicas que regulam o desenvolvimento das ações da humanidade. Afinal, como o próprio início do primeiro capítulo da *História da Civilização na Inglaterra* deixa claro: “essas ações são regidas por leis mentais e físicas: portanto ambos os conjuntos de leis devem ser estudados **e não pode haver história sem as ciências naturais**”⁶.

A partir destas duas premissas básicas sobre seu pensamento, é possível refletir sobre algumas questões a respeito das apropriações de suas ideias por intelectuais brasileiros. Podemos afirmar que, por algum tempo, entre os séculos XIX e XX, as perspectivas científicas da história tiveram grande aceitabilidade no Brasil enquanto tendências interpretativas dos fenômenos sociais. Podemos afirmar também que

⁶ Ibidem, p. 1 (tradução e grifos meus).

Henry Buckle teceu suas teses deterministas a partir de um modelo de civilização inglês, que tomava a Inglaterra – enquanto potência internacional oitocentista – como um referencial de desenvolvimento tecnológico, econômico e social. Como reforça Valdei Araujo, Buckle, assim como muitos de seus contemporâneos, nutria uma “crença excessiva no progresso e no papel modular da história inglesa”⁷. Sendo assim, foi consequentemente um determinismo ambiental que privilegiava geograficamente algumas regiões do velho mundo em relação a países que estariam em estágios mais “primitivos” do desenvolvimento da civilização. E neste ponto reside a peculiaridade da leitura destas teorias por brasileiros, pois se por um lado existiram convidativas portas de entrada a esses cientificismos, por assim dizer, também houve uma cômoda e interessada seleção de aspectos desejáveis destes, em detrimento de outros aspectos que não condiziam com, ou feriam o corpo intelectual e político brasileiro, bem como a capacidade de desenvolvimento social e o caráter da civilização nos trópicos.

A obra original em inglês, em dois volumes (1857-1865), ganhou já no mesmo ano de 1865 a tradução do primeiro volume para o francês, por A. Baillot. E embora tenha chegado ao Brasil muito antes (como demonstrado por citações), a primeira e única versão traduzida para o português foi publicada na virada para o século XX, em volume

⁷ ARAUJO, Valdei. Henry Thomas Buckle. In: MARTINS, Estevão de Rezende. *A História Pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 221.

único, por Adolpho Melchert em 1900. Pode-se pensar que a maior leitura de Buckle pelos intelectuais brasileiros⁸ aconteceu após a publicação da *Histoire de la civilisation en Angleterre* de Baillot, em virtude de o francês ser, no contexto da segunda metade do século XIX, a língua estrangeira mais aprendida por estes brasileiros.

No Brasil, segundo nos aponta Luciana Murari, as referências a Buckle começam a surgir com a chamada “Geração de 1870” da historiografia brasileira⁹, e são verificáveis até mesmo nas primeiras décadas do século XX e em grandes obras como *Os Sertões* (1902) de Euclides da Cunha. Em trabalho especialmente dedicado a estudar esta obra que se tornou clássica, Murari verifica as influências científicas da biologia e da geografia que, juntamente a um caráter nacionalista, moldariam a narrativa do escritor. Estas explicações de ordem natural e geográfica sobre o homem do sertão expressam-se principalmente na primeira parte da obra, denominada *A Terra*, e nas primeiras páginas da

⁸ Os intelectuais brasileiros deste período pertenciam às classes altas fazendo parte de uma elite econômica e política, e compunham círculos sociais com alguns aspectos bem definidos como, por exemplo, o “cosmopolitismo” das ideias. Como bem demonstra Angela Alonso, estes intelectuais alimentavam-se do repertório europeu através da experiência pessoal direta – como o caso dos diversos que tiveram sua formação clássica em Coimbra – ou pelas revistas de divulgação filosófica e literária, como a *Revue des Deux Mondes*, que era a publicação estrangeira de maior popularidade. Cf. CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem*; a elite política imperial. Rio de Janeiro: Campus, 1980; e ALONSO, Angela. *Ideias em Movimento*: a geração de 1870 na crise do Brasil Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

⁹ A “geração de 1870” foi basicamente a forma como ficaram conhecidos estes intelectuais da elite brasileira de fins do período imperial e se constituíram por um grupo de características em comum como alguns citados na nota anterior. A Geração de 1870 foi ricamente estudada por Angela Alonso em sua obra *Ideias em Movimento*: a geração de 1870 na Crise do Brasil Império (op. cit.).

segunda parte, *O Homem*. O determinismo do tipo natural e geográfico que caracterizou parte das interpretações científicas do século XIX na Europa é, no que diz respeito à obra de Euclides e ao que foi produzido no Brasil em geral, reflexo principalmente das ideias do historiador francês Hippolyte Taine (1828-1893) e da chegada ao Brasil do livro *Historia da Civilização na Inglaterra*, de Henry Thomas Buckle.

As diversas formas como as menções a Buckle surgem em diferentes autores brasileiros nos demonstram que houve, de fato, uma leitura crítica das considerações buckleanas sobre o Brasil e sobre a filosofia da história. Uma grande contribuição do estudo de Murari é a conclusão de que, apesar dessas diferentes leituras e das tentativas dos brasileiros de apontar e corrigir os equívocos e excessos de Buckle, não existe, com efeito, um considerável rechaço ou desaprovação da obra. Os intelectuais nacionais, em grande medida, consideraram coerentes e satisfatórias as suas ideias.

Como o exemplo do intelectual cearense Araripe Júnior (1848-1911), demonstrado por Roberto Ventura. Em artigo publicado em 1888, Araripe recorre eventualmente às teorias de Buckle para explicar as adaptações ao Brasil de obras literárias como *Germinal* (1885), de Émile Zola (1840-1902) e outras grandes representantes do naturalismo europeu. Em sua análise da história literária nos trópicos, Araripe concorda consideravelmente, salvo algumas correções pontuais, com as exposições de Buckle sobre a civilização brasileira. Para ilustrar isso, o trecho a seguir deixa clara a forma como existe este pensamento de

“justificativa válida” para o caráter brasileiro, no que diz respeito à produção literária:

É a descrição mais ou menos exata do Brasil. Temos uma população mórbida, de vida curta, achacada e pesarosa em sua mor parte. E que relação tem isso com a literatura brasileira? Toda. É o que explica a precocidade de nossos talentos, sua extenuação pronta, a facilidade que temos em aprender e a superficialidade de nossas faculdades inventivas.¹⁰

Mas por que motivo as leis gerais da história propostas por este historiador inglês foram tão presentes entre os pensadores do Brasil? Uma primeira resposta talvez viesse do fato deste dedicar algumas boas páginas da parte teórica de sua obra ao Brasil - sua formação e seu caráter. Contudo, é curioso notarmos que Buckle jamais veio ao Brasil, aliás, apenas deixou a Inglaterra para suas grandes viagens, como a em que conheceu muito do Oriente e, se tomarmos por base sua biografia escrita por um anônimo após sua morte¹¹, torna-se difícil até mesmo acreditar que sáísse com frequência de sua casa, a não ser que fosse em virtude das visitas regulares ao médico - ainda que tenha falecido em Damasco. Autodidata, Buckle ostenta um grande conhecimento enciclopédico e, nesse sentido, sua bibliografia de estudos sobre o Brasil baseou-se nas obras que lhe estavam disponíveis.

¹⁰ ARARIPE Jr, 1888 Apud VENTURA, Roberto. Civilização nos Trópicos. In: *Estilo Tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870, 1914*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 38.

¹¹ Cf. ARAUJO, op. cit.

Nas referências bibliográficas de estudos sobre o Brasil ele cita Swanson, Cuvier, Azara, Wunkler, Southey, Gardner, Spix e Von Martius, Somerville, Prichard, Walsh e Charles Darwin. Interessante notar que boa parte destes nomes realizaram viagens ao Brasil como observadores naturalistas e não com o propósito de traçar interpretações históricas ou políticas e sociais sobre o caráter brasileiro. O desconhecimento de Buckle o leva até mesmo a cometer pequenos erros ingênuos sobre o território brasileiro e sobre a própria história do Brasil – como quando impressiona o leitor falando das montanhas que são demasiadamente maiores do que no resto do mundo ou quando aponta que apenas existem cidades e núcleos habitacionais na região costeira em 1857 - o que não foi suficiente para afetar sua adesão entre os brasileiros que pensavam a história de seu país.

Buckle defendia que o condicionamento dos homens e do desenvolvimento das civilizações era denotado pelas pressões naturais a que estavam submetidos. Sendo assim, as leis físicas representadas pelo meio ambiente agiriam de forma determinante conquanto o espírito humano – por meio da civilização avançada – não o vencesse e se impusesse sobre estas pressões. Tal seria o caso de grande parte da Europa, onde essas pressões ambientais já não exerciam tanta influência devido ao estágio de civilização em que se encontravam os europeus. Na extremidade oposta, o selvagem ambiente tropical brasileiro seria o principal determinante que em muito diminuía ou anulava o desenvolvimento humano no território. Como Ventura bem demonstra,

essa perspectiva parece consoante às demais teorias contemporâneas ao historiador, que eram, com efeito, etnocentrismos que “idealizavam os padrões metropolitanos de civilização”¹². Para sintetizarmos aqui, basta dizer que para o historiador inglês, conforme sua descrição, o Brasil é um país fundamentalmente determinado por ventos que viriam do Atlântico rumo a oeste (os ventos conhecidos pela geografia como alísios), que, ao esbarrar nos Andes, se acumulavam sobre o país, ocasionando terríveis torrentes. A partir disso, conservam-se rios imensos onde não se enxerga a olho nu a outra margem, e desenvolvem-se selvas enormes que somadas a feras – também enormes – dominam o ambiente e inibem o progresso dos espíritos humanos. Para Francisco Foot Hardman, essa grande atribuição aos valores naturais e majestosos no espírito humano que surgem de forma tão expressiva em Buckle não são apenas reflexos de teorias científicas de alguns dos autores citados anteriormente, elas representam também uma grande valorização do majestoso e imaginário. De uma grande admiração e contemplação que exhibe o papel diminuto do homem, Buckle teria se inspirado, segundo Hardman, no filósofo orientalista Volney (1757-1820) e seus relatos fantásticos de viagens e experiências no Oriente próximo¹³, além, é claro, dos famosos escritos de Alexander Von Humboldt sobre sua viagem pela América, como cita Luciana Murari¹⁴. Vejamos este

¹² VENTURA, op. cit., p. 38.

