



Antíteses

Revista do Programa de Pós-graduação em História Social



Dossiê
PROFHistória no Brasil, dez anos depois

33



ISSN: 1984-3356 Vol. 17, n. 33, jan.-jul., 2024



Antíteses

Revista do Programa de Pós-graduação em História Social

33

Jan. - Jul., 2024



Reitora

Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-reitor

Airton José Petris

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora

Laura Brandini

Departamento de História

Chefe

Dora Shellard Correa

Programa de Pós-graduação em História Social

Coordenador

Cláudio DeNipoti

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Antíteses / Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. - Programa de Pós-Graduação em História. Londrina, PR.

Vol. 17, n. 33, Jan-Jul / 2024 Semestral

ISSN 1984-3356

1- Ciências Humanas – Periódicos. 2- História Periódicos.

I. Universidade. II. Estadual de Londrina. III. Centro de Letras e Ciências Humanas.

IV. Departamento de História. V. Programa de Pós-Graduação em História.



A revista Antíteses é um periódico semestral eletrônico on-line em Open Access, no sistema *ahead of print* e volume fechado, do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Publica, após processo de avaliação entre pares, contribuições multidisciplinares inéditas a partir da perspectiva histórica nos idiomas português, espanhol e inglês.

Site

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

E-mail

antiteses@uel.br

Endereço para correspondência

Universidade Estadual de Londrina
CLCH – Departamento de História

Caixa Postal nº 6001

CEP 86051-990

Londrina – Paraná

ISSN: 1984-3356



Jan.- Jul., 2024

Capa

Teacher with Children in a Class (1932)
- Gustáv Mallý. Disponível em: <https://artvee.com/dl/1-teacher-with-children-in-a-class/#00> Acesso em 13/10/2024

Editor

Lukas Gabriel Grzybowski

Comitê Editorial

Caio Pedrosa da Silva

Carolina Amaral Aguiar

Dora Shellard Correa

Mariana Oliveira Arantes

**Preparação de originais
e revisão de textos**

Equipe Antíteses

Projeto gráfico e Diagramação

EDn - Escritório de Design da UEL

Mariana Dall Pizzolo de Souza

Aporte técnico

Biblioteca Digital:

Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino

Diretora

Divisão de Referência:

Elaine Cristina de Souza Silva Arvelino

Bibliotecária

Conselho Consultivo Externo

UFSC	Alexandre Busko Valim
UFOP	Álvaro de Araújo Antunes
UAM-México	Álvaro Vázquez Mantecón
UFMT	Carlile Lanzieri Junior
UFRGS	Caroline Bauer
UNL-Portugal	Cristina Joanaz de Mello
UFPE	Diogo Arruda Carneiro da Cunha
USACH-Chile	Elisabet Prudent Soto
UFCE	Euripedes Antonio Funes
UNNE-Argentina	Fernando Ruchesi
UFRN	Francisco das Chagas F. Santiago Júnior
UFRGS	Igor Salomão Teixeira
UNB	Jonas Pegoraro
UNICAMP	José Alves Freitas Neto
UGM-Chile	José Manuel Cerda Costabal
USP	Júlio César Magalhães de Oliveira
USP	Marcos Napolitano
SUNY-EUA	Paula Halperín
UFG UEG PUC-Goiás	Renata C. S. Nascimento
UFPR	Renata Senna Garraffoni
UEM	Sidnei Munhoz



Conselho Consultivo: v.17, n.33

Universidade do Minho	Bruno Madeira
USP	Carolina Amaral de Aguiar
MASP	Mariana Oliveira Arantes
UFPA	Pablo Nunes Pereira
UFJF	Vítor F. Figueiredo
Universidade da Madeira	Rui Carlos Fonseca
Indep. Espanha	Alex Rodriguez Suarez
UNINTER	Joana Paulin Romanowski
UFU	Aléxia Pádua Franco
UFSC	Giovanna Santana
UFPR	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
UFJF	Marcus Leonardo Bomfim Martins
UEM	Jean Carlos Moreno
UFOPA	Diego Marinho de Gois
UESC	Cintia Borges de Almeida
UNICAMP	Arnaldo Pinto Junior
UNESP	Luciana de Fátima Marinho Evangelista
UFAM	Rafael Ale Rocha
UERR	Marcílio Alves Chiacchio
UFU	Kátia Rodrigues Paranhos
IF-SP	Renato Aurelio Mainente
UCSal	Josenilda Pinto Mesquita
USP	Carolina Amaral de Aguiar
UFC	Ricardo Alexandre Paiva
Grupo Sou Brasil	Graziela Naclério Forte
IMASNS-RJ	Daniele Correa Ribeiro
Pref. Mun. Novo Hamburgo	Tiago Marcelo Trevizani
UFVJM	Flavia Aparecida Amaral
SEED-MG	Celia Daniele Moreira de Souza
Pref. Mun. Rio de Janeiro	Guilherme Esteves Galvão Lopes
PUC-PR	Elias Wolff
UEFS	Carlos Augusto Lima Ferreira
UEFS	Rafael Monteiro de Oliveira Cintra



Indexação

Alemanha	BASE
Reino Unido	Crossref
Brasil	Diadorim
Espanha	Dialnet
Suécia	DOAJ
Noruega	ERIH PLUS
	Emerging Sources Citation Index
Alemanha	EZB
Estados Unidos	Google Scholar
Reino Unido	Keepers
México	Latindex 2.0
Portugal	RCAAP
Unesco	ROAD
Brasil	Sumários de Revistas Brasileiras
Estados Unidos	WorldCat



{ Sumário }

Apresentação

- p. 12 PROFHistória no Brasil, dez anos depois
Paulo Souto Maior, Pedro Ramón Caballero Cáceres

Dossiê

- p.17 HISTÓRIA COMO DIFERENÇA: HORIZONTES PASSADOS, PERSPECTIVAS FUTURAS DO ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS EM UM MESTRADO PROFISSIONAL
Giovani José da Silva

- p.48 Perspectivas sobre o ensino de história indígena presentes na primeira turma do Profhistória (2014-2016): uma análise teórica
Kerollainy Rosa Schütz

- p.84 ProfHistória: o ensino com perspectiva futura
Conceição Solange Perin

- p.115 O que se pensa e o que se escreve sobre Ensino de História em Pernambuco: uma análise a partir das dissertações do ProfHistória Da UFPE
André Mendes Salles, Arnaldo Martin Szlachta Junior

- p.147 Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um balanço entre desafios e possibilidades para/no ProfHistória
Flavia Preto de Godoy Oliveira, Adriana Angelita da Conceição

- p.184 Concepções sobre as aprendizagens nas dissertações do Profhistória
Olavo Pereira Soares

Artigos

- p.213 Lei eleitoral, projeto político e absorção de governistas: surgimento e ocaso do Partido Revisionista do Amazonas (1905-1910)
Sandro Aramis Richter Gomes



{ Sumário }

- p.252 A obsessão pela decência: espetáculos teatrais, moralidade pública e censura policial no Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX
Ronyere Ferreira da Silva
- p.282 O sebastokrator Isaac Comneno (n.1050-†1102/4) e os desafios em representar um quase imperador
João Vicente de Medeiros Publio Dias
- p.316 Fotografia colonial ao serviço da ordem racial: o caso alemão na África de Sudoeste (1884-1939)
Naiara Krachenski
- p.350 Memória e Liberdade: Cartas de Internos de Instituições Psiquiátricas (Cidade do México, anos 1910 / São Paulo, anos 1930)
Nelson Tomelin Junior, Vanessa Miranda
- p.384 The Iqtā' System in Egypt or the Backbone of the Mamluk Sultanate: Subduing the Last Crusaders, Resisting the Mongols, Calming the Bedouins (7th century of the Hegira / 13th century of the Common Era)
Bruno Tadeu Salles
- p.424 Entre festejos, tradições e disputas de memória: as comemorações dos 500 anos da Reforma Protestante no Brasil em 2017
João Paulo Rodrigues
- p.463 A medalha Arquitetura Brasileira de Honório Peçanha (1978): relações entre escultura e arquitetura no crepúsculo do modernismo
Ricardo de Souza Rocha

Primeiros passos

- p. 494 O aroma desejado por toda a Europa: exploração, comércio e extinção do pau-cravo amazônico (*Dicypellium caryophyllaceum*) a partir do século XVIII
Nathália Moro, Christian Fausto



{ Summary }

Apresentação

- p. 12 PROFHistória no Brasil, dez anos depois
Paulo Souto Maior, Pedro Ramón Caballero Cáceres

Dossier

- p.17 HISTORY AS A DIFFERENCE: PAST HORIZONS, FUTURE PERSPECTIVES OF TEACHING
INDIGENOUS HISTORY AND CULTURES IN A PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE
Giovani José da Silva
- p.48 Perspectives on teaching indigenous history present in the first class of Profhistória (2014-
2016): a theoretical analysis
Kerollainy Rosa Schütz
- p.84 ProfHistory: teaching with a future perspective
Conceição Solange Perin
- p.115 What is thought and written about history education in Pernambuco: an analysis based on
the dissertations of profhistória at UFPE
André Mendes Salles, Arnaldo Martin Szlachta Junior
- p.147 Teaching History in the Early Years of Elementary School: a survey of challenges and
possibilities for/at ProfHistória
Flavia Preto de Godoy Oliveira, Adriana Angelita da Conceição
- p.184 Conceptions about learning in Profhistória dissertations
Olavo Pereira Soares

Articles

- p.213 Electoral law, political project and absorption of situationists: origin and decline of the
Revisionist Party of Amazonas (1905-1910)
Sandro Aramis Richter Gomes



{ Summary }

- p.252 The obsession with decency: theatrical spectacles, public morality and police censorship in Rio de Janeiro in the first decades of the 20th century
Ronyere Ferreira da Silva
- p.282 The sebastokrator Isaac Komnenos (b.1050-†1102/4) and the challenges in describing a quasi- emperor
João Vicente de Medeiros Publio Dias
- p.316 Colonial photography at the service of racial order: the German experience in South West Africa (1884-1939)
Naiara Krachenski
- p.350 Memory and Freedom: Letters from Inmates of Psychiatric Institutions (Mexico City, 1910s / São Paulo, 1930s)
Nelson Tomelin Junior, Vanessa Miranda
- p.384 O Sistema de Iqtā' no Egito ou a Espinha Dorsal do Sultanato Mameluco: Submeter os Últimos Cruzados, Resistir aos Mongóis, Acabar os Beduínos: (século VII da Hégira / XIII da Era Comum)
Bruno Tadeu Salles
- p.424 Among celebrations, traditions and memory disputes: the celebrations of the 500 years of the Protestant Reformation in Brazil in 2017
João Paulo Rodrigues
- p.463 The Brazilian Architecture medal by Honório Peçanha (1978): relations between sculpture and architecture in the twilight of modernism
Ricardo de Souza Rocha

First Steps

- p. 494 The aroma desired by all of Europe: exploration, trade and extinction of the Amazonian Rangpurwood (*Dicypellium caryophyllaceum*) from the 18th century onwards
Nathália Moro, Christian Fausto



{ Apresentação }

PROFHistória no Brasil, dez anos depois

Paulo Souto Maior¹

Pedro Ramón Caballero Cáceres²

Certamente o Mestrado Profissional em Ensino de História é um dos programas que marcará a formação continuada de professores de História no Brasil. Com sua abrangência em 23 estados e 39 universidades participantes, o ProfHistória, que foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2013, iniciou suas aulas em agosto de 2014. A proposta foi elaborada por um grupo de professores, dentre os/as quais: Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Ana Maria Monteiro (UFRJ), Helenice Rocha (UERJ), Keila Grinberg (UNIRIO), Luís Reznik (UERJ), Rebeca Gontijo (UFRRJ), dentre outros.

O Regimento Geral do programa diz em seu Artigo 1º que o objetivo é “proporcionar formação continuada para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica”³. Eis o que tem sido feito. Desde então, professoras/es de História da Educação Básica, muitas vezes ausentes dos programas de pós-graduação acadêmicos, têm a oportunidade de aperfeiçoar a sua formação, o que acaba trazendo efeitos positivos, dentre os quais: refletir sobre o que se ensina; aperfeiçoar-se em determinado recorte espaço-temporal, bem como em linha de estudo da História; voltar à universidade e experimentar debates atuais

sobre a História e a Educação, além de marcadores sociais da diferença, elaborar um produto que estimule o ensino-aprendizagem da História com base no que foi observado; conhecer a produção de outras/os colegas e, com as devidas adaptações, desenvolvê-las na sua sala de aula ou escola campo, além da participação ativa das/os alunos/as nas aulas de História, fato proporcionado pelo estudo de campo daquela localidade.

Uma década de atividades marca não só um aniversário importante, mas também a possibilidade de olhar para o programa estudando seus movimentos e atento aos seus passos até aqui. Foi a ideia que nos moveu para propor este dossiê na revista *Antíteses*. Foram aprovados para a edição um conjunto de seis textos, escritos por autores/as de diferentes locais do país e focando em analisar distintas temáticas e territorialidades.

O texto *Perspectivas sobre o ensino de história indígena presentes na primeira turma do ProfHistória (2014-2016): uma análise teórica*, de Kerollainy Rosa Schütz, se debruça sobre a história indígena produzida no âmbito do programa entre 2014 e 2016. A pesquisa constatou que os trabalhos, elaborados nos estados do Rio de Janeiro e Tocantins, partem da prática da sala de aula vivenciada pelo/a professor/a. De modo geral, as produções mostram um diálogo com a historiografia mais recente, de fins do século XX, e colaboram também na escuta de uma nova história indígena, uma vez que inclui a reflexão do ensino de História na educação básica.

Outro artigo que focaliza a relação entre ensino de História e História indígena é *História como diferença: horizontes passados, perspectivas futuras do ensino de Histórias e culturas indígenas em um mestrado profissional*, de Giovani José da Silva, que aborda experiências com o ProfHistória da Universidade Federal do Amapá (Unifap). O autor

recorta quatro dissertações defendidas no programa que focalizam histórias e culturas indígenas e costura a sua análise na discussão com a disciplina “História como diferença: história e cultura indígena” ofertada no mesmo programa. Dentre as reflexões, propõem que há um movimento de fugir das visões eurocêntricas da História e construir histórias em perspectiva decolonial para entender os povos indígenas da região.

O artigo *O que se pensa e o que se escreve sobre o ensino de História em Pernambuco: uma análise a partir das dissertações do ProfHistória da UFPE*, de André Sales e Arnaldo Szlachta, analisa as temáticas dominantes nas produções do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE, defendidas entre 2016 2018 e 2019. O trabalho permite ver que as pesquisa giram basicamente sobre temas relacionados a Educação Patrimonial, História Local, Espaços de Memória e questões étnico-raciais. Os autores concluem que o estudo não só reflete as preocupações emergentes da realidade escolar, mas também as necessidades dos debates epistemológicos sobre tais temas no ensino de História.

Em *ProfHistória: o ensino com perspectiva futura*, Olavo Pereira Soares reflete sobre a contribuição do Mestrado Profissional de Ensino de História, recortando o caso do ProfHistória da Universidade Estadual do Paraná. Os seus estudos se debruçam sobre os trabalhos produzidos, observando que o curso já formou 31 mestres, dos quais 91% são professores da rede municipal ou estadual do Paraná. Muitos dos trabalhos têm se concentrado na história regional, permitindo assim a valorização e afeição ao espaço geográfico em que as pesquisas se desenvolvem.

Olavo Pereira Soares publica no dossiê o texto *Concepções sobre as aprendizagens nas dissertações Profhistória*. Nele

aborda a implementação dos mestrados profissionais no Brasil com foco no ProfHistória. O texto analisa as concepções de aprendizagem em pesquisas que enfocam os processos de ensino-aprendizagem de história em contextos escolares. Este trabalho permite mapear a produção acadêmica sobre o ensino de história, bem como os referenciais teóricos utilizados neste campo de pesquisa, o que contribuiu para destacar que a pesquisa em aprendizagem tem maior potencial quando não está separada da análise dos processos de ensino, especialmente quando a investigação está relacionada aos contextos escolares.

Por fim, o trabalho *Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental um balanço entre desafios e possibilidades para/no ProfHistória*, de Flávia Godoy de Oliveira, estuda as dissertações apresentados no Mestrado Profissional em Ensino de História. O artigo problematiza o ensino da disciplina nos primeiros anos do Fundamental considerando sua presença como componente curricular daquele segmento e presente na Base Nacional Comum Curricular. Além disso, coloca que o ProfHistória necessita não apenas ser um espaço aberto para os debates sobre a história ensinada, mas também deve ser convidativo, receptivo, atrativo, inclusivo e construindo pontes para a equidade entre quem ensina História na Educação Básica.

Esperamos que este dossiê de aniversário do ProfHistória tenha contribuído para construir um apanhado das produções do programa, do que foi estudado e produzido nos últimos dez anos. Em paralelo, almejamos que seja um pontapé inicial para outros dossiês de aniversário que narrem outras histórias, apresentem outras temáticas, valorize aspectos ainda pouco discutidos, como as questões LGBTI+, capacitismo e etarismo. Ah, o futuro!

Notas

1 Professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba. Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UFPB.

2 Professor no Facultad de Filosofía y del Colegio Experimental Paraguay-Brasil e na Universidade Nacional de Assunção. Membro da Academia Paraguaia de Historia.

3 Regimento Geral ProfHistória. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2024/03/Regimento-Geral-do-ProfHistoria.pdf>. Acesso em 17 jul 2024.

**HISTÓRIA COMO DIFERENÇA:
HORIZONTES PASSADOS,
PERSPECTIVAS FUTURAS DO
ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS
INDÍGENAS EM UM MESTRADO
PROFISSIONAL**

**HISTORY AS A DIFFERENCE:
PAST HORIZONS, FUTURE
PERSPECTIVES OF TEACHING
INDIGENOUS HISTORY AND
CULTURES IN A PROFESSIONAL
MASTER'S DEGREE**

**LA HISTORIA COMO DIFERENCIA:
HORIZONTES PASADOS,
PERSPECTIVAS FUTURAS DE
LA ENSEÑANZA DE HISTORIA Y
CULTURAS INDÍGENAS EN UNA
MAESTRÍA PROFESIONAL**

Giovani José da Silva
Submissão: 19/12/2023
Aceite: 13/05/2024

Resumo

O artigo apresenta reflexões sobre a necessidade de o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) rever a importância conferida a disciplinas relacionadas às Histórias e Culturas Indígenas, Afro-brasileiras e Africanas, desde o que preconizam a Lei n.º 11.645/2008 e outras. A partir de experiências realizadas no Núcleo ProfHistória da Universidade Federal do Amapá (Unifap), verifica-se a relevância das disciplinas Ensino (d)e História Indígena e História como diferença, ainda que sejam, atualmente, optativas. Essa última, especialmente, permite o conhecimento, o reconhecimento, a valorização, o respeito e a promoção do respeito à histórica diversidade étnico-cultural do Brasil. Assim, observando-se horizontes passados em relação ao ensino de História indígena, projetam-se perspectivas futuras a partir da rica produção do mestrado profissional. A pesquisa bibliográfica, de tipo qualitativo, abarcou a produção do ProfHistória – Unifap, desde a sua implantação no Amapá, em 2016, analisando quatro trabalhos significativos voltados ao estudo (e ensino-aprendizagem) das histórias e culturas indígenas. **Palavras-chave:** mestrado profissional; ensino de história; história indígena; culturas indígenas; Amapá.