¹³ HARDMAN, Francisco Foot. Brutalidade Antiga: sobre história e ruína em Euclides. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 26, n. 10, 1996.

¹⁴ MURARI, Luciana. *Tudo o mais é paisagem*: representações da natureza na cultura brasileira. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, 2005. Disponível em:

trecho, onde depois de uma extensa lista de elogios à exuberância da natureza brasileira, Buckle conclui:

Esse é o fluxo e a abundância de vida pelo qual o Brasil parece estar marcado acima de todos os outros países da Terra. Mas, no meio dessa pompa e esplendor da natureza, nenhum lugar sobrou para o homem. Ele está reduzido a sua insignificância pela majestade da qual está rodeado. As forças que se opõem a ele são formidáveis, tanto que ele nunca foi hábil para ir contra elas, nunca foi hábil para correr contra a pressão acumulada. A totalidade do Brasil, apesar das imensas vantagens aparentes, permaneceu sempre como incivilizada; os habitantes vagando como selvagens, incapazes de resistirem àqueles obstáculos que a própria generosidade da natureza colocou em seu caminho. Os nativos, como muitas pessoas na infância da sociedade, são contrários ao empreendimento.¹⁵

Dessa forma, este país dos ventos alísios torna-se um dos exemplos por excelência da teoria buckleana. Um dos territórios onde melhor se poderia perceber a ação dos agentes ambientais limitando e subjugando a raça humana às condições pouco civilizadas de comportamento e organização. A comparação do Brasil com as grandes civilizações que se desenvolveram na América também surge em Buckle de modo a demonstrar como o ambiente para estes povos foi mais propício à criação e manutenção de grandes núcleos urbanos, políticos e econômicos, enquanto no Brasil as formas de organização

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-24042007-111238/pt-br.php>. Acesso em: 20/09/2013. p. 100.

¹⁵ BUCKLE, op. cit., p. 75 (tradução minha).

humana, não fosse a intervenção europeia que teria imprimido certo impulso ao desenvolvimento humano contra a natureza, resumir-se-iam ainda a pequenas aldeias ou bandos nômades.

Assim, a filosofia da história que se unia com os mais recentes preceitos científicos vestiu-se de verdade e naturalidade ao mesmo tempo em que fornecia um exemplo a ser seguido – o modelo civilizatório europeu – e de quebra trazia respostas para o que parecia ser o maior tormento característico do pensamento destes intelectuais e políticos brasileiros: o descompasso entre as potencialidades nacionais e o progresso verificado. Buckle evidenciava, com amparo das leis científicas, o porquê do atraso brasileiro, questão que era muito presente nas tentativas de interpretação do Brasil.

Em 1880, o sergipano Sílvia Romero (1851-1914), por ocasião de um concurso para professor de Filosofia no Colégio Pedro II, escreveu uma tese intitulada *Da interpretação filosófica dos fatos históricos*. Este texto, que teve seu embasamento teórico a partir de Henry Buckle, é um importante exemplo do reconhecimento que o autor possuía no meio intelectual brasileiro, mesmo 23 anos após a publicação de sua obra em inglês. Visto que a tese estaria submetida a uma avaliação acadêmica, utilizar convictamente as teorias buckleanas ao invés das de qualquer outro autor demonstra, com efeito, que se tratava de uma referência considerada válida e aceitável no começo da

década de 80¹⁶. Formado em 1873, no Recife, em Direito, Sílvio Romero teve destaque na política como deputado provincial e, em 1879, um ano antes do concurso, mudou-se para viver na corte, no Rio de Janeiro.

Embora sua família tivesse certa tradição no Nordeste, na Corte Sílvio Romero surgiu como um homem novo, sem o mesmo prestígio e o status de outros grandes nomes da intelectualidade e política locais. Sua carreira teve como traço principal justamente uma tentativa de afirmação, nesse contexto, como uma novidade que merecia ser respeitada e ouvida. Um inovador buscando legitimidade. Foi figura presente em grandes debates e discussões do período, o que chama atenção a outro fator: os embates filosóficos baseados na retórica e nos ataques pessoais e morais. Além disso, outra característica inerente ao final do século XIX nos pensadores brasileiros, o ecletismo intelectual, já se faz presente no vasto e variado conhecimento de Romero em diversas áreas científicas e filosóficas.

Sílvio Romero apresentou em seus escritos de crítica literária e filosófica uma oposição aos modelos anteriores de interpretação da

¹⁶ Em 1945, a tese clássica de Antonio Candido *O Método Crítico de Sílvio Romero* já apontava que, em geral, Romero aceitava as teorias de Buckle sobre o determinismo mesológico e a profunda ação das ciências naturais sobre as sociais. Segundo Antonio Candido, “na crítica a Buckle, fica evidente que aceita *grosso modo* o ponto de vista do pensador inglês (e) no caso do Brasil, acha fantástico o fato de tomar o clima como fator principal” (CANDIDO, Antonio. *O Método Crítico de Sílvio Romero*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006, p. 95). Ao país determinado pelos ventos alísios, Antonio Candido ainda fará críticas em plena década de 1940 sobre sua crença na cientificidade das ciências exatas aplicadas às sociais, que seria um “exagero, ainda não de todo sanado nos nossos dias” (CANDIDO, Idem).

história. A então atualidade do positivismo refletiu-se na *Interpretação filosófica dos fatos históricos*, de Romero, na exposição de um tipo de trajetória das filosofias da história que rechaçasse as explicações providencialistas – baseadas na vontade divina, ou no que também aparece como estágio teológico -, as metafísicas e seus grandes sistemas explicativos sem base científica pautados nas descobertas das ciências físicas e naturais, e aquelas filosofias que apontam na direção do livre-arbítrio e do fatalismo. Embora, segundo o próprio Sílvio Romero, a ideia de visualizar na sociedade humana um todo complexo que se desenvolve por leis principais e imutáveis já é algo antigo, em geral estas sempre seriam baseadas em especulações de espíritos extravagantes cuja base verificável histórica não era possível. Essa falha ficaria mais patente quando postas à prova diante dos mais novos avanços da estatística e da ciência política e econômica. E isso culmina com uma necessidade de, entre os brasileiros, uma nova escrita da história que abarque os sentidos do desenvolvimento da civilização brasileira, porém baseada nos fatos históricos verificáveis. Nas palavras de Romero:

Onde estão os trabalhos de filosofia e mais ainda, os de filosofia da história devidos a penas brasileiras, que sirvam de apoio à solução que procuramos? Não existem! Não é sem motivo que esta lacuna é aqui propositadamente lembrada. Desde muito e, sobretudo em matéria filosófica, os nossos professores oficiais têm a veleidade de haver atingido o grau supremo da ciência humana, sem

darem-se, contudo, ao trabalho de o atestarem por fatos e publicações dignas de apreço.¹⁷

Por sua vez, o que Buckle escreve na *Historia da civilização na Inglaterra* explicita, em consonância, como já vimos anteriormente, uma necessidade presente de inovação na maneira de se escrever a história, buscando as leis do desenvolvimento das nações com base nos mais recentes avanços nas teorias científicas e na disposição de arquivos e anais. Nas palavras de Buckle:

Nosso entendimento da história sendo tão imperfeito, enquanto nossos materiais são numerosos, parece desejável que algo seja feito numa escala muito maior do que até agora foi tentado, e que um vigoroso esforço deveria ser feito para trazer esse grande departamento de pesquisa a um mesmo nível com outros departamentos, a fim de mantermos o balanço e harmonia do nosso conhecimento. É nesse espírito que o presente trabalho foi concebido.¹⁸

Nesse sentido, o próprio parágrafo com que Romero encerra sua tese demonstra intenção semelhante:

Quando não possamos já devassar largos horizontes intelectuais e produzir feitos perduráveis, abramos mão de nossos preconceitos e deixemos a crítica

¹⁷ ROMERO, Sílvio. *Da interpretação filosófica na interpretação dos fatos históricos*. Tese de concurso à cadeira de Filosofia do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 1880, p. 145.

¹⁸ BUCKLE, op. cit, p. 4.

limpar o caminho obstruído por pobres e inúteis destroços.¹⁹

Embora a necessidade da confecção de uma obra desse caráter tenha se refletido na intenção de *História da Civilização na Inglaterra*, no caso de Romero, a tarefa da realização dessa grande obra é delegada aos demais historiadores brasileiros. Romero, ainda que a desejasse, não a escreveu. Seu caráter polêmico, em suas discussões políticas e filosóficas, também tomou parte na defesa de Henry Buckle em relação à crítica de Du-Bois Reymond. Aliás, de certa forma, podemos apontar que a principal oposição que Romero apresenta contra Reymond, contra seus contemporâneos pensadores franceses e contra os intelectuais brasileiros – que seriam influenciados pelas especulações filosóficas francesas – é centrada no ataque ao que seria simples retórica de floreios. O fisiólogo, segundo Buckle, seria um:

espírito eminente, porém que, como diz Häckel, tem a habilidade de dissimular a fraqueza de uma argumentação e a falta de profundidade do pensamento por uma miragem de teses e antíteses, por belas imagens e comparações floridas.²⁰

E em relação à tendência dos historiadores brasileiros: “O ponto de vista que predomina entre os nossos filósofos e historiadores, é ainda hoje o das amplificações retóricas, ao gosto de alguns modelos franceses”²¹. Além disso, quando Buckle criticou a produção histórica e

¹⁹ ROMERO, op. cit, p. 146.

²⁰ ROMERO, Ibidem, p. 152.

²¹ ROMERO, Ibidem, p. 154.

expressou-se com as seguintes palavras sobre os historiadores: “uma estranha ideia prevalece, [a de] que o negócio é meramente relacionar eventos, que eles podem ocasionalmente inspirar reflexões morais e políticas, como parecer provável que seja útil”²², Romero explicitou em sua tese: “a história, portanto, não deve mais ser uma simples exposição árida de fatos; tampouco poderá ser mais um estudo abstrato e inaplicável ao gosto das deduções de Hegel e consócios”²³.