Abstract

The article presents reflections on the need for the Professional master's degree in history teaching (ProfHistória) to review the importance given to subjects related to Indigenous, Afro-Brazilian and African Histories and Cultures, based on what is recommended by Law No. 11,645/2008 and others. Based on experiments carried out at ProfHistória at the Federal University of Amapá (Unifap), the relevance of the subjects Teaching Indigenous History and History as a difference can be seen, even though they are currently optional. The latter, especially, allows knowledge, recognition, appreciation, respect, and

promotion of respect for Brazil's historical ethnic-cultural diversity. Thus, observing past horizons in relation to the teaching of indigenous History, future perspectives are projected based on the rich production of the professional master's degree. The qualitative bibliographic research covered the production of ProfHistória - Unifap, since its implementation in Amapá, in 2016, analyzing four significant works focused on the study (and teaching-learning) of indigenous histories and cultures. **Keywords:** professional master's degree; teaching history; indigenous history; indigenous cultures; Amapá.

Considerações iniciais

O eurocentrismo¹ tem dominado o ensino do componente curricular escolar História, no Brasil, pelo menos desde meados do século XIX e, especialmente, ao longo da segunda metade do século XX e início do XXI (Macedo, 2021). Tal situação representa/ representou a exclusão de imensos contingentes populacionais da história do país, em diferentes momentos/ contextos: populações indígenas, africanas e afro-brasileiras, além de migrantes procedentes de mundos não europeus. Na última década, contudo, mudanças significativas nesse estado de coisas vêm ocorrendo, sobretudo na formação continuada de docentes de História e uma delas, provavelmente a mais significativa, foi a criação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

O ProfHistória, oferecido em rede nacional, é um programa de pós-graduação stricto sensu em funcionamento desde 2014 e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Dele participam, atualmente, 39 universidades (Núcleos) de todas as regiões do país, sendo direcionado a docentes de Educação Básica em exercício da profissão. Além de quatro disciplinas obrigatórias (Teoria da História, História do Ensino de História, Seminário de Pesquisa e Seminário Tutorial), os mestrandos têm à disposição um rol de optativas, em um catálogo com quase 30 disciplinas, duas delas relacionadas diretamente à História indígena: **Ensino d(e) história indígena e História como diferença: história e cultura indígena**. É sobre essa última disciplina optativa que trata o presente artigo, refletindo-se, particularmente, a respeito dos desafios do ensino de História indígena no ProfHistória – Amapá.

Desde 2016, quando foi constituída a primeira turma do ProfHistória na Universidade Federal do Amapá (Unifap), importantes contribuições foram dadas com a incorporação de experiências discentes e o desenvolvimento dos chamados “produtos” em estreita conexão com o Ensino de História na Educação Básica. Exemplos dessas contribuições são os trabalhos de Bruno Rafael Machado Nascimento (2018), Vitor Ferreira da Silva (2018), João Morais da Costa Júnior (2020) e Dário da Silva Marques (2020)². Na elaboração de todos eles houve a necessidade de se romper com visões eurocêntricas da História, partindo-se do desejo de se construir histórias outras, decoloniais

e voltadas para a compreensão dos passados indígenas no atual Estado do Amapá, localizado na Amazônia brasileira.

No Amapá vivem atualmente cinco etnias indígenas (Galibi Kali'nã, Galibi Marworno, Karipuna, Palikur e Wajãpi) distribuídas em inúmeras aldeias, localizadas principalmente em duas regiões do Estado: os Wajãpi vivem no Noroeste do Amapá, enquanto os demais grupos habitam o extremo Norte, no município de Oiapoque (Ruffaldi; Spires, 2002). Esses últimos configuram, em conjunto, os chamados “povos indígenas do Oiapoque” e vivem intensamente situações transfronteiriças, exemplificando a histórica presença indígena em limites de Estados nacionais na América do Sul. Os Wajãpi, por sua vez, também vivem contextos fronteiriços, tendo parentes e amigos na Guiana francesa (*Guyane*), com quem mantêm intensas relações socioculturais. No passado, viveram na região do Oiapoque (palavra afrancesada, de origem Tupi, que significa “Casa dos Wajãpi”) e hoje cerca de 1.220 indivíduos habitam a região delimitada pelos rios Oiapoque, Jari e Araguari, na Terra Indígena Waiãpi, com uma superfície de 607.017 hectares (Gallois; Grupioni, 2009).

Na parte setentrional do Estado do Amapá, na região banhada pelo rio Oiapoque e seus afluentes, há três terras indígenas: Uaçá (onde vivem os Galibi Marworno, Karipuna e Palikur), com 470.164 hectares; Juminã (habitada por Galibi Marworno e Karipuna), com 41.601 hectares; Galibi (território dos Galibi Kali'nã, também conhecidos por Galibi do Oiapoque, além dos Karipuna), com 6.689 hectares. Em conjunto, essas quatro etnias indígenas somam uma população de aproximadamente 5.000 pessoas, distribuídas em mais de 30 aldeias e outras localidades adjacentes. Segundo Lux Boelitz Vidal (2009, p. 12), “Estas Terras Indígenas, demarcadas e homologadas, configuram uma grande área contínua, cortada a oeste pela BR156, que liga Macapá [capital do Amapá] ao Oiapoque”.

Desde o início do ProfHistória – Unifap, portanto, esteve colocado o desafio de se compreender o passado e o presente indígenas no atual Amapá, antigamente chamado de “terras do Cabo Norte”. Isso porque os discentes aprovados na seleção do Mestrado Profissional em Ensino de História, além de não apresentarem projetos definidos sobre o que pretendiam investigar, ainda carregavam consigo os nefastos efeitos de uma formação universitária que lhes negara a possibilidade de (re)conhecer, compreender, interpretar e

criticar a História indígena e do indigenismo, quer em níveis locais, regionais e/ ou nacional. Tal situação, infelizmente, não sendo exclusiva de um Estado como o Amapá, estende-se a todos os outros da Federação em maior ou menor grau, especialmente os do Norte e Nordeste do país.

Assim, no bojo da lei n.º 11.645/ 2008 – que modificou o texto da LDB e obrigou a transversalização de conteúdos de todos os componentes curriculares em histórias e culturas indígenas (sempre no plural, preferencialmente), além de afro-brasileiras³, na Educação Básica – professores e professoras se veem diante de um enorme desafio pedagógico (Brasil, 2008). Afinal, como ensinar algo que não foi aprendido nos bancos universitários e, pior, nem mesmo nas escolas quando ainda eram estudantes? Enquanto uma parte do corpo docente brasileiro decidiu enfrentar a questão com a realização de projetos pontuais e pouco eficazes (“Dia do Índio”/ “Semana do Índio”/ “Mês do Índio”, em geral, em abril), a chamada “pedagogia de eventos”, outros tantos simplesmente descumpriram/ descumprem a lei, fingindo desconhecê-la ou minimizando seu alcance.

Nesse cenário, um tanto desolador, a existência de disciplinas como **História e diferença** no ProfHistória, ainda que optativas, pode “fazer toda a diferença” na formação dos futuros mestres em Ensino de História. Contudo, reflexões a respeito de como a História indígena e seu ensino no Brasil vêm sendo (mal) tratados são necessárias, não apenas tendo em vista o cumprimento da lei. Já passou da hora de se rever um ensino de História tão eurocêntrico e com “cara de século XIX” como o que é praticado há tempos em distintos rincões brasileiros. Os desafios do ensino da História indígena passam, portanto, por saber quem somos, quem fomos e o que queremos ser, mesmo que se saiba que a sociedade brasileira tenha sido construída social e historicamente sobre o alicerce de desigualdades, de exclusões e com a argamassa de preconceitos e discriminações de toda ordem.

O objetivo do artigo, portanto, é refletir sobre a necessidade de o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) rever a importância conferida a disciplinas relacionadas às Histórias e Culturas Indígenas, Afro-brasileiras e Africanas, desde o que preconizam a lei n.º 11.645/2008 e outras. A partir de experiências realizadas no ProfHistória – Unifap, verifica-se a relevância das disciplinas **Ensino (d)e História Indígena e História como diferença**,

ainda que sejam, atualmente, optativas. Essa última, especialmente, permite o conhecimento, o reconhecimento, a valorização, o respeito e a promoção do respeito à histórica diversidade étnico-cultural do Brasil. Desse modo, observando-se horizontes passados em relação ao ensino de História indígena, projetam-se perspectivas futuras a partir da rica produção do mestrado profissional. A pesquisa bibliográfica, de tipo qualitativo, abarcou a produção do referido programa, desde a sua implantação no Amapá, em 2016, analisando-se quatro significativos trabalhos voltados ao estudo (e ensino-aprendizagem) das histórias e culturas indígenas.

A formação de professores de História no Brasil: apontamentos e desapontamentos

Uma rápida passada de olhos em diferentes matrizes curriculares de cursos de licenciatura em História – isto é, cursos de formação de professores do referido componente curricular para a Educação Básica no Brasil – revela que ao longo do percurso formativo docente se estuda muita história do continente europeu, em detrimento de histórias outras. Interessante notar que enquanto América, África e Brasil aparecem em nomenclaturas de disciplinas acadêmicas (História da América, História da África, História do Brasil), a Europa e sua história são escamoteadas em nomes consagrados pela famosa divisão quadripartida de origem francesa, do século XIX: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.⁴

Um exemplo da implicação do eurocentrismo no espaço reservado às histórias das populações negras e indígenas no currículo escolar pode ser observado no estudo de um curso de licenciatura em História de uma universidade pública do Estado do Paraná, produzido por José Bonifácio Alves da Silva. Por meio do projeto pedagógico do curso, de observações em aulas das diferentes disciplinas e de entrevistas com docentes e discentes, Silva, J. (2018, p. 73) constatou que:

Afetadas pela superiorização da brancura e pelo eurocentrismo, histórias indígenas e negras eram situadas como temáticas com menores relevâncias na formação de professores de história investigada, por causa do pouco espaço disponibilizado no currículo para o estudo dessas histórias.

Entretanto, ainda que ocasionalmente, o autor também observou a ocorrência de algumas iniciativas de inserção de debates a respeito de histórias outras (negras e indígenas), além das relações étnico-raciais pelas quais o currículo encontra-se atravessado. Nesse sentido, o espaço reservado às histórias de populações negras e indígenas na formação de professores de História ainda está longe do ideal, em um país historicamente pluriétnico e socioculturalmente diverso.