De certa forma, poderíamos dizer que a necessidade de inovação política e filosófica que requeria o homem novo, também refletia o impulso pela vontade de aceitação do mesmo. Assim, Romero vê como imprescindível a essa nova postura intelectual uma perspectiva que adote a racionalidade e o conhecimento científico como valores principais. A moral e a tradição deveriam ser consideradas como fatores menores. Suas bases teóricas seriam Kant, Comte, Spencer e Buckle. É muito interessante notar como inovação teórica e intelectual coincidem, nesse caso, com necessidade de afirmação e legitimidade perante o corpo da elite política, econômica e intelectual²⁴ (que, nessa época, eram muito próximas). É mais interessante ainda dirigir o olhar ao contexto em que Buckle surgiu no cenário intelectual inglês e, sob dada perspectiva, traçar algum paralelo com a situação de Sílvio Romero. O

²² BUCKLE, op. cit., p. 3.

²³ ROMERO, op. cit., p. 153.

²⁴ Como muito bem aponta Angela Alonso, as ideias da elite intelectual brasileira devem ser consideradas como formas de pensar que estão imersas em práticas e redes sociais. Nas palavras da autora, “a apreensão do significado do movimento intelectual impõe ir além da reconstrução da lógica interna dos textos e inscrever sua produção doutrinária no processo sociopolítico em que surge” (ALONSO, op. cit., p. 38).

historiador inglês - embora não fosse completamente inovador ao utilizar leis que eram supostamente das ciências naturais - teve sua obra caracterizada por severas críticas aos historiadores contemporâneos seus; onde, segundo Araujo, “deplora-se uma historiografia empiricista, por demais apegada ao fato individual, incapaz de dialogar com os avanços das ciências naturais e mesmo com alguns campos de vanguarda como a Ciência Política e a Estatística”²⁵. Ao dar destaque para a valorosa contribuição de Buckle para o progresso da ciência histórica, Romero expõe:

Buckle demonstra que a simples educação moral é insuficiente para prevenir grandes catástrofes e injustiças se ela não é secundada por conhecimentos científicos. Prova-o com a Inquisição espanhola, cujos principais chefes eram indivíduos de uma vida casta e pura, mas cuja ignorância os deixava serem invadidos pelo mais atroz fanatismo.²⁶

O uso da referência a Buckle por Sílvio Romero acaba por contribuir com suas ideias sobre a relação entre moralidade ou tradição e outros elementos que surgiriam como mais importantes. Auxiliam-nos nessa compreensão algumas características de Romero ricamente exploradas por Rodrigo Turin, onde a valorização do novo, da novidade, enquanto “avanço” da ciência, não deixa espaço, em Romero, para a reverência a sistemas e doutrinas. Todas elas se submetem aos (e

²⁵ ARAUJO, op. cit., p. 220.

²⁶ ROMERO, op. cit., p. 153.

se dissolvem nos) critérios de observação e de crítica racional²⁷. E ainda quando demonstra que, no caso de Sílvio Romero e de seus contemporâneos, existe uma homologia entre suas experiências sociais e suas filosofias da história²⁸. Nesse caso, a convicção de Romero em relação às ideias de Buckle possuía uma dupla sustentação, isto é, como referencial acadêmico – tendo em vista seu uso na tese para o concurso, e como referencial pessoal de afirmação, segundo uma postura que deveria afirmar valores como “laicidade, meritocracia e autonomia”²⁹.

Um segundo momento interessante para a pesquisa sobre as leituras de Buckle no Brasil podemos verificar a partir do exemplo dos textos do sergipano Fausto Cardoso escritos para a *Revista Brasileira* durante o ano de 1895. O conjunto de textos denominado *A Ciência da Historia* traz uma nova grande referência a Buckle, contudo, com algumas características centrais diferentes, que fazem Cardoso surgir com uma nova postura de interpretação, já com um caráter bem diferenciado em relação a Sílvio Romero.

Sobre o autor, podemos dizer que se insere dentro de uma característica bem presente dos historiadores e pesquisadores brasileiros dos fins do século XIX, que é justamente suas múltiplas áreas de atuação, o que torna sempre dificultosa a tarefa de dizer o que eram exatamente alguns desses intelectuais. Fausto Cardoso foi, assim como

²⁷ TURIN, Rodrigo. *Narrar o passado, projetar o futuro: Sílvio Romero e a experiência historiográfica oitocentista*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

²⁸ Idem.

²⁹ Idem.

muitos dessa geração, um intelectual que atuava na política, na economia, na literatura, na crítica, na filosofia, no jornalismo e na poesia. Assim como Sílvio Romero, também ficou conhecido por suas polêmicas discussões e críticas audazes. Ainda no Império, atuava na política, e sua ligação ao Partido Republicano fazia de sua figura um representante da oposição crítica ao regime de Pedro II, o que, inclusive, em 1887, levou a sua destituição do cargo de promotor em Laranjeiras por políticos monarquistas que não o viam com bons olhos. Em Sergipe, com a República, Cardoso tem como alvo de suas críticas o governo local, que era monarquista e adere ao novo regime para se conservar no poder. Os anos entre 1892 e 1900 – já morando na capital, Rio de Janeiro - seriam o período em que Fausto Cardoso conseguiria se dedicar mais ativamente a seus escritos como poeta e pensador ensaísta; período este em que são publicadas as partes do artigo *A Ciência da História* em que nos deteremos aqui.

Em Fausto Cardoso, Buckle – que teria um “olhar de águia” sobre os materiais históricos - ainda surge como uma grande referência de pensador, citado ao lado de nomes como Spencer, e dentro de um prestigiado grupo de naturalistas. O caráter científico é predicado pelo intelectual sergipano à Filosofia da História buckleana, que surgiria como o principal representante de uma época:

A “historia philosophica” offerece esta vantagem aos que quizerem julgar do seu valor scientifico: resume-se em um só autor: Henrique Thomaz Buckle. Porque si Buckle não é o seu unico

representante, é, sem discussão, o mais completo, o mais perfeito órgão do pensamento que operou esta mudança na intuição naturalística da história. Verdade é que outros espíritos ocuparam-se do assunto, antes e depois d'elle, mas, diante do sábio inglês, são estes tão pequenos, que, julgados pelo estalão de sua superioridade, desaparecem e não têm direito a menção. É que Buckle foi o unico que, sob as bases da theoria mesologica, tentou construir de modo serio e duradouro uma sciencia da historia. Medir, pois, o seu esforço, tomar o peso de seu trabalho, é apurar o valor scientifico da historia philosophica.³⁰

Na sua exposição, que também é, assim como em Romero, uma espécie de tratado filosófico sobre a possibilidade de a história se configurar como ciência, Cardoso, ao tratar de Buckle, dará mais atenção à questão de até onde o autor inglês conseguiu ir e quais as limitações ainda presentes à ciência da História. Para isso, apesar de demonstrar respeito e consideração à contribuição buckleana, Cardoso lidará com as imprecisões e com as impossibilidades com as quais Buckle se deparou e acabou por confessar dentro da *História da Civilização na Inglaterra*.

O autor sergipense, também em uma postura racionalista da história, descreverá os estágios de interpretação sociais que, segundo ele, também já haviam ultrapassado as explicações teológicas e metafísicas e careciam desse olhar com capacidade de síntese e que fosse apto para relacionar os eventos por eixos norteadores. Porém, a

³⁰ CARDOSO, Fausto. A Ciência da História. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, primeiro ano, tomo segundo, 1895, p. 295.

grande diferença, 15 anos depois de Romero, foi justamente apresentar uma sensível descrença na capacidade da história de chegar a leis gerais em seu atual estado de desenvolvimento. Segundo Cardoso, Buckle mesmo confessa que a história

ainda não está madura para as generalizações completas e finais, ou o que equivale ao mesmo, os factos históricos colligados e constatados, não são suficientes para se resolverem em princípios, e, muito menos, em uma formula capital.³¹

Entretanto, se a exposição de Fausto Cardoso não vai ao sentido de procurar ou predicar leis ao desenvolvimento do Brasil, demonstra que o caminho correto a se seguir – o da sociologia moderna – surge basicamente a partir da fusão das teorias fisiológicas deterministas da raça com as teorias deterministas do meio ou mesológicas. Estas últimas, tendo como principal representante de pensador o ilustre Buckle, e sua forma de transpor os conceitos geográficos de determinação do meio à História dos povos. Importante concluirmos que, em primeiro lugar, existe uma diferença no nível de interpretação da obra e do legado de Buckle, em relação ao que Sílvia Romero expunha; uma diferença que reside basicamente no fato de Romero incluir-se no tempo e na atualidade de Buckle, quando escreve em 1880, enquanto que, em Cardoso, verifica-se que a postura de creditar a Buckle o sucesso de teorias explicativas sobre o Brasil acontece em caráter de recapitulação histórica, ou melhor, aponta Henry

³¹ CARDOSO, Ibidem, p. 79.

Buckle como uma etapa do desenvolvimento das teorias sociais que culminam com a instituição da sociologia científica, tal como se apresenta em finais do século XIX e que, nos anos seguintes, se encarregaria de formular as explicações sociais do Brasil.