Em tais condições, seria possível imaginar que professores e estudantes consigam se livrar de explicações esquemáticas, lineares e por etapas, reforçadas por currículos e materiais didáticos, dentro e fora das salas de aula? Uma das razões de haver ainda tanto preconceito em relação à História indígena reside no fato de ser a formação docente no Brasil extremamente eurocêntrica e alheia às diversas e plurais realidades histórico-culturais do continente americano. Não por acaso, os acadêmicos de História conhecem tantas obras de autores franceses, ingleses e alemães, por exemplo, embora pouco (ou jamais) tenham lido ou ouvido falar de autorias bolivianas, argentinas e mexicanas, dentre outras. Assim se formam professores da Educação Básica em Pindorama ou Pindoretama (topônimos atribuídos pelos indígenas do litoral, falantes de Tupi antigo, às terras que viriam a ser brasileiras) em pleno século XXI.⁵

Variações desse modelo podem ser encontradas em disciplinas acadêmicas relacionadas à História do Brasil (Colônia, Império e República) e na forma como são organizados os cursos, em geral seguindo uma cronologia baseada em transformações políticas e econômicas ocorridas em grandes centros urbanos (Rio de Janeiro, por exemplo) ou fora do tempo-espaço americano. Os professores brasileiros em formação, assim, têm contato com uma historiografia sobretudo francesa e pouco ou nada leem sobre o que se produz na área de História e de Ensino de História em países latino-americanos, por exemplo, que passaram por situações de colonialismo/ subalternidade/ dependência semelhantes às ocorridas no Brasil.

É importante ressaltar, contudo, que modelos outros podem e devem ser construídos, tomando-se como balizas ou marcos cronológicos eventos/ datas diferentes daqueles consagrados pela historiografia ao longo do tempo. Isso não significa “jogar fora” todo o balizamento feito ao longo de décadas,

mas de problematizar as formas “únicas”, as explanações “monolíticas” que se apresentam como chaves explicativas “corretas”, em detrimento de possibilidades distintas, mais ricas e diversas, plurais e holísticas de se narrar/ estudar/ compreender/ interpretar/ criticar a história do Brasil e das Américas. Assim,

A história do Brasil, por exemplo, poderia ser contada a partir das evidências da presença dos primeiros habitantes nas Américas (30.000/ 11.000 anos a. P.) até a chegada dos europeus no final do século XV, que seria chamado de História do Brasil Indígena. O período que vai do século XV ao século XIX receberia a denominação de História do Brasil colonizado por europeus, especialmente portugueses. Do século XVI ao XIX, justapondo-se ao Brasil colonizado (inclusive para se estudar as simultaneidades que tanta falta fazem aos materiais didáticos), se estudaria a História do Brasil escravocrata. Os séculos XIX, XX e XXI poderiam ser chamados de História do Brasil diverso. Sabemos que tal periodização é passível de muitas críticas, também, mas é apenas um exemplo de que é possível propor-se algo diferente do que já se tornou consagrado, canônico em livros e outros materiais didáticos (José da Silva; Meireles, 2017, p. 25).

A questão, contudo, não se restringe a uma reformulação de “divisões” ou mesmo de revisão de conteúdo ou de metodologias. O Ensino de História no Brasil tem requerido a percepção de que a área se trata de um terreno eminentemente fronteiro, fértil em possibilidades de entrecruzamentos de contribuições da História e da Educação (Monteiro; Penna, 2011) e, no caso da História Indígena e de seu ensino, de aportes da Antropologia (Almeida, 2012), também. Nesse terreno (por vezes movediço e errático) devem ser elaborados saberes e fazeres de caráter verdadeiramente interdisciplinar, ou melhor, transdisciplinar e intercultural.

Além disso, há outra situação a ser enfrentada pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de História: a pouca atenção dada, até o momento, aos chamados “saberes do aprender”. Em um instigante artigo científico sobre o que precisa saber um professor de História para ensinar de forma adequada o componente curricular escolar, Flávia Eloisa Caimi (2015, p. 112) assinala ser necessário:

[...] focalizar [...] três aspectos para refletir sobre a natureza do [...] trabalho [do professor historiador]: 1) os saberes a ensinar: história, historiografia, epistemologia e outros; 2) os saberes para ensinar: docência, currículo, didática, cultura escolar e outros; 3) os saberes do aprender: aluno, cognição, pensamento histórico e outros.

O item 1 (“saberes a ensinar”), citado pela autora, tem sido apresentado como o mais importante (quando não o único) aos acadêmicos das licenciaturas em História no Brasil. O item 2 (“saberes para ensinar”) geralmente é relegado a Faculdades de Educação e a professores de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, o que dificulta a transdisciplinaridade na formação docente. Enquanto isso, o item 3 (“saberes do aprender”) não tem despertado a preocupação e o interesse naqueles que se consideram “historiadores” e, portanto, mais afeitos à pesquisa do que ao ensino.

Não à toa, a mesma Flavia E. Caimi (2006, p. 21) aponta em outro texto que:

[...] é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem.

A ausência de disciplinas que discutam teorias das aprendizagens relacionadas ao ensino de História, tanto na graduação como na pós-graduação, é outro problema a ser enfrentado (e resolvido) para que a formação docente se torne, efetivamente, abrangente e plural⁶. Essa é uma demanda mais do que urgente, tendo em vista a diversidade e a complexidade das práticas históricas e socioculturais que adentram a escola na contemporaneidade. Ocorre que na ausência de debates aprofundados sobre “o que precisa saber um professor de História” (Caimi, 2015) vão se construindo “arranjos” nos ambientes escolares, dando-se um “jeitinho” para que, pelo menos na aparência, se cumpram as leis relacionadas às diversidades.

Dessa forma, para “driblar” os possíveis problemas decorrentes do não cumprimento da lei n.º 11.645/ 2008, por exemplo, muitas instituições

de ensino superior têm adotado a prática de instituir em suas matrizes curriculares uma ou duas disciplinas relacionadas às temáticas indígena e africana/ afro-brasileira. Em geral, tais disciplinas são oferecidas por especialistas (quando os há entre os membros do corpo docente, caso contrário são convidados “interessados” ou “curiosos” na temática) e encontram-se desconexas em relação à História do Brasil ou da América, como algo “à parte”. Isso quando não são oferecidas sob a difusa nomenclatura “Educação para as Relações Étnico-Raciais” ou como disciplinas optativas (raramente oferecidas) às quais se dá pouco valor ou atenção.

Essa problemática situação também se estende ao ProfHistória e à sua matriz curricular. Ao oferecer Teoria da História como disciplina obrigatória, relegando disciplinas transversais relacionadas às histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras ao rol de optativas, o programa fecha os olhos para o efetivo cumprimento da lei e privilegia a ciência de referência em detrimento de seu ensino e da transversalização de conteúdo⁷. Aliás, os tais “saberes a ensinar” dominam as matrizes curriculares da maioria (senão de todos) dos cursos de História do país, sejam eles de graduação ou de pós-graduação, incluindo-se os mestrados profissionais.

Aqui não se está tentando relegar a ciência de referência (“saberes a ensinar”) a um plano secundário ou de pouca relevância, mas apenas lembrar da importância e do espaço que os “saberes para ensinar” e os “saberes do aprender” deveriam ter em um curso de formação de mestres em Ensino de História. Ao lado dos chamados “conteúdos” de História (e sua Teoria, eminentemente eurocentrada) deveriam estar as metodologias de ensino e as teorias das aprendizagens, a fim de que os mestrandos pudessem desenvolver seus “produtos” tendo em vista operações/ conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais (Zabala, 2010) necessários a um ensino que de fato fosse inclusivo e abrangente.

Para integrar mais efetivamente os “saberes para ensinar” e os “saberes do aprender” nos currículos dos cursos de formação de professores de História, superando a nociva dicotomia teoria-prática, se faz necessária a criação de mais disciplinas práticas e a “diluição” de parte da carga horária específica de 400 horas em um curso de licenciatura ideal, em que “[...] estariam garantidos alguns temas caros à formação docente em ementas específicas,

e todos os formadores de professores estariam preocupados com o processo de mediação didática e com a prática do futuro professor” (Ferreira, 2014, p. 318). As preocupações devem se estender a outros aspectos igualmente importantes e que incidem sobre as formas como se lida com (e se combate) o eurocentrismo.

Como aprenderam apenas “conteúdos” e não as formas de se ensinar e de se aprender conceitos, atitudes e procedimentos, professores de História formados em cursos de licenciatura recorrerão, inevitavelmente, a materiais didáticos que proliferam em escolas públicas e privadas. Na maioria deles encontrarão o conforto de ver a História organizada tal como lhes foi apresentada no Ensino Superior (e, praticamente, desde crianças). Entre imagens e textos (Bittencourt, 1998), as páginas dos livros didáticos desfiavam uma narrativa linear, cronológica, evolucionista, por etapas de “desenvolvimento”, como se não houvesse diversidades e múltiplas formas de as sociedades se relacionarem com o ambiente e entre si ao longo do tempo. Não é à toa que populações indígenas contemporâneas ou grupos que vivem no continente africano na atualidade ainda sejam tratados como “primitivos” ou pertencentes à “Idade da Pedra”/ “Pré-História”.

Os desafios da História Indígena e de seu ensino no Brasil são, portanto, muitos e requerem ações enérgicas e efetivas para que haja, de fato, mudanças significativas nesse estado de coisas. Se por um lado tem-se a lei n.º 11.645/ 2008, com pouco mais de 15 anos de existência, que obriga ao estudo das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras (e, a reboque, africanas), transversalizado em todos os componentes curriculares escolares da Educação Básica, por outro ainda é incipiente o número de pesquisas e estudos sobre o ensino de História indígena no país. Nesse sentido, o ProfHistória pode e deve “fazer a diferença”, especialmente em um Estado como o Amapá (cujo próprio nome é de origem indígena, do Tupi antigo: “lugar (paba) de chuva (amana)”.