Como citado anteriormente, Fausto Cardoso dará atenção a algo que Sílvio Romero preferiu não comentar em sua tese: as limitações da *História da Civilização na Inglaterra*. Mas isso se dará com um grande apreço pelo autor e um sensível pesar pelo fato de um historiador tão talentoso não ter conseguido construir a grande síntese histórica pretendida. Assim, utilizará a citação de Buckle que precede os dois últimos capítulos da obra:

É uma penosa confissão esta, sei; mas é de meu dever fazel-a francamente aos meus leitores, porque não posso deixal-os suppôr que, nestas paginas, e nas seguintes desta historia, pretendo ter cumprido minha palavra e realizado minhas promessas. Todavia, espero effectuar alguma cousa que interessará os pensadores do nosso seculo e que servirá talvez de base à posteridade, para construir o grande edificio.³²

Assim o lamento de Cardoso exprimirá: “é realmente dolorosa esta confissão, em que vai o grito de agonia e de desespero de um dos maiores gigantes do pensamento humano”. Mas essa falha não se deverá ao acaso; às limitações de Buckle, Cardoso dará a sua explicação “científica”, isto é, apontará não para uma falha moral do historiador inglês e sim para um equívoco teórico, o equívoco de não considerar os

³²BUCKLE apud CARDOSO, ibidem, p.299.

fatores da hereditariedade psicológica. Com isso, segundo o sergipano, podemos perceber como o insucesso de Buckle não se deveu a utilizar uma teoria do tipo naturalista determinista e sim ao fato de desconsiderar outra. Logo, ele não teria pecado pelo determinismo mesológico, e sim deveria ter sido um determinista do meio *e* da psicologia hereditária. Estas duas características que a sociologia já utilizara conjuntamente com sucesso, e de que a história deveria fazer uso também. O grande erro de Buckle que o levaria à inconsistência, ao fracasso e à impossibilidade de concluir sua obra como uma *ciência da história* se deveria então a dar crédito demais ao determinismo do meio. E por que Fausto Cardoso, embora reconhecesse e utilizasse as ideias buckleanas, rechaçaria o que diz respeito apenas ao puro determinismo mesológico? Embora seja impossível chegarmos a uma resposta exata, podemos nos aproximar um pouco da produção e do pensamento do autor e fazer algumas observações. Sua vida, interrompida pelo assassinato com um tiro no meio da revolta pela ocupação do governo do Sergipe, no Palácio de Aracaju, foi de um ativismo político intenso. Seus ideais políticos demonstravam uma grande crença no progresso que o republicanismo traria a um novo Brasil que poderia se constituir; para isso, dever-se-ia combater antigos políticos que representavam velhos males como parasitas governantes e que, na República, utilizavam-se de jogos políticos para conservarem-se no poder. Tal era o discurso de Fausto Cardoso.

Ora, o determinismo geográfico de Buckle ia justamente de encontro com as ideias progressistas de Cardoso, que acreditava no desenvolvimento dos brasileiros dentro do republicanismo. Dessa forma, ele somou-se como um homem de seu tempo aos que davam crédito a essas teorias científicas e deterministas, ao mesmo tempo em que desacreditou a teoria de que um meio geográfico poderia determinar fundamentalmente o atraso e a falta de desenvolvimento e civilidade do Brasil. Expressando, assim, uma apropriação seletiva do pensamento de um autor, que começava a ser considerado (com base nos textos de Cardoso) como já ultrapassado nesse final de século.

Em 1900, já sob a presidência de Campos Sales na Primeira República, chegava enfim ao Brasil a primeira e única versão traduzida para o português da *História da Civilização na Inglaterra*. Nesse terceiro momento da leitura de Buckle no Brasil, outras correntes de escolas históricas já expressavam sua influência sobre os pensadores brasileiros, e a tradução feita por Adolpho Melchert não trazia grandes novidades a um público que já estava mais ou menos acostumado com as teorias naturalistas aplicadas às ciências sociais e à história. Entretanto, a chegada formal e em língua nacional da obra de Henry Buckle pode ser destacada por indicar, de certa forma, como veremos, de que maneira as ideias de Buckle dialogaram criticamente ou foram questionadas por outras teorias que já ocupavam certo espaço dentro do círculo intelectual brasileiro. Em São Paulo, para a publicação da obra feita pela Tipografia da Casa Eclética, Pedro Carneiro Lessa fora

convidado a escrever uma introdução da versão brasileira do livro de Buckle. Este texto, denominado *É a história uma ciência? Introdução à História da Civilização de Buckle* terá, como nos demonstra Ângela de Castro Gomes, alguma repercussão nacional e, mesmo quando da morte do autor, será citado como uma das grandes contribuições intelectuais do legado deste pelo periódico *O jornal*.

Para compreender melhor este ensaio de Pedro Lessa, que será republicado oito anos depois pela revista do IHGB com o título de *Reflexões sobre o conceito de História*, faz-se necessário um olhar atento ao autor, a suas posições e sua importância no cenário nacional da virada para o século XX. Nascido em 1859, na cidade de Serro, em Minas Gerais, formou-se em Direito em São Paulo no ano de 1883, e logo começou a manter relações com grupos de intelectuais da elite que representavam basicamente os moldes da dita “geração de 1870” dos historiadores brasileiros. Compartilhava com Fausto Cardoso os atributos de republicano e abolicionista e, além disso, tendências positivistas comuns à época. Com o golpe militar e a proclamação da República, Pedro Lessa ganhou grande importância como participante da Assembleia Constituinte de São Paulo e, posteriormente, como Chefe de Polícia da cidade. Embora não tenha seguido a carreira política, tornou-se muito famoso e notório dentro da elite como advogado, juiz do Supremo Tribunal Federal e também nos campos já mencionados destes intelectuais: nos ensaios, na literatura e na história. E foi essa ascensão e notoriedade que o levou à indicação para membro

do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1907, e para a Academia Brasileira de Letras, em 1910.

Sem dúvida, em relação a Sílvio Romero e Fausto Cardoso, Pedro Lessa foi o que, em seu ensaio, deu maior atenção, destaque (e páginas) para o papel significativo da obra de Buckle; isso se justifica em grande parte pelo fato de se tratar de uma introdução do livro, sendo que sua republicação posterior pela *Revista Brasileira* demonstra como foram expressivas e reconhecidas as palavras de Lessa sobre o historiador inglês. De tanta importância que o mineiro creditou à obra, chegou até mesmo a dividir a história em antes e depois de Buckle, em seu texto. Assim, escreveu três capítulos que se denominaram: *A História antes de Buckle*, *A História no conceito de Buckle* e *A História depois de Buckle*.

A História antes de Buckle consiste numa espécie de descrição das principais formas de se escrever a história da antiguidade até os modernos, conforme os conhecimentos de Pedro Lessa. Estas formas de concepção da história teriam evoluído até o positivismo, uma grande teoria que, formulada por Auguste Comte, teria levado a interpretação histórica a outro patamar. Lessa lamenta que Comte não tenha conseguido, enfim, escrever a grande obra de filosofia da história, tarefa esta de que Buckle se encarregou. *A História no conceito de Buckle* é exposta por Lessa, reproduzindo as principais teorias buckleanas e, principalmente, refutando as teorias de livre arbítrio e divina providência – questões estas que tomam diversas páginas do texto de

Lessa. Contudo, já neste capítulo pode-se perceber que postura tem Lessa em relação a Buckle; uma postura que encara a obra e a repercussão do historiador inglês não como atualidade, tampouco como um passado recente de contribuição para uma ciência da história que poderia ter se constituído no presente. Lessa, guardando respeito e consideração pela *História da Civilização na Inglaterra*, lerá Buckle como um “processo acabado”, isto é, como uma tentativa frustrada e já superada dos historiadores em constituir a grande ciência da história. A pergunta que dá título ao texto, “É a História uma ciência?”, acaba com uma resposta negativa de Lessa. Não uma negativa à utilidade da história, tampouco à sua importância ou validade, apenas uma negação da história possuir um grande corpo maior de leis, como as das ciências naturais, e como Buckle pretendia. Num contexto onde possivelmente a proposta de história da escola metódica já era conhecida entre os intelectuais brasileiros, o determinismo naturalista mesológico de Buckle já não correspondia a uma teoria válida, nem ao menos a um caminho correto a ser seguido e complementado. Decerto que as críticas à interpretação buckleana já estavam presentes desde Sílvio Romero e Fausto Cardoso, mas em Lessa elas surgem não como meras falhas, mas como limitações que foram naturalmente impostas a quem quis predicar leis de regulamento da história que não poderiam ser desvendadas.

Mas a descrença de Pedro Lessa na constituição da ciência da história mudaria dentro de alguns anos, pelo menos superficialmente, e talvez não de forma muito voluntária. Como nos demonstra Ângela de

Castro Gomes, quando o texto é republicado na *Revista do IHGB* tem seu título alterado para *Reflexões sobre o conceito de História*, um título um tanto menos agressivo ou crítico em relação à prática da história como ciência, da forma como era pretendida pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do qual Pedro Lessa tornara-se membro. Ainda mais justificada a mudança do título quando pensamos na resposta dada por Pedro Lessa à questão “É a história uma ciência?”.

Se para os intelectuais brasileiros do começo do século XX já era consenso que o século anterior teria sido de grandes avanços científicos das ciências naturais, e os avanços das teorias sociológicas como um todo se somam a esse lugar comum, por outro lado expressa-se aqui também uma nova forma de ler e interpretar as teorias vindas do exterior, com os princípios do que pode ser considerado como uma leitura mais crítica em relação à origem das ideias; era o momento de expansão da crítica ao eurocentrismo científico que, nas exposições de Lessa, já era demonstrado pelas imprecisões de Buckle e suas teorias “impressionadas demais”.

É correta a afirmação de Ângela de Castro Gomes quando expõe que, no começo do século XX, até as décadas de 20 e 30

O “pensamento social brasileiro” (...) trabalhava com os paradigmas evolucionistas e cientificistas³³,

³³ Estas ideias que, longe de serem consideradas como apenas “absorvidas” ou “recebidas” pelos brasileiros, giram muito mais em torno de um diálogo interessado com base nos interesses locais. Assim, Angela Alonso afirma que “categorias como darwinismo, positivismo, spencerianismo e liberalismo sofreram apropriações, redefinições e usos políticos” (ALONSO, op. cit., p. 31).

mas interpretando-os continuamente, quer para aderir a eles em alguns aspectos, quer para negá-los, mais ou menos radicalmente. O que talvez constitua um diferencial para o caso do livro de Buckle, é o fato de ele ter analisado, em algumas páginas, o exemplo do Brasil, o que certamente produziu maior interesse, pesando para sua tradução e redação de um texto introdutório à sua publicação.³⁴

E após a virada do século ainda assim não verificamos um rechaço completo das ideias de Buckle, pois, como vimos anteriormente, elas ainda estarão presentes, por exemplo, nos *Sertões* de Euclides da Cunha e, ainda que não citadas diretamente, em vários outros autores brasileiros do período. Poderíamos dizer que em geral as teorias de Buckle, antes de tudo, tiveram sua grande leitura no Brasil oitocentista não apenas por servir a alguns interesses intelectuais ou pelo destaque que deu ao Brasil e, sim, simplesmente pela consideração geral de que as explicações sociológicas que assimilavam as ciências naturais estavam em grande visibilidade e ascensão em todo o ocidente. Como apontam Flora Sussekind e Roberto Ventura

O Cientificismo, que norteia um conjunto considerável da produção científica das três últimas décadas do século XIX e das primeiras deste século (XX), tem como um de seus pressupostos a homologia entre os diversos níveis da realidade, o que permite transpor categorias e asserções de um campo de conhecimento a outro. Essas transposições não são representadas pelo discurso científico como

³⁴ GOMES, Ângela de Castro. Apresentação. É a História uma Ciência? In: NICOLAZZI, Fernando (org.). *Fontes para o Estudo da História da Historiografia Brasileira: O Alvorecer da República, 1878-1934* (No Prelo), p. 79.

relações analógicas ou metafóricas. São tomadas como homologias entre as diversas representações do objeto do conhecimento, garantidas por uma pretensa universalidade do saber científico, que encobre o caráter analógico ou metafórico das relações estabelecidas.³⁵

Contudo, como vimos no caso de Buckle, não aconteceram de forma homogênea essas leituras dos brasileiros. Embora nossa intenção não seja descrever uma espécie de “ascensão e declínio” das teorias do historiador inglês no país, pode-se, de certa maneira, perceber de que forma os fatores como a atualidade da obra, repercussão, traduções para o francês e posteriormente para o português, suas explicações sobre o Brasil, além da posterior disseminação de outras teorias histórico-sociológicas foram moldando, enquanto fatores externos, a crítica da *História da Civilização na Inglaterra*. Mas não apenas fatores externos, e nem apenas a crítica, pois esse diálogo de usos construiu um discurso científico brasileiro e uma forma de pensar sociológica que, algum tempo depois, os pensadores brasileiros expressaram nas tentativas de explicação do atraso brasileiro e nas propostas de posturas futuras a serem tomadas. Se, segundo Wolfgang Iser, “é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”³⁶, no caso dos leitores brasileiros de Buckle,

³⁵ SUSSEKIND, Flora; VENTURA, Roberto. *História e Dependência: Cultura e Sociedade em Manoel Bomfim*. São Paulo: Editora Moderna, 1984, p. 15.

³⁶ ISER, Wolfgang. O Jogo do Texto. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 105.

em fins do Império e no alvorecer da República, produziu-se um modo de pensar que bebeu de Buckle a crença no discurso científico em relação ao de caráter moral, que representava as velhas ordens de privilégios e de nomes de uma elite intelectual e política associada ao Império e ao atraso, mas que, por outro lado, essa nova geração, com o olhar para o futuro, não se satisfazia completamente com as considerações que determinavam o não desenvolvimento do país como crônico. Criando assim, com base em Buckle e em outros teóricos, uma espécie de discurso contra as tradições responsáveis pelos males dessa nação tropical dos ventos alísios e que projetava uma identidade nacional própria que deveria ser criada a partir de outros moldes – como o positivista, por exemplo, segundo alguns – que fossem baseados na cientificidade das análises, dos julgamentos e dos planos.

Referências

ALONSO, Angela. *Ideias em Movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil Império*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARAÚJO, Valdei. Henry Thomas Buckle. In: MARTINS, Estevão de Rezende. *A História Pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX*. São Paulo: Contexto, 2010.

BUCKLE, Henry Thomas. *History of Civilization in England*. v. I. London: J. W. Parker and Son, 1857.

_____. *History of Civilization in England*. v. II. London: Appleton and Co., 1865.

_____. *História da Civilização na Inglaterra*. trad. Adolpho J. A. Melchert. 5 v. São Paulo: Tipografia da Casa Eclética, 1900.

_____. *Histoire de la Civilisation en Angleterre*. trad. A. Baillet. Paris: A. Lacroix, Verboeckhovenet Cie. Éditeurs, 1865.

CANDIDO, Antonio. *O Método Crítico de Sílvio Romero*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARR, Edward H. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARDOSO, Fausto. A Ciência da História. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, primeiro ano, tomo segundo, 1895.

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

GOMES, Ângela de Castro. Apresentação. É a História uma Ciência? In: NICOLAZZI, Fernando (org.). *Fontes para o Estudo da História da Historiografia Brasileira: O Alvorecer da República, 1878-1934*. No Prelo, 2013.

HARDMAN, Francisco Foot. Brutalidade Antiga: sobre história e ruína em Euclides. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 26, n. 10, 1996.

ISER, Wolfgang. O Jogo do Texto. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LEPENIES, Wolf. *As Três Culturas*. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: Editora da USP, 1996.

LESSA, Pedro. É a História uma Ciência? Introdução à Filosofia da História de Buckle. In: BUCKLE, Henry. *História da Civilização na Inglaterra*. 2 v. trad. Adolpho J. A. Melchert. São Paulo: Tipografia da Casa Eclética, 1899-1900.

MURARI, Luciana. Cultura ou natureza: a filosofia da história de Buckle. In: *Brasil, ficção geográfica*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Fapemig, 2007.

_____. *Tudo o mais é paisagem*: representações da natureza na cultura brasileira. Tese (Doutorado) - USP, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-24042007-111238/pt-br.php>. Acesso em 20/09/2013.

PETERSEN, Sílvia. O Empirismo e os Primórdios do Conhecimento Histórico Científico na Inglaterra. In: _____; LOVATO, Bárbara. *Introdução ao Estudo da História*: Temas e Textos. Porto Alegre: Edição do autor, 2013.

ROMERO, Sílvio. *Da interpretação filosófica na interpretação dos fatos históricos*. Tese de concurso à cadeira de Filosofia do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 1880.

SUSSEKIND, Flora; VENTURA, Roberto. *História e Dependência*: Cultura e Sociedade em Manoel Bomfim. São Paulo: Editora Moderna, 1984.

TURIN, Rodrigo. *Narrar o passado, projetar o futuro*: Sílvio Romero e a experiência historiográfica oitocentista. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10266/000593678.pdf>. Acesso em 15/06/2013.

VENTURA, Roberto. Civilização nos Trópicos. In: *Estilo Tropical*: história cultural e polêmicas literárias no Brasil, 1870, 1914. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

Artigo recebido em 11/02/2015, aceito em 19/12/2015

Orçamento Participativo (OP): como um novo instrumento desenvolvimentista implementado no município de Maringá-PR

Vânia de Menezes¹

Resumo: Considerando o debate recente acerca do desenvolvimentismo e suas implicações, a pesquisa documental propõe um debate teórico dos estudos sobre o Orçamento Participativo (OP) como um novo instrumento desenvolvimentista implementado no município de Maringá-PR, enquanto um formato inovador de gestão dos recursos públicos. Pretende-se, enfim, construir um painel sobre este tema que possibilite uma análise do Estado como mediador de oportunidades visando à participação popular nos processos de decisões, referente às ações públicas voltadas para o desenvolvimento da cidade.

Palavras-chave: Orçamento Participativo; Desenvolvimentismo; Estado e Sociedade Civil; Maringá/PR

Introdução

Este trabalho apresenta como dificuldade o fato de tratar de um objeto ainda a ser muito explorado, ou seja, as motivações e os limites da participação dos cidadãos no Orçamento Participativo-OP (programa

¹ Licenciada e bacharel em ciências sociais (2009) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Especialista em Docência do Ensino Superior (2012) pela Faculdade de Tecnologia América do Sul. Professora Especialista em Educação do/no Campo (2013) pela Faculdade Eficaz e Professora Especialista em Educação Especial (2013) pela Faculdade de Tecnologia América do Sul. Atualmente tem experiência na área de educação, com ênfase em sociologia, antropologia e ciência política, atuando como docente pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED-PR (2010). Residente no município de Maringá-PR/BR. E-mail: vaniarp@yahoo.com.br.

que incentiva a participação popular no processo de decisões referentes às políticas públicas de uma determinada região, iniciada nas regiões de Porto Alegre e Belo Horizonte), que de certo modo, teve contribuição significativa no processo desenvolvimentista, quando iniciada no município de Maringá-PR.

Muitos municípios, e mais recentemente Estados, procuram implantar formatos inovadores de gestão das políticas públicas, possibilitando uma crescente participação da população. Além da multiplicação dos conselhos, ocorrem outras iniciativas como o orçamento participativo, que é a forma de possibilitar a participação dos cidadãos na gestão dos fundos públicos.

A participação emerge como a possibilidade de sucesso da implantação do OP enquanto um formato inovador de gestão dos recursos públicos, em particular, e do poder público, em geral, e como um processo de democracia participativa.

Mediante o exposto, considerando o debate recente acerca do desenvolvimentismo e suas implicações, esta pesquisa propõe um debate teórico dos estudos sobre o OP enquanto um novo instrumento desenvolvimentista implementado no município de Maringá-PR e, através de análises, construir um painel sobre este tema que possibilite a compreensão deste processo, como uma ação inovadora desenvolvimentista.

Trajetória do desenvolvimentismo no Brasil

Para Luiz Carlos Bresser-Pereira (2007), as políticas neoliberais implantadas na América Latina em consequência da grande crise da dívida externa dos anos 1980 lograram controlar a inflação, mas fracassaram em promover a verdadeira estabilidade macroeconômica e o desenvolvimento. É importante destacar que, enquanto os países que tinham uma correlação de forças mais propícias aos trabalhadores discutiam o Estado de Bem Estar Social, nós, os latino-americanos, vivenciávamos ditaduras e a implementação do Estado desenvolvimentista.

No caso brasileiro, analisa Bresser (1997) que desde o governo Fernando Collor de Melo ocorre uma minimização do papel do Estado para com as políticas sociais e um longo processo de privatização e mercantilização do público, mas é o governo Fernando Henrique Cardoso que propõe, em 1995, o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado). As estratégias de retirada do Estado para com as políticas sociais, que não foram consideradas atividades exclusivas do Estado e não pertenciam mais ao núcleo estratégico, descentralizando a sua execução para a sociedade através da privatização e da terceirização. Todavia, o mesmo reconhece que houve uma significativa mudança nas relações entre Estado e Sociedade Civil marcada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003.