A História indígena e do indigenismo e seu ensino: horizontes passados

A Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição cidadã”, completou 35 anos de existência em outubro de 2023. Em termos jurídicos

representou, pela primeira vez na atribulada história da política indigenista no Brasil, o esboço de garantias legais voltadas para o presente e para o futuro das populações indígenas, abrangendo o reconhecimento de direitos socioculturais e territoriais, além do abandono de orientações assimilacionistas e integracionistas que marcaram períodos anteriores na história brasileira (Brasil, 1988). Contudo, passadas mais de três décadas e meia da promulgação da Carta Magna e com a ascensão ao poder político central de grupos de extrema direita, entre 2019 e 2022, tais direitos, arduamente conquistados ao longo de séculos, encontram-se (ainda) seriamente ameaçados.

Em uma coletânea sobre a temática indígena nas escolas (Silva; Grupioni, 1995), John Manuel Monteiro apontava que se a chamada nova História indígena no Brasil havia “brotado” em uma particular conjuntura entre a Antropologia e o Indigenismo, é porque encontrara um “campo fértil” para crescer a partir de, pelo menos, três elementos: a tendência de aumento demográfico entre as populações indígenas, verificada especialmente entre o final do século XIX e o início do XX; o avanço do movimento em prol dos direitos históricos dos indígenas; um renovado diálogo entre a Antropologia e a História, que propiciou um aumento significativo de estudos sobre a história dos povos colonizados, oferecendo contrapontos a partir de dinâmicas locais e regionais para a História indígena (Monteiro, 1995).

Assim como ele apontava em seu texto, que naquela época era “[...] de se estranhar pouca atenção dispensada aos povos indígenas pelos historiadores” (Monteiro, 1995, p. 221), estranha-se igualmente a pouca atenção dada hoje à diversidade étnico-cultural no ensino de História. Isso porque ainda se pensa em termos eurocêntricos sobre o quê ensinar em História, relegando indígenas e outras populações não europeias ao esquecimento. Apenas muito recentemente tal temática foi motivo de debates entre os pesquisadores da área, especialmente por conta dos embates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – História, cuja primeira versão, com todas as suas limitações e deficiências, ousou propor uma História do Brasil diferente daquela que vinha sendo oferecida nas escolas, pelo menos desde o século retrasado (José da Silva; Meireles, 2017).

Equívoca-se, porém, quem pensa ser a História indígena e do indigenismo uma área particular de estudos, reduto de especialistas preocupados com

populações diminutas e com trajetórias espaço-temporais de pouca ou nenhuma expressividade. Diferentemente do que se pensava no século XIX, em que era reservada aos indígenas apenas a Etnografia (conforme um preceito amplamente difundido por Varnhagen e outros membros do IHGB)⁸, as populações indígenas se veem cada vez mais no palco dos acontecimentos históricos, deixando os bastidores e o papel de coadjuvantes para assumirem, também, o lugar de agentes e, sobretudo, de protagonistas, na feliz expressão cunhada por Maria Regina Celestino de Almeida (2010, 2012).

A história brasileira, bem como a americana, está marcada indelevelmente pelas presenças indígenas, além das presenças de africanos, de seus descendentes e de migrantes de outros “mundos”, europeus e não europeus. Isso significa que as histórias estão dolorosamente entrelaçadas, fundadas na incompreensão, no etnocentrismo, nas tentativas de assimilação e de integração, em diálogos “fraturados” (José da Silva; Nascimento, 2019), no extermínio físico e cultural, nas resistências e (re)existências de coletividades ora consideradas uma ameaça à ordem, ora apontadas como “estorvo” e “entrave” ao desenvolvimento e ao progresso. Assim como no passado, assiste-se hoje a novas tentativas de “civilização” e de “redenção” das populações indígenas, dessa vez amparadas por frases de efeito, tais como “O índio quer ser o que nós somos, o índio quer o que nós queremos!”.

As populações indígenas que vivem atualmente no Brasil hão de sobreviver a mais essas e outras tantas tentativas de extermínio físico e cultural, de desrespeito pelos seus jeitos de ser e estar no mundo, de “integração” e “assimilação” promovidas pelas ações de missionários cristãos e/ ou de agentes públicos. Os povos indígenas que sobreviveram aos últimos 524 anos de contatos vivem em verdadeiras “fronteiras” étnicas, negociando suas identidades, lutando para permanecer quem são, para decidirem o que desejam ser. Na composição dessas múltiplas formas de viver e representar a vida, distintas da lógica (chamada) ocidental, as lembranças e as tradições orais são importantes componentes daquilo que pode ser chamado de memórias sociais (Fentress; Wickham, 1992), constituídas a partir da sabedoria dos “antigos” e reconstituídas por meio de performances e rituais.

Há muito o que ser “descoberto” sobre os indígenas, portanto: suas trajetórias registradas em documentos escritos, em narrativas orais, em imagens que

desperta(ra)m a curiosidade e, muitas vezes, a repulsa dos que vieram da Europa. É dever de todos os historiadores e os professores de História conhecer e reconhecer tais trajetórias, sem obliterá-las ou apequená-las. Pensar a História indígena articulada às histórias de outras gentes que chegaram aos territórios que seriam chamados de Américas e de Brasil requer a adoção de pontos de vista bem diferentes dos que vem sendo abraçados há pelo menos um século e meio nas escolas do país. Serão necessários esforços no sentido de se descolonizar conceitos, atitudes e procedimentos, a fim de que pensamentos-sentimentos e ações sejam transformados, tornando-se, de fato, inclusivos e abrangentes.

Sabe-se que isso não ocorrerá de uma hora para outra, mas é visível o quanto ainda é desafiador pensar a História que não seja aquela preconizada por franceses dos Oitocentos: quadripartida, dividida em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, balizada por marcos/ acontecimentos que envolvem as trajetórias no espaço-tempo de populações que habitaram parte do continente europeu. Haverá sempre aqueles que dirão que os brasileiros são tributários da cultura europeia, especialmente a ibérica, pois aqui se fala, majoritariamente, a língua portuguesa e adotaram-se as religiões cristãs, desde os tempos coloniais. Tal fala (falaciosa e tendenciosa) escamoteia, entretanto, que língua e religiões foram impostas sob os signos da violência, da escravização, do desrespeito ao diferente (tratado como inferior) e da opressão.

Daí advém a enorme dificuldade de docentes de História no Brasil lidarem com indígenas e outras coletividades do passado e do presente em suas aulas. A formação de professores, as propostas curriculares, bem como a produção de materiais didáticos, notadamente os livros, estão eivadas por ideias de superioridade europeia sobre outros povos, podendo ser consideradas racistas e eurocêntricas. Foram “naturalizadas” as ideias de que ao se referir à História Antiga, por exemplo, está se referindo somente à Antiguidade na Europa ou no chamado Oriente Médio (sempre tendo o continente europeu como referência, inclusive geográfica).

Aos povos indígenas há um “lugar reservado”: no “cenário do descobrimento” e em algumas tentativas vãs de resistência ao subjugo dos conquistadores. Estereótipos e preconceitos são veiculados e reiterados nas escolas

brasileiras, ensinando a crianças, adolescentes e jovens que “índio é coisa do passado”. Geralmente “celebrados” no dia 19 de abril, cabe aos indígenas o papel de partícipes menores na constituição da sociedade e das culturas brasileiras. Ano após ano, rituais pedagógicos tratam “o índio” genérico como exótico, folclórico, alvo da curiosidade de aprendizes que, muitas vezes, desconhecem suas próprias ascendências e as experiências históricas vivenciadas por seus antepassados.

Assim se consolidam:

[...] os propósitos da escola tradicional, voltados para a aquisição cumulativa de informações, com suas conhecidas características no ensino da História: ordenação mecânica de fatos em causas e conseqüências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais (Caimi, 2006, p. 20).

Em tal contexto, somadas as declarações estapafúrdias de certo ex-presidente da República, o que se pode fazer para reverter um quadro de desconhecimento, de ignorância e de estigmas e preconceitos generalizados? Em primeiro lugar, deve-se fazer valer a lei n.º 11.645/ 2008, que não pode ser “letra morta” em um país como o Brasil. Não apenas os professores de História, mas os de todos os componentes curriculares escolares devem transversalizar os conteúdos com as histórias e culturas indígenas (além de africanas e afro-brasileiras). Isso vale, também, para os mestrados profissionais em Ensino de História, notadamente o ProfHistória.

Em segundo lugar, cabe aos professores buscar informações corretas e atualizadas sobre a temática (que não pode e nem deve mais ser tratada como “questão”), uma vez que em muitos cursos de formação as histórias e as culturas indígenas são vistas como “apêndices” da História (com H maiúsculo) e não merecem estudos e conhecimentos aprofundados. Finalmente, é preciso que o acervo de pesquisas e trabalhos que envolvem a História indígena e o seu ensino sejam colocados à disposição de toda a sociedade, que se rompam os círculos restritos de especialistas para que mais

e mais pessoas conheçam, reconheçam, valorizem, respeitem e promovam o respeito à histórica diversidade étnico-cultural do país.

As desculpas de que não se encontram materiais adequados ou de que a temática ainda se restrinja a teses, dissertações e monografias de difícil acesso ao público em geral, não se sustentam mais na atualidade. A internet possibilita o contato com inúmeras informações que, selecionadas e estudadas adequadamente, permitem uma visão bastante abrangente e plural da História indígena produzida no Brasil e no exterior. É importante não se perder de vista que houve avanços importantes nas últimas duas décadas e meia em relação à temática, especialmente com publicações voltadas a professores de Educação Básica (Funari; Piñon, 2011; José da Silva; Costa, 2018; Wittmann, 2015).

Inclusive, nesse período, muitos indígenas, de diferentes etnias e provenientes de distintos lugares do Brasil, iniciaram estudos em nível superior e há um contingente expressivo de graduados e pós-graduados indígenas em diversas áreas do conhecimento. Isso significa que espaços/ lugares sociais outrora negados a determinadas coletividades hoje são ocupados e questionados por indivíduos tratados historicamente como marginalizados e/ ou de “segunda categoria”. Os indígenas auxiliam, dessa forma, a repensar a História indígena e o seu ensino, trazendo aos debates lógicas outras, (sobre)vivências diversas, protagonizando o registro (escrito, oral, iconográfico etc.) de suas (re)existências em tempos e espaços outros (Krenak, 2019).