Orçamento Participativo (OP): um novo instrumento de planejamento

Leonardo Avritzer (1999) define orçamento participativo (OP) como uma forma de rebalancear a articulação entre a democracia representativa e direta, baseado em critérios universais de participação, que vigoravam mediante assembleias regionais e temáticas. O autor ainda destaca que tais regras de deliberação deviam ser regulamentadas pelos próprios participantes, envolvendo também critérios redistributivos capazes de reverter as desigualdades preexistentes na distribuição de recursos públicos.

Desde o seu surgimento, no final dos anos de 1980, as experiências de orçamentos participativos têm suscitado numerosos estudos que procuram, principalmente, destacar o seu papel na transformação democrática das relações entre Estado e sociedade no Brasil, ou seja, buscam demonstrar como, e em que medida, o OP contribui para o aprofundamento da democracia no país.

As experiências de OP em Porto Alegre e em Belo Horizonte tiveram início com a vitória do PT na eleição para prefeito. Em Porto Alegre, ela se iniciou em 1989, um ano após a posse; em Belo Horizonte, em 1993, no mesmo ano da posse. Ambas as experiências ainda continuam sendo as principais marcas das gestões municipais nessas cidades e já foram objeto de várias sínteses e análises, pois o mesmo tem sido avaliado como um avanço em relação às formas

tradicionais de administração pública no Brasil e, ainda, é visto como uma nova forma de tomada de decisões e de mediação entre a sociedade civil e o Estado, capaz de desempenhar, na opinião de alguns estudiosos, papel importante na mudança de elementos estruturais da cultura política brasileira e no processo de democratização do Estado e da sociedade no Brasil.

Segundo Celene Tonella (2004), o momento político-institucional serviu de pano de fundo para a administração do Partido dos Trabalhadores eleita no ano de 2000, que sempre teve como uma de suas bandeiras de luta a ampliação da participação popular; afirma ela que os conselhos representam conquistas da sociedade organizada e eram espaços importantes para a articulação entre sociedade e Estado. Potencialmente, garantiam a discussão do que seria efetivamente de interesse público, a transparência das decisões e o controle de recursos públicos.

Neste sentido, este novo instrumento desenvolvimentista de governar torna-se um objeto importante a ser explorado pela Ciência Política, uma vez que, à medida que cresce a participação popular no exercício do poder, ou os fins da atividade estatal se dirigem de preferência para o atendimento dos clamores de melhoria e reforma social.

O Estado Liberal e o Estado Democrático de Direito

O Estado Liberal emerge no séc. XVIII como uma reação da burguesia contra o absolutismo; seus principais valores são: O individualismo, a liberdade comercial e de propriedade privada e se posicionava contra a concentração de poderes pelo Estado. Sua concepção pressupõe que o bem estar comum somente é atingido em todos os campos da atividade humana com a menor presença do Estado, separando o público do privado, porque a burguesia procurava evitar a ingerência dos antigos monarcas e dos senhores feudais nas estruturas econômicas da época, garantindo a liberdade individual para a expansão de seus negócios, além disso, o mesmo assegura o princípio da legalidade, segundo o qual toda atividade desenvolvida pelo Estado haveria de submeter-se à Lei, em si considerada como ato emanado formalmente por um poder próprio composto de representantes do povo.

Em contrapartida, surge o Estado Democrático de Direito, fenômeno característico da modernidade, sendo fruto de um processo histórico que envolveu transformações sociais, econômicas e culturais. Esse processo foi peculiar em cada país, pois dependeu das características específicas de cada sociedade, o que facilitou ou dificultou a efetivação da democracia constitucional.

Segundo Henrique Cláudio Lima Vaz (2002), o Estado Democrático de Direito dá origem a uma nova era. Ele proporciona à

democracia um caráter universalizante, visto que se funda na efetiva partilha de poder entre os cidadãos.

O Estado Democrático de Direito realiza a unidade da processualidade formal da convergência de vontades sem conteúdo (...) e da processualidade do conteúdo ou do real, segundo um princípio de racionalidade imanente à cultura, expressa e materializada essa processualidade ideal (racional) nos valores fundamentais postos como direitos. (LIMA VAZ, 2002, p. 344).

Neste sentido, a estrutura do Estado democrático garantiu uma legitimidade maior que aquela encontrada nos Estados Liberal e Social. A universalização da participação no poder permitiu um reconhecimento da validade deste poder mais ampla, atingindo não só a sua criação, mas também o seu exercício.

A implantação do OP no município de Maringá/PR

O Orçamento Participativo é o sistema onde a população participa juntamente com membros da prefeitura na escolha dos destinos dos investimentos a serem implementados posteriormente pela prefeitura municipal. A ideia foi trazida de Porto Alegre, onde membros da administração municipal foram aprender como aplicar e desenvolver o programa.

Para Elias Brandão (2006), historicamente, o Orçamento Público sempre foi elaborado em gabinetes dos administradores

públicos, imaginando, sem consulta popular, o que era melhor para a população. O povo e suas lideranças não eram consultados sobre o que precisavam. Os administradores consideravam e garantiam no Orçamento, em tese, as obras e ações que davam mais voto ou que garantissem uma eleição ou reeleição; a importância do Orçamento Participativo é a conscientização decorrente aos que dele participam.

Reginaldo Benedito Diaz (2011) afirma que em 2000 a vitória do candidato do PT podia ser considerada uma ruptura com a tradição eleitoral de Maringá, visto que era a primeira vez que um partido de esquerda assumia o comando político da cidade. Para ele, a vitória eleitoral de 2000 não pode ser explicada sem a conjuntura nacional favorável ao PT e a crise política vivida no município. Do mesmo modo, não se pode explicar o resultado sem entender que a candidatura petista, na situação de crise, mostrou-se como alternativa capaz de sensibilizar o eleitorado.

Cabe salientar que este “novo” instrumento de governar não seleciona o público participante: o mesmo é aberto para toda a sociedade civil, esteja ela engajada em alguma instituição social ou não; as empresas, assim como toda a sociedade civil, têm o direito de participação neste, pois o programa foi pensado por meio de critérios que buscavam uma participação clara e transparente, possibilitando o desenvolvimento de modelos específicos para cada caso, envolvendo todos os serviços públicos emergentes na região, sejam eles saúde, educação, segurança, entre outros.

Analisando o contexto ocorrido no município de Maringá, temos por um lado a participação popular, provocado nos eleitos desacostumados com a participação popular, temporais desconcertantes devido ao despreparo político, cultural e de experiências de participação popular. Por outro lado, se analisarmos na íntegra, sem a participação popular não há democracia e menos ainda respeito à cidadania, neste sentido, as políticas públicas dentro daquele, foram pensadas em conjunto com toda a sociedade civil, no entanto, os interesses sociais se demonstraram distintos e desta forma, a falta de participação de um setor da sociedade acabou favorecendo os interesses de outros.

Concepção política: a participação da sociedade civil organizada na política contemporânea em Maringá versus as tradições enraizadas.

Bresser (1995), ao analisar a democracia nas sociedades contemporâneas, percebe que há uma valorização positiva da democracia como a melhor forma de regime político, na qual as pessoas, independentemente de suas diferenças, podem conviver. Todavia, o sistema representativo e a pressão sobre ele exercida tornaram mais do que necessária a inserção do espírito republicano sobre os governantes e representantes do povo.

Brandão (2003) afirma que o OP teve por objetivo incentivar a participação popular na elaboração do Orçamento Público e no acompanhamento da execução das obras; o governo popular do

Município de Maringá/PR, em 2001, investiu parte de suas forças políticas na organização do Orçamento Participativo, através de assembleias populares de prestação de contas e reuniões de bairros para levantamento de demandas.

O Programa (OP) apresentava uma fidelidade ao que se refere à ideologia de participação popular, no entanto, o processo foi se perdendo devido à falta de acompanhamento do processo por grande parte dos cidadãos maringaenses; talvez esta característica deva-se ao fato de estarem profundamente enraizadas por “velhas” tradições praticadas no município desde sua gênese.

Considerações Finais

Dada a contextualização, fica em evidência que o risco de instrumentalização dos mecanismos participativos por governos municipais e estaduais está sempre presente. O diferencial concentra-se na existência ou não de um projeto municipal de democratização das decisões (na existência ou não da participação na definição do orçamento, articulação entre as secretarias, a fim de produzir políticas públicas integradas). Embora o OP tenha sido um programa implantado por um partido, o mesmo não poderia pertencer exclusivamente a este.

Este trabalho buscou demonstrar que o OP enquanto instrumento desenvolvimentista questionou a tradicional relação clientelística existente entre a população e os agentes públicos e, devido

a esta característica, não agradou a todos. Todavia, não podemos negar que o mesmo apresentou inúmeras falhas e dificuldades durante a sua implementação, no entanto, conhecer sua técnica já é um elemento de contestação e dissenso. O orçamento deixou de ser meramente uma peça contábil e administrativa, além de retratar a vida econômica em vários municípios e regiões do país, expressando realmente os interesses da coletividade, fazendo jus a sua existência.

Considerando o projeto apresentado (OP) como um novo instrumento desenvolvimentista, podemos salientar que o mesmo diz respeito à participação das pessoas nos processos de decisões, como atores que, ao se envolverem, passavam a cobrar daqueles políticos projetos apresentados durante a campanha eleitoral e, se observarmos na íntegra, até a passividade da população no processo tem explicação, ao analisarmos as práticas paternalistas que reinaram no município até então. E por falta de interesse por parte de agentes que se apresentavam “desconfortáveis” com a situação, não houve uma ação que desnaturalizasse tal característica.

Enfim, o OP como “novo” instrumento desenvolvimentista apresentou ferramentas que permitiram o exercício da cidadania, atentando-se para que os agentes públicos envolvidos praticassem atos que correspondiam aos fins que foram destinados ao orçamento. Ou seja, fiscalizou a fiel execução da política orçamentária. Seu estudo enquanto instrumento desenvolvimentista ainda torna-se necessário, ao

considerarmos que sua continuidade pode apresentar avanços políticos, econômicos e sociais em todo o país.