Nesse sentido, o Núcleo ProfHistória – Unifap tem procurado, desde sua instalação em 2016, contribuir para os bons combates pela História indígena. Orientados por dois especialistas na temática (Cecília Maria Chaves Brito Bastos e Giovani José da Silva, responsáveis pelas disciplinas acadêmicas História do Ensino de História e **História como diferença**, dentre outras), mestrands e mestrandas têm a oportunidade de (re)pensar sobre “produtos” que dialoguem com o ensino de História na Educação Básica, sem obliterar as presenças indígenas, em narrativas holísticas, marcadas pela diversidade de gentes e culturas. Além disso, mestrands oriundos de outras instituições universitárias (Uneb, Unicamp e Unifesspa, por exemplo) têm participado de atividades propostas no Amapá.

A História indígena no ProfHistória – Unifap: perspectivas futuras

Nos últimos anos, quatro trabalhos defendidos no ProfHistória – Unifap destacaram-se pela forma criativa e propositiva com que trataram/apresentaram a temática indígena⁹. Os autores, professores não indígenas, aceitaram o desafio de enfrentar a escassez de materiais que dessem conta da História do Amapá a partir das presenças nativas e não apenas do ponto de vista de colonizadores europeus. Bruno Rafael Machado Nascimento, Vitor Ferreira da Silva, João Morais da Costa Júnior e Dário da Silva Marques elaboraram mais que “produtos” para a conclusão de curso: seus trabalhos representam formas inovadoras de lidar com a diversidade, seja por meio de uma proposta de “leituração”, da elaboração de um jogo de tabuleiro, de um currículo decolonial para as escolas amapaenses ou de materiais didáticos específicos sobre a temática indígena.

Nascimento (2018) estudou a presença jesuítica francesa na região do Oiapoque, durante a primeira metade do século XVIII, com enfoque em cartas escritas por missionários e na metodologia de seus usos no ensino de História escolar na Educação Básica. Objetivou, assim, compreender a partir dos escritos as relações entre indígenas e jesuítas, enfatizando táticas de sobrevivência e de resignificação dos indígenas enquanto agentes e protagonistas dos processos históricos. Para tanto se utilizou da leitura histórico-antropológica de fontes, a partir das ideias de Maria Regina Celestino de Almeida (2012), da proposta de “indícios” e “sinais” de Carlo Ginzburg (2001) para identificar e compreender as agências indígenas e da perspectiva de “tática”, preconizada por Michel de Certeau (1998).¹⁰

À margem esquerda do rio Oiapoque (atualmente o limite entre França e Brasil) os “filhos de Loyola” fundaram, com o apoio e a orientação do padre Elzéar Fauque, três missões: Saint Paul (São Paulo), Notre Dame de Sante Foy (Nossa Senhora de Santa Fé) e Saint Joseph de Ouanary (São José de Ouanary). Nelas tentaram converter os indígenas ao catolicismo, enfrentando dificuldades de toda ordem, sobretudo a resistência dos nativos. As missivas dos religiosos têm grande potencial para ajudar a aperfeiçoar o “pensamento histórico” de estudantes, pois, se bem utilizadas, revelam representações deles sobre as populações indígenas, costumes, táticas de sobrevivência, encontros e desencontros entre grupos culturalmente distintos. Há vasta

produção bibliográfica no campo do ensino de História que aposta nos usos de documentos históricos escritos (nesse caso, as cartas dos jesuítas) como metodologia para gerar, inclusive, autonomia e espírito de descoberta nos estudantes.

Como “produto”, Nascimento (2018) elaborou um catálogo com documentação referente às ações dos missionários inacianos no Oiapoque. Em uma caixa foram apresentados trechos das cartas, com suas respectivas traduções, além de mapas, gravuras e um bloco de anotações para a utilização nas escolas, de acordo com os objetivos propostos. Foi feita, também, a apresentação de um método de leitura denominado “leituração” – a partir das ideias de Paulo Freire (2019) – que consiste em quatro etapas a serem desenvolvidas ao longo das aulas: reconhecimento/ exploração, compreensão, interpretação e, finalmente, crítica.

Já Vitor F. da Silva (2018) concentrou-se no estudo da cultura e, principalmente, de narrativas míticas Wajãpi, buscando uma interseção entre História, Antropologia e Ensino de História. A manutenção da invisibilidade indígena (ou a perspectiva eurocêntrica sobre coletivos indígenas) na sociedade brasileira tem um impacto negativo nas representações feitas sobre os “índios”. Essa (in)visibilidade tem como consequência o empobrecimento da discussão sobre a temática indígena em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao lugar comum hoje ocupado pela percepção das narrativas míticas indígenas tratadas pejorativamente como “lendas” no ambiente escolar.

A partir de um diálogo com textos historiográficos e antropológicos, pode-se vislumbrar como a construção de um discurso científico etnocêntrico (e eurocêntrico) ganhou status de “verdade” e opção incontornável no desenvolvimento do pensamento do Ocidente. Tal situação, que criou hierarquias de saberes, colocou o pensamento mítico em um “estágio primitivo”, negando às narrativas mitológicas sua complexidade e sofisticação enquanto discurso (José da Silva; Silva, 2017). O objetivo da pesquisa foi propor, então, que as narrativas míticas fossem entendidas em seus próprios termos, ou seja, compreender os mitos como forma de conhecimento e o que essas narrativas significam nas sociedades em que são/ foram criadas. A questão colocada pelo acadêmico-professor no decurso da pesquisa pode ser assim

resumida: as narrativas míticas indígenas são uma forma de conhecimento que têm sua lógica e sua verdade para os grupos indígenas que as criam e as recriam a seu modo?

Nesse sentido, a existência de histórias outras, a partir de narrativas míticas indígenas, é uma chave de leitura eficaz na crítica sobre os usos delas apenas como “lendas” (portanto, folclóricas, verdadeiros “contos da Carochinha”, sem validade enquanto discursos) pelos professores de História. No mundo atual, que vive uma onda crescente de conservadorismo, em que afloram preconceitos contra a diferença, um assunto aparentemente tão “diferente” e distante como as narrativas míticas indígenas pode ser uma abordagem adequada para que o professor pense as diferenças, desconstrua invisibilidades e promova o entendimento do Outro. O estudo de Vitor Silva (2018) fez o levantamento do *corpus* documental de narrativas míticas Wajãpi e apresentou como “produto” um jogo de tabuleiro (*Mairi: o jogo da mitologia Wajãpi*).

A pesquisa de João Morais da Costa Júnior (2020), por sua vez, insere-se no contexto das discussões sobre currículo escolar no ensino de História do Estado do Amapá. Dessa forma, a pesquisa teve como finalidade a construção do Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM), delineando-se a composição de uma proposta curricular de caráter decolonial ou descolonizante como “produto”, utilizando-se as leis n.º 10.639/ 2003 e n.º 11.645/ 2008, além de leis correlatas, em âmbitos nacional, regional e local, como parâmetro para lançar novos olhares a respeito da inserção de temáticas voltadas para as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O trabalho em questão compreendeu um detalhado estudo sobre o currículo de História do Estado do Amapá, no tocante ao 6.º ano do Ensino Fundamental (antiga 5.ª série).

Tais entendimento, compreensão e análise foram feitos, por meio da leitura e utilização das Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá (DCE/ AP 2015) e respectivas leis. Propôs-se, assim, compreender quais são e se existem relações interdisciplinares e teóricas entre Ensino de História e História indígena e entre História e Antropologia, a partir de uma perspectiva culturalista, de modo a evidenciar as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, por meio da análise de documentos oficiais, em

âmbito local. A proposta verificou que ainda não existe a efetivação das leis relacionadas à diversidade nas escolas de Educação Básica do Estado do Amapá e que as inserções de caráter colonialista/ eurocêntrico continuam a fazer parte das balizas, do alicerce teórico-metodológico do currículo de História do referido Estado.

Finalmente, Dário da Silva Marques (2020) apresentou um estudo constituído por duas partes, a saber: a primeira de caráter dissertativo e a segunda configurando-se em um material didático sobre os povos indígenas do Amapá – Karipuna e Galibi-Marworno –, voltado a docentes e discentes não indígenas do Ensino Fundamental (Anos Finais), consistindo no objetivo geral do trabalho. Na primeira parte dissertou-se sobre as representações dos povos indígenas em livros e outros materiais didáticos de História, além de apresentar um enquadramento teórico e analítico de materiais didáticos, verificando-se livros de circulação nacional e regional/ local e a Proposta Curricular do Estado, de 2015, pertinente aos componentes História e Estudos Amazônico e Amapaense.

Discorreu-se ainda, sobre as possibilidades de usos de diferentes linguagens no ensino de História, apresentando sugestões para o trabalho em sala de aula com documentos textuais, iconográficos e filmicos, dentre outros. Na segunda parte, foi apresentado como “produto” um livro didático, com sua tessitura aportada em referências teóricas sobre Ensino de História e História indígena e do indigenismo, dialogando, necessariamente, com a Antropologia. Recorreu-se, também, a documentos diversos (oficiais, impressos, fotografias e audiovisuais, dentre outros), produzidos por indígenas Karipuna e Galibi-Marworno e por não indígenas, compostos por representações e aspectos das histórias e culturas dos “povos indígenas do Oiapoque”.

Para a consecução do trabalho, Marques (2020) ainda contou com o auxílio de entrevistas semiestruturadas, com professores, a respeito dos desafios e possibilidades da inserção da temática indígena nas escolas amapaenses. Tal estudo pretendeu, portanto, aproximar o ensino de História das novas abordagens acerca da temática indígena, colaborando para a aplicabilidade da lei n.º 11.645/ 2008 no ensino do componente curricular História no/ do Estado do Amapá, com reflexões e aprendizagens significativas sobre a

temática, ressaltando a contemporaneidade dos povos originários, bem como seus agenciamentos e protagonismos na história do Brasil, da Amazônia brasileira e, particularmente, do Amapá.

Como visto, o ProfHistória – Unifap – ainda que esteja em funcionamento em uma universidade federal considerada “periférica” e, portanto, associada à pouca importância no cenário científico brasileiro – tem produzido trabalhos acadêmicos em estreita conexão com a Educação Básica. Para além dos importantes debates sobre a História e seu ensino em âmbito escolar, o Mestrado Profissional em Ensino de História precisa fomentar diálogos interculturais, transdisciplinares e atentos à diversidade sociocultural e étnica presente em todos os quadrantes no Brasil. Somente assim, a História como diferença conseguirá “fazer a diferença” na formação continuada de docentes de História que buscam aperfeiçoamento de qualidade por meio do ProfHistória.

Considerações finais

A experiência docente do autor do artigo no ProfHistória – Unifap ensejou parcerias que se tornaram capítulos de livros (José da Silva; Nascimento, 2018a; José da Silva; Nascimento, 2018b; José da Silva; Nascimento, 2019), artigos científicos (Nascimento; José da Silva, 2019; José da Silva; Silva, 2018), além de reflexões sobre “leituração”, confecção de jogos de tabuleiro para o ensino de História, currículos decoloniais de História e produção de materiais didáticos sobre os povos indígenas do Amapá. No mesmo período (2016-2022), as parcerias acadêmicas estenderam-se a alunos de graduação, com a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e a elaboração de artigo científico (José da Silva; Rocha, 2019) sobre a temática indígena. Assim, ao se promover um deslocamento do olhar eurocêntrico para a história local/ regional, em estreita conexão com a história nacional, afirma-se ter sido o saldo dessa experiência extremamente (pro)positivo.

As atividades realizadas no ProfHistória – Amapá podem servir de inspiração para futuras ações e pesquisas na área do ensino de História, combatendo-se o eurocentrismo ainda vigente. São necessárias ações concretas, tais como a realização de cursos e oficinas de formação docente continuada, em uma perspectiva diversa, holística e plural da História, bem como a reorganização

curricular interna, superando-se definitivamente a “pedagogia de eventos” nas escolas. Os materiais didáticos, sobretudo os livros, precisam ser avaliados à luz do que preconizam as leis n.º 10.639/ 2003 e n.º 11.645/ 2008, rompendo-se com visões unilaterais e os perigos de uma “história única” (Adichie, 2019).

A diferença (e, por conseguinte, a História como diferença) não pode mais ser vista/ tratada/ ensinada como sinônimo de desigualdade e de exclusão. Para aqueles que ainda acreditam que a História do Brasil somente se inicia com a chegada dos europeus ao continente americano, entre o final do século XV e o início do século XVI, é necessária a reafirmação de que “Pré-História” (seja ela brasileira, americana ou outra) é apenas uma construção historiográfica, bastante questionável. Muitas outras construções podem e devem ser questionadas, especialmente as relacionadas às presenças indígenas na história brasileira, marcada por processos de intensa violência, promovidos em diferentes instâncias e por diversos meios. A escravidão, por exemplo, continua sendo um importante tema tratado sob o viés da desinformação sobre a secular escravização indígena.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Ensino de História precisará rever a forma como tem tratado o ensino da temática da diversidade étnico-cultural ao longo da história, com vistas ao efetivo cumprimento da lei n.º 11.645/ 2008. Já não bastam apenas disciplinas optativas e tampouco projetos pontuais para dar conta de uma história plural e holística como é a brasileira/ americana. Isso não significa “defenestrar” a história eurocêntrica e suas teorias globalizantes, que procuram dar conta de um todo cada vez mais fictício. Afinal, nesse tipo de narrativa as presenças indígenas e/ ou africanas/ afrodescendentes são tratadas tão somente como apêndices de uma história maior e global. Será, portanto, nas fraturas, nos traumas, nas frestas e nos interstícios de uma sociedade colonizada/ subalternizada que a História como diferença poderá, realmente, “fazer a diferença”.

Nunca será tarde, portanto, para se rever ideias preconceituosas, atitudes discriminatórias, para se questionar formações tão eurocêntricas, para se relativizar as informações (equivocadas, estereotipadas, estigmatizantes) trazidas em propostas curriculares e em materiais didáticos que chegam às escolas brasileiras. Em tempos sombrios como os vividos nos últimos

anos no país, é necessário reinventar-se como professor(a) de História, acusado de “doutrinador(a)” e marcado(a) por outras alcunhas menos auspiciosas. Como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade, “precisamos descobrir o Brasil” e nesse processo de descobertas haverá a necessidade de se informar e formar novos pensamentos-sentimentos, novas ações a respeito da História indígena. Isso tudo sem esquecer que muitos foram “pintados” quando crianças, colocados para desfilar no “Dia do índio” (agora denominado “Dia dos Povos Indígenas”), que participaram de aulas em que o “índio” era apresentado invariavelmente com verbos conjugados no passado (“caçavam”, “pescavam”, “dormiam em redes” etc.), (de)formando mentes e corações preconceituosos e racistas (José da Silva, 2022).

Deve-se reconhecer, pois, que a “pesquisa sobre ensino de história é *lugar de fronteira*, onde há produção de saberes a partir de diálogos, de trocas e do reconhecimento das diferenças” (Monteiro; Penna, 2011, p. 191). Contudo, não basta que a diferença, ou melhor, as diferenças sejam somente reconhecidas, como querem os multiculturalistas ou os adeptos da interculturalidade funcional em oposição à interculturalidade crítica (Walsh, 2009): é preciso que sejam valorizadas, celebradas e tratadas em relações simétricas, não excludentes e não desiguais (de inferior/ superior, por exemplo). Para tanto, é/ será necessário que se rompa com um modelo de ensino ainda calcado em manuais franceses do século XIX, em que o sentido da História é a marcha inexorável rumo ao “progresso” e à “civilização”. Isso fará, no ensino de História e de todos os outros componentes curriculares, toda a diferença!

Referências

ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. História e antropologia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 151-168.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010. (Coleção FGV de Bolso, n. 15).

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF:
Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 e indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.

CAIMI, Flávia E. O que precisa saber um professor de história?. *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>.

CAIMI, Flávia E. Por que os alunos (não) aprendem história? reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA JÚNIOR, João Morais da. *Entre negros, caboclos e gentios: os usos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na construção de uma proposta de currículo decolonial para o Amapá*. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. *A memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Tradução de Tema Costa. Lisboa: Teorema, 1992.

FERREIRA, Angela Ribeiro. A prática de ensino na formação do professor de história no Brasil. *História Hoje*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 301-320, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.123>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para os professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

GALLOIS, Dominique Tilkin; GRUPIONI, Denise Fajardo. *Povos indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam?.* São Paulo: Museu do Índio; Instituto Iepé, 2009.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 143-179.

GOODY, Jack. *O roubo da história: como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente*. Tradução de Luiz Sérgio Duarte da Silva. São Paulo: Contexto, 2008.

JOSÉ DA SILVA, Giovani. O octogenário dia do índio: histórias e culturas indígenas em escolas brasileiras antes e depois da lei n. 11.645/2008. *História em Reflexão*, Dourados, v. 16, p. 82-101, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30612/rehr.v16i31.14850>

JOSÉ DA SILVA, Giovani; COSTA, Anna Maria R. F. M. da. *Histórias e culturas indígenas na educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de história no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, Maceió, v. 8, n. 15, p. 7-30, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/rchvl8n15.2017.0001>.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. Escrita e leitura de documentos jesuítcos em fronteiras do tempo-espaço: passado, presente (e futuro) em Oiapoque, Amapá, Brasil. In: PINTO, Danielle Jacson Ayres; FREIRE, Maria Raquel; CHAVES, Daniel (org.). *Fronteiras contemporâneas comparadas: desenvolvimento, segurança e cidadania*. Macapá: Unifap, 2018a. p. 252-270.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. Missões jesuítcas, povos indígenas e ensino de história: exercitando a escuta suscetível, o olhar reverso e a leituração. In: RODRIGUES, Luiz Fernando Medeiros; MARTINS, Maria Cristina Bohn. *Fronteiras contemporâneas comparadas: desenvolvimento, segurança e cidadania*. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 265-284.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. O oboé de Gabriel (Gabriel's oboe): ensino de história, cinema e presença jesuítca nas Américas. In: ALVES JÚNIOR, Alexandre G. C.; TROVÃO, Flávio Vilas-Bôas (org.). *História das Américas através do Cinema*. Curitiba: Prismas, 2018b. p. 291-311.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; ROCHA, Anderson Luis Azevedo da. História, ambiente e povos indígenas no extremo Norte do Brasil: impactos da construção da BR-156 em Oiapoque, Amapá (1976-1981). *História Unicap*, Recife, v. 6, n. 12, p. 232-249, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.25247/hu.2019.v6n12.p232-249>

JOSÉ DA SILVA, Giovani; SILVA, Vitor Ferreira da. A escrita e o ensino da história dos índios no Amapá: invisibilidade e protagonismo entre registros e esquecimentos. In: SILVA, Giovani José da; SILVA, Cleube Alves da (org.). *Protagonismos indígenas na história do Norte do Brasil*. Palmas: Nagô, 2018. p. 37-53.

JOSÉ DA SILVA, Giovani; SILVA, Vitor Ferreira da. Ensino de história e mitologias indígenas: memórias e narrativas Kadiwéu (MS) e Wajãpi (AP). *Historiar*, Sobral, v. 9, n. 17, p. 9-29, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/269>. Acesso em: 2 dez. 2023.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACEDO, André Luan Nunes. *Eurocentrismo no ensino de história no Brasil (1950-2018)*. Curitiba: CRV, 2021.