Referências

AVRITZER, L. Teoria democrática, esfera pública e participação social. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 18-43, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n50/a03n50.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOSCHI, Renato. Estado Desenvolvimentista no Brasil: continuidades e incertidumbres. **Ponto de Vista**, n. 2, fevereiro 2010. Disponível em: <http://neic.iesp.uerj.br/pontodevista/pdf/Ponto_de_vista_01fev2010.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2014.

BRANDÃO, Elias. **O Orçamento Participativo em Maringá**. Portal da Cidade. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n50/a03n50.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Gestão pública para um país de todos**: Plano de gestão do governo Lula. Brasília: MP, SEGES, 2003. 30 p. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/Ministerio_do_Planejamento/Gestao_Empreendedora.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. Democracia republicana e participativa. **Novos Estudos Cebrap**, 71, p. 77-91, mar. 2005.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Sociedade Civil e Legitimidade Democrática. **Lua Nova - Revista de Cultura e Política**, n. 36, 1995. Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. **O Estado necessário para a democracia possível na América Latina**. Trabalho preparado no quadro do estudo patrocinado pela Secretaria de Assuntos Políticos da Organização dos Estados Americanos “Agenda sobre a Estatalidade para a Democracia na América Latina”. Apresentado em conferência no Rio de Janeiro em dezembro de 2008. Versão revista em maio de 2010.

_____. **Nação e sociedade civil na construção política do Estado**. Trabalho apresentado ao 6º Congresso da Associação Brasileira de Ciência Política, Recife, agosto de 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DIAS, Reginaldo Benedito. **A trajetória do PT em Maringá: da fundação à conquista da prefeitura**. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/sites/default/files/8.perseu7.dias_.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2014.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. **Ética e Direito**. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Marcos A. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, E. M. (org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.

SALLUM Jr., Brasília. **O desenvolvimentismo e o Estado brasileiro contemporâneo**. Disponível em: <<http://cemacro.fgv.br/sites/cemacro.fgv.br/files/Bras%C3%ADlio%20Sallum%20Jr.%20-%20O%20desenvolvimentismo%20e%20o%20Estado%20brasileiro%20contempor%C3%A2neo.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

TONELLA, C. 2004. Ampliação da Participação Democrática: conselhos de políticas públicas em Maringá. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 106, p. 137-156, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/download/166/143>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

Artigo recebido em 07/08/2014, aceito em 14/02/2016

Monografias

História das Mulheres, Gênero e Educação: Reflexões sobre o Ensino de História no Brasil (1998-2015)

Aline Isabel Waszak¹

Esta pesquisa procura analisar e discutir as aproximações existentes entre o ensino de História e as relações de gênero, bem como demonstrar e debater algumas experiências em sala de aula realizadas neste sentido. Tendo sido originado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) através do projeto *Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino de História*², este trabalho contempla parte das atividades e reflexões que foram realizadas ao longo da bolsa de docência. O projeto do PIBID-História 1, apoiado nas *Diretrizes Curriculares do Paraná*³ para a disciplina de História, teve como objetivo trabalhar com a identidade cultural, compreendendo-a como formadora de visões de mundo e de ideais que fomentam posições políticas e atitudes de exclusão e discriminação. Devido ao fato de o projeto ter um tema amplo que suscita diversas reflexões e abordagens,

¹ Graduada em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: alinewaszak@gmail.com.

² BELLOTTI, Karina K. **Proposta de Projeto: Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino de História.** Disponível em: <http://ufpr.sistemaspid.com.br/site/projects/6/paginas/313>.

³ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica- História.** Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008.

optou-se por contemplar neste trabalho monográfico apenas as discussões que se referem às questões de gênero.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) começou a existir no Brasil como uma nova modalidade de bolsa na graduação mediante instituição do decreto nº 7.219/10⁴ assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O projeto PIBID tem como objetivo principal incentivar a iniciação à docência, visando a melhoria da educação básica pública; em sua constituição contamos com a participação de graduandos, professores supervisores de escolas públicas e um professor coordenador para cada área das licenciaturas. O PIBID permite que sejam feitas reflexões sobre a metodologia de cada disciplina bem como que sejam pensadas, em grupo, formas de se aproximar a realidade acadêmica da escolar. O projeto *Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino de História* iniciou as atividades em julho de 2013; o período deste projeto contemplado nesta pesquisa corresponde ao tempo de permanência da autora no mesmo: julho de 2013 a junho de 2015⁵. Nosso foco foi discutir a diversidade

⁴ BRASIL. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 15 dez. 2014.

⁵ O subprojeto PIBID-História 1 contou com a participação dos colégios: Grupo Escolar Dom Pedro II, tendo como professor supervisor Daniel Nodari, e o Colégio Estadual Manoel Ribas, com o professor supervisor Alisson Gonçalves. Ao final de 2014 o professor Alisson não pôde dar continuidade às atividades no PIBID, sendo assim, a partir de 2015 sua vaga foi ocupada pela professora Nívia Celine da Silva, do Colégio Estadual Maria Pereira Martins. Os três colégios se localizam na cidade de Curitiba.

cultural e as múltiplas identidades no ensino de História com alunos do Ensino Fundamental, orientados pela discussão teórica de Stuart Hall⁶.

Hall considera que o sujeito atual, o indivíduo pós-moderno, após sofrer o colapso causado por diversas mudanças estruturais e institucionais, passa a ser “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”⁷. Deste modo, passamos a enxergar a constituição da identidade de um sujeito como histórica e não determinada biologicamente. Na perspectiva dos Estudos Culturais, entendemos que o gênero é uma das partes integrantes da identidade deste indivíduo. Segundo a estudiosa de gênero Guacira Louro, “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também, constituintes dos gêneros”⁸; ou seja, as diversas estruturas e instituições que atravessam a vida dos indivíduos constantemente fabricam sujeitos e constroem relações de gênero. O gênero, assim como outros elementos que formam o sujeito (como a etnia, classe e nacionalidade) está também suscetível às mudanças históricas. Desta forma, ao considerarmos o gênero enquanto constituinte do indivíduo e passível de transformações ao longo do tempo, é inegável que esta categoria de análise tenha grande relevância no estudo da História, o que também inclui a prática da História escolar.

⁶ HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

⁷ Idem, p. 12.

⁸ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 25.

A elaboração do conceito de gênero envolveu processos políticos e também acadêmicos: na medida em que o movimento feminista avança e as mulheres buscam, além de direitos políticos e sociais, ocupar um espaço na academia, suas próprias construções teóricas passam a ser feitas; é neste meio que o conceito de gênero passa a ser forjado⁹. Com a crescente entrada feminina no mundo acadêmico há também o ingresso de novos temas de estudo que pretendem dar visibilidade às mulheres nos mais variados campos de conhecimento. A historiadora Margareth Rago, ao refletir sobre o suposto impacto que a forte presença de mulheres causaria ao mundo científico, considera que a maior contribuição destas pesquisadoras para a academia foi a “construção de novos significados na interpretação do mundo”¹⁰. A disciplina de História também passa por mudanças neste contexto. A forma como toda esta agitação política e estas modificações nas ciências se refletem na História seria através da *História das Mulheres*, que surge por volta da década de 1960. A emergência deste novo campo historiográfico esteve ligada não só ao impulso do movimento feminista, mas também às mudanças que estavam ocorrendo na própria ciência histórica: a chamada *Nova História* permite que novas fontes sejam consideradas, o que facilitou a entrada de novos

⁹ Idem, p. 15-16.

¹⁰ RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e História. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. Disponível em: http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf Acesso em: mar. 2015. p. 3.

temas de pesquisa¹¹. Com o desenvolvimento do campo da História das Mulheres fica cada vez mais clara a constante desigualdade existente entre homens e mulheres ao longo do tempo. Neste sentido, nota-se a necessidade da elaboração de um conceito que explicita como estas relações são “construídas, legitimadas, contestadas e mantidas”¹².

Este é o contexto em que Joan Scott teoriza sobre o conceito de gênero, enfatizando seu potencial analítico dentro da História¹³. Scott separa o conceito em duas partes e vários subconjuntos que estão todos inter-relacionados. A historiadora norte-americana considera que “o gênero é um elemento constitutivo de relações baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”¹⁴ e que ele é um modo de designar relações de poder. Dentro da primeira observação, devem ser considerados quatro elementos para uma análise histórica: as *representações simbólicas*, as transformações destes simbolismos em *conceitos normativos*, a *especificidade* de cada processo normalizador (*quando e em quais circunstâncias* os conceitos normativos são contestados ou reforçados) e a identidade subjetiva¹⁵. Scott espera que a elaboração deste conceito dê visibilidade à mulher enquanto sujeito histórico, e também deseja que através do uso desta categoria de análise questões

¹¹ PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

¹² SCOTT, Joan *apud* PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005, p. 87.

¹³ SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

¹⁴ Idem, p. 86.

¹⁵ Idem, p. 87-88.

antigas da História ganhem uma nova perspectiva. Este conceito de gênero não só possibilita o estudo das mulheres, mas também permite que questões sobre a *masculinidade* sejam consideradas, bem como que outros sujeitos, antes ignorados da História, passem a ser estudados. Ao considerarmos a História das Mulheres, assim como a discussão de gênero, enquanto campos que se tornaram bastante sólidos e geraram uma extensa produção acadêmica, perguntamo-nos: *por que ainda não se tem uma prática de ensino histórica que contemple as relações de gênero?* O desenvolvimento desta pesquisa e as fontes escolhidas para análise procuram trazer respostas a esta questão.

Ao utilizarmos um conceito de gênero que considera que as relações entre os sexos estão imbricadas nas relações sociais da mesma forma que constituem relações de poder nas mais variadas instituições, não podemos deixar de conceber a *escola* como um dos âmbitos onde estas relações se estabelecem. Para além da importância do gênero na disciplina de História, observamos a necessidade de tratar deste tema nas escolas, já que este é um ambiente onde os estereótipos de gênero são frequentemente reproduzidos, o que acaba gerando preconceitos sociais¹⁶. A título de exemplificação de alguns problemas de gênero presentes na instituição escolar, Guacira Louro cita: a linguagem carregada de sexismo e os livros didáticos que favorecem visões discriminatórias de gênero e reforçam hierarquias existentes entre

¹⁶ LOURO, Guacira Lopes, p. 58.

homens e mulheres¹⁷. São variadas as situações que demandam uma discussão sobre as relações de gênero no ambiente escolar; algumas historiadoras, como Suely G. Costa¹⁸, Carla Pinsky¹⁹, Luciana Gandelman e Juçara Leite²⁰ têm reforçado o papel da História neste debate. Apesar das autoras citadas, bibliografias que aproximem o ensino de História e as relações de Gênero são bastante escassas. Carla Pinsky afirma a importância da mediação de um professor-historiador que propicie aos alunos o desenvolvimento de um “olhar de gênero” sobre a História e as relações sociais que a constituem. Luciana Gandelman fala do incômodo que o assunto do gênero traz à tona: ele toca naquilo que é tido como “natural”. Para ela, é exatamente nestas questões consideradas pré-estabelecidas que a História deve se debruçar; só assim conseguiremos construir junto aos estudantes um conhecimento histórico crítico que permita que todos e todas se identifiquem²¹.

Para que possamos refletir sobre a presença do tema gênero nas escolas, devemos considerar também a historicidade da escola e da

¹⁷ Idem.

¹⁸ COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

¹⁹ PINSKY, Carla B. (org.). Gênero. In: **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2013.

²⁰ LEITE, Juçara. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade. In: **Secretaria de Educação Básica**. Coleção Explorando o Ensino-História, Ensino Fundamental. v. 21. 2010.

²¹ GANDELMAN, Luciana M. Gênero e Ensino: parâmetros curriculares, fundacionismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 209.

disciplina de História no Brasil, para então observarmos se o gênero tem recebido espaço nesta matéria. Desta forma, foram selecionadas algumas fontes oficiais que pudessem nos auxiliar neste ponto: os Parâmetros Curriculares Nacionais para a História (1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais de História (2008), a apostila do MEC sobre Gênero e Diversidade na Escola (2009) e as Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da SEED-PR (2010). Com base nos estudos de Circe Bittencourt, Maria A. Schmidt e Marlene Cainelli, foi possível perceber que o Ensino de História, desde o seu surgimento no século XIX, esteve bastante ligado aos interesses do Estado e de alguns setores da elite. Inicialmente o objetivo do ensino histórico previa criar nos alunos uma “identidade nacional”, dando a ideia de que o Brasil possui um passado único, sedimentado, e que não existiram conflitos em sua constituição²². Por mais que ao longo dos anos a disciplina sofresse algumas mudanças, como a estruturação através dos quatro grandes períodos (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), permanece uma visão histórica calcada na história europeia que, além de considerar este continente o “berço” da nação brasileira, inspira um ideal de “progresso”²³. Além disso, destacamos que esta abordagem histórica é bastante exclusiva, na medida em que trata somente da história política (grandes homens e heróis nacionais). No final do século XX, durante o período militar brasileiro, ocorre um grande descaso com

²² SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 10.

²³ BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 80.

a disciplina de História: é implementada a matéria de Estudos Sociais, em substituição à História e Geografia. O objetivo dos Estudos Sociais era de estabelecer nos estudantes alguns “valores morais” que estavam de acordo com o regime do período, o que acabou por diluir os conceitos básicos da História²⁴. Somente a partir dos anos 1980 novas reestruturações curriculares passam a ser elaboradas, de modo que se adequem às necessidades da sociedade contemporânea e estejam mais atualizadas em relação à historiografia.

Os documentos analisados demonstram esta tentativa de introduzir novos temas na educação, incluindo o Ensino de História. Tanto o PCN quanto as Diretrizes do Estado do Paraná trazem uma abordagem que contempla a História Social e a Cultural, exaltando o compromisso da História com a realidade social. Uma nova forma de entender o aluno também passa a ser encabeçada através destes documentos: reconhece-se que o estudante também possui conhecimentos históricos (adquiridos ao longo de sua própria história) e que ele é um agente ativo no processo de produção do conhecimento. Tanto professor como aluno são considerados “sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico”²⁵. A fim de superar um ensino de história tradicional, baseado na memorização de fatos, datas e nomes importantes, conteúdos que são mais significantes para os alunos passam a ser considerados, de modo que o estudante possa perceber sua

²⁴ Idem, p. 74.

²⁵ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 12.

historicidade. Neste mesmo período, a partir dos anos 1990 passamos a observar o incentivo aos debates sobre gênero na Educação, através da criação de Diretrizes específicas sobre o tema ou de cursos oferecidos pelo MEC que contemplam tais questões. O caráter de tais documentos, destinados aos professores brasileiros, é bastante *explicativo*. Ou seja, eles buscam explicitar historicamente a opressão causada pelas relações de gênero a fim de demonstrar a importância de discutir o tema nas escolas. Apesar da relevância de termos um documento oficial do Estado que reconheça que as relações de gênero são um problema social e que existe uma necessidade de debater o tema na escola, é difícil estabelecer o impacto que isto realmente causa nas práticas pedagógicas dos docentes.

O projeto PIBID, que tem como um de seus objetivos a elaboração de propostas metodológicas para o ensino de História, fez algumas contribuições ao realizar intervenções que contemplassem o ensino histórico e as relações de gênero. O último conjunto de fontes a serem analisadas nesta pesquisa monográfica considera estas atividades. Através de reflexões acadêmicas realizadas por docentes da graduação e professores supervisores, foram criadas algumas propostas pedagógicas sobre questões de gênero. A aplicação de planos de ensino que contemplam esta temática nos permite uma maior reflexão sobre como o gênero pode ser incluído nos conteúdos de História, assim como avaliar a recepção dos estudantes de Ensino Fundamental e quais são suas noções gerais sobre o tema. Dentro da proposta de discutir

Identidades Culturais no ensino histórico, um dos caminhos escolhidos pelo PIBID-História 1 se deu através do debate dos significados de datas comemorativas, como é o caso do Dia Internacional da Mulher. O conjunto de fontes do PIBID presentes neste trabalho refere-se à aplicação de atividades sobre o Dia da Mulher, realizadas nos anos de 2014 e 2015. No ano de 2014 optamos por realizar uma proposta pedagógica que refletisse sobre a representação das mulheres na mídia, utilizando um variado número de fontes (propagandas). Procuramos debater e desconstruir alguns estereótipos que estão presentes neste tipo de mídia. Já em 2015, foi feita uma proposta cujo objetivo foi propiciar reflexões sobre a profissão das mulheres ao longo do tempo. Também utilizando fontes de períodos diferenciados, buscamos compreender junto aos alunos as mudanças e permanências ao longo dos séculos, bem como tentar perceber se, ainda hoje, as mulheres enfrentam dificuldades no mercado de trabalho.

Sendo assim, esta pesquisa monográfica ficou estruturada em três capítulos: o primeiro constituindo a pesquisa sobre as aproximações entre Gênero e ensino de História, o segundo contemplando a análise dos documentos de educação dos governos federal e estadual e o último, as constatações sobre as intervenções feitas pelo PIBID de História. Através deste trabalho constatamos que, apesar do grande acervo historiográfico existente sobre História das Mulheres e relações de gênero e do incentivo dado pelos governos federal e estadual na discussão dos temas na escola, a efetiva introdução sobre o gênero no

ensino de História acaba sendo uma opção do professor ou professora. Através das atividades aplicadas no PIBID pudemos perceber a grande receptividade entre os alunos em relação ao tema do gênero, bem como a grande existência de estereótipos que necessitam de problematização. Questionamos o fato de o ensino sob um viés de gênero não ser considerado uma obrigatoriedade em nosso país, tal como ocorre com a História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura dos povos indígenas do Brasil, que são, da mesma forma, resultado de lutas para corrigir desigualdades históricas. Nosso olhar deve voltar-se não só para a escola, mas também para as Universidades, responsáveis pela formação de professores e professoras que necessitam de um ambiente acadêmico que também priorize reflexões sobre a educação básica. A implementação do projeto PIBID nas Universidades brasileiras tem buscado realizar esta aproximação entre o saber acadêmico e o escolar, que é claramente necessária.

Atualmente o Brasil encontra-se em um novo patamar no que se refere à inclusão do gênero nas escolas. Em meio às discussões sobre o Plano Nacional de Educação, o tema do gênero anda causando bastante polêmica. Por um lado, a Ministra da Secretaria de Políticas para as Mulheres, Eleonora Menicucci, afirmou em maio deste ano que o combate à violência contra a mulher fará parte do currículo escolar. Por outro lado, no Paraná, e também em outros Estados, alguns buscam proibir qualquer menção aos termos “gênero”, “diversidade” ou

“orientação sexual” nas escolas²⁶. A justificativa para barrar tais temas nas escolas, além de distorcer a noção de gênero, utiliza-se de argumentos religiosos – o que não deveria ser possível, visto que nosso país é laico. Estes políticos delimitam o debate sobre gênero e sexualidade à família, ignorando assim todas as formas de problemas sociais que são causados por estes temas.

Abolir o tema de gênero nas escolas será um grande retrocesso e, em certa medida, até contraditório, visto que os documentos analisados nesta pesquisa mostram que houve um incentivo por parte dos governos federal e estadual para a sua inclusão - o que torna este debate ainda mais complexo. As atividades do PIBID, onde incluimos as relações de gênero, nos ofereceram resultados muito proveitosos. Ressaltamos a necessidade desta parceria entre escola e Universidade na construção de materiais e propostas pedagógicas que contemplem o gênero, pois ainda há muito a ser debatido para que tenhamos uma efetiva inclusão do tema nas escolas. Ainda necessitamos de um debate mais intenso sobre o tema envolvendo docentes e acadêmicos, bem como a criação de mais propostas pedagógicas que sejam de fácil apropriação nas salas de aula e considerem a especificidade de cada área do ensino.

Recebido em 08/07/2015, aceito em 20/10/2015

²⁶ Cf. <http://www.professorajosete.com.br/2015/06/18/curitiba-recua-enquanto-ponta-grossa-avanca-no-debate-sobre-a-diversidade-nas-escolas/> Acesso em: jun. 2015.

**Revista Vernáculo, nº 38
2.º sem. 2016**

Publicado em Agosto de 2016

ISSN 2317 – 4021

<http://www.ser.ufpr.br/vernaculo>