MARQUES, Dário da Silva. *Nopa Ixtua, Nopa Lavi*: a temática indígena no ensino de história, a partir de representações sobre os Karipuna e Galibi Marworno, do Amapá. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 2 dez. 2023.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus. Brasília, DF: MEC; Unesco, 1995. p. 221-228.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. *Ad majorem dei gloriam*: catálogo de documentos setecentistas das missões jesuítas do Oiapoque para o ensino de história no Amapá. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado; JOSÉ DA SILVA, Giovani. Sobre vivências negociadas: indígenas e jesuítas franceses no Oiapoque setecentista. *Habitus*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 357-378, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18224/hab.v17i2.7627>

NUNES, Eliana Penha. *O fio de Ariadne no “labyrintho confuso”*: jesuítas e indígenas na Amazônia colonial em narrativas didáticas. 2022. 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

RUFFALDI, Nello; SPIRES, Rebeca. *Povos indígenas no Pará e Amapá*. Belém: CIMI; PAAP, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 1995.

SILVA, José Bonifácio Alves da. Implicação da força do eurocentrismo no currículo de um curso de licenciatura em história: que espaço é reservado à história negra e indígena?. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 73-89, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i45.4504>

SILVA, Núbia Maria Santos da. *Um jesuíta luxemburguês na Amazônia seiscentista: a crônica e as cartas de João Felipe Bettendorf (1625-1698) e seus usos no ensino de história no Amapá*. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

SILVA, Vitor Ferreira da. *Quimeras de índios, querelas de brancos: usos e abusos da mitologia indígena no ensino de história no Amapá*. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018.

VIDAL, Lux Boelitz. *Povos indígenas do Baixo Oiapoque: o encontro das águas, o encruzo dos saberes e a arte de viver*. Rio de Janeiro: Museu do Índio; Instituto Iepé, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WITTMANN, Luísa Tombini (org.). *Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Notas

1 Entende-se por eurocentrismo uma visão de mundo que coloca a Europa (assim como as culturas, as sociedades, as línguas europeias etc.) como elemento fundamental na constituição das sociedades modernas, devendo ser, portanto, a única protagonista da história. O eurocentrismo, confundido muitas vezes com ocidentalismo, enxerga as culturas não europeias de forma exótica, folclórica, em escala evolutiva, em que todos deveriam chegar aos “modelos europeus” (Goody, 2008).

2 Além desses, há outros trabalhos, destacando-se os de Eliana Penha Nunes (2022) e de Núbia Maria Santos da Silva (2022). Apesar de relacionados à temática indígena, ambos se concentram em desvendar a presença jesuítica na Amazônia colonial, além das relações entre missionários e povos indígenas e, por essa razão, não foram analisados.

3 O texto da lei n. 11.645/ 2008 não faz menção direta às histórias e culturas africanas, razão pela qual os movimentos negros preferem referir-se especialmente à lei n.º 10.639, de 2003, celebrando-a e obliterando, assim, a importância da lei posterior, que incluiu as populações indígenas.

4 Para piorar o quadro, populações ágrafas (como as indígenas) e que possuem forte tradição nas oralidades e performances estariam fora dessa História, em uma era consagrada canonicamente como “Pré-História”. O termo “Pré-História” ainda é amplamente difundido, dentro e fora das universidades, sendo inclusive encontrado em títulos de livros de ampla circulação entre docentes em formação. Cf., por exemplo, Funari e Noelli (2002).

5 Há que se observar que a Editora Contexto, por exemplo, possui uma coleção de livros intitulada História na Universidade, composta por 15 livros destinados à formação do professor de História (História Antiga, História do Brasil Império, História Moderna, História Contemporânea, História da África, Grécia e Roma, História da América Latina, História Medieval, História do Brasil Colônia, Práticas de Pesquisa em História, História do Brasil Contemporâneo, História Contemporânea 2, História do Brasil República, Estados Unidos: Uma história, História Ibérica), inexistindo até o momento um título dedicado à História indígena.

6 O autor do artigo foi o proponente da disciplina Teorias da Aprendizagem e Ensino de História, que passou a fazer parte do catálogo de optativas do ProfHistória, em âmbito nacional.

7 Uma sugestão interessante (e pertinente) talvez fosse a substituição da disciplina obrigatória Teoria da História por outra, relacionada à Teoria do Ensino de História, com ênfase nas diversidades.

8 Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), o visconde de Porto Seguro, militar e diplomata brasileiro, foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), autor de História geral do Brasil (1854-1857), dentre outras obras, e preconizava que para as populações indígenas “não há história, há apenas etnografia” (Monteiro, 1995).

9 Há outros tantos trabalhos já defendidos ou em curso no mesmo programa que abordam a temática indígena, mas a análise restringiu-se ao período de 2016 a 2022, limitando-se aos quatro apresentados e que tiveram a mesma orientação.

10 Observa-se que alguns dos referenciais teóricos utilizados por Nascimento (2018) remetem ao problema enunciado da excessiva utilização teórica de autores europeus na elaboração dos “produtos” do ProfHistória.

Perspectivas sobre o ensino de história indígena presentes na primeira turma do Profhistória (2014-2016): uma análise teórica

Perspectives on teaching indigenous history present in the first class of Profhistória (2014-2016): a theoretical analysis

Perspectivas sobre la enseñanza de la historia indígena presentes en la primera clase de Profhistória (2014-2016): un análisis teórico

Kerollainy Rosa Schütz¹
Submissão: 19/12/2023
Aceite: 06/05/2024

Resumo

Este artigo tem o objetivo de pensar o ensino de história indígena a partir das pesquisas de professores que fizeram parte da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Após um exercício de pesquisa e seleção desenvolvidos através do site do ProfHistória e do Portal eduCapes, foram escolhidas 9 dissertações que, tendo sido realizadas entre os anos de 2014 e 2016, se propuseram a abordar, como temática central, a temática indígena e a Lei 11.645/2008. Esta medida tornou o ensino dos povos indígenas obrigatório em todo o país e, conseqüentemente, se constitui enquanto um instrumento legal importante para a prática dos professores-pesquisadores. Sendo assim, são privilegiados os aspectos teóricos presentes nas dissertações, em especial aqueles que possibilitam estabelecer conexões entre as diferentes pesquisas e experiências dos professores. A presente análise permite compreender que, entre todas as pesquisas selecionadas, há por parte dos professores a tendência a buscar um olhar histórico que privilegie os protagonismos e narrativas indígenas, em consonância com as discussões mais recentes no ensino de história indígena. **Palavras-chave:** ensino de história; história indígena; profhistória; lei 11.645/2008; análise teórica.

Abstract

Abstract: this article aims to think about the field of teaching indigenous history based on the research of teachers who were part of the first class of the Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistória). After a research and selection exercise carried out through the ProfHistória website and the eduCapes Portal, 9 dissertations were chosen which, having been carried out between 2014 and 2016, proposed

to address, as a central theme, indigenous themes and the Law 11,645/2008. This measure made the teaching of indigenous peoples mandatory throughout the country and, consequently, constitutes an important legal instrument for the practice of teacher-researchers. Therefore, the theoretical aspects present in the dissertations are privileged, especially those that make it possible to establish connections between the different research and experiences of teachers. This analysis allows us to understand that, among all the research selected, there is a tendency on the part of teachers to seek a historical perspective that privileges indigenous protagonisms and narratives, in line with the most recent discussions in the teaching of indigenous history. **Keywords:** teaching history; indigenous history; profhistory; law 11,645/2008; theoretical analysis.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é compreender, dentro das diferentes tendências teóricas historiográficas da História Indígena, quais são as escolhas construídas pelos professores autores das dissertações desenvolvidas pela primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Ao longo da História do Brasil, em especial a partir da construção do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), uma narrativa historiográfica foi sendo pensada a partir da ideia de que os indígenas, ainda que fizessem parte da sociedade brasileira, representavam o passado e eram, também, destituídos de protagonismos e agenciamento histórico. Para Francisco Adolfo Varnhagen, por exemplo, no que dizia respeito aos povos indígenas: “de taes povos na infância não ha historia: ha só ethnographia” (Varnhagen, 1877). Nesse sentido, para a História oficial do século XIX, os povos indígenas eram destituídos de historicidade, dado o modo como as suas tradições culturais eram constituídas: pela oralidade, por religiosidades outras que não a católica.

Nos últimos anos, porém, essa perspectiva vem sendo repensada, tanto no sentido de investigar a partir da lente dos agenciamentos indígenas, quanto de perceber a importância dos seus saberes na construção do conhecimento histórico. Assim, na medida em que diferentes perspectivas historiográficas coexistem ao longo desses processos constituintes da narrativa historiográfica, se faz pertinente analisar e compreender como os professores de História vem, atualmente, construindo o saber histórico escolar sobre os povos indígenas.

Este texto está dividido em duas partes principais, a primeira se detém na contextualização histórica recente, no que diz respeito a implementação da Lei 11.645 em 2008 e do ProfHistória, pensando inclusive nas imbricações entre esses dois acontecimentos. Na segunda parte, refletiremos sobre as perspectivas e conexões teóricas construídas por alguns dos professores que fizeram parte da primeira turma do ProfHistória no Brasil, no que diz respeito especificamente ao ensino de história indígena.

As Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008

Cronologicamente, a Lei 11.645/2008 é anterior a criação do ProfHistória. Sabemos que sua criação foi impulsionada por conquistas anteriores no que diz respeito as relações étnico-raciais no Brasil, em especial à Lei 10.639/2003, que havia tornado obrigatório o estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

A Lei 11.645/2008 incluiu, no texto já existente da Lei 10.639/2003, a obrigatoriedade da temática indígena nas instituições de ensino de todo o país:

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008; 187o da Independência e 120o da República. Luiz Inácio Lula Da Silva. Fernando Haddad (Brasil, 2008, grifo nosso).

Sua implementação é fruto dos movimentos sociais, em especial o movimento indígena e o movimento negro, e sua existência é suplantada por dados históricos que comprovam a necessidade de, estrategicamente, constituir um campo sólido para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Sem dúvida, podemos conectar a existência dessa normativa a um documento anterior, fundamental na história da democracia brasileira, que é a Constituição Federal de 1988. Nela, os povos indígenas já haviam conquistado direitos fundamentais como a abolição do regime tutelar e o direito às suas manifestações sociais próprias, específicas a cada povo.² No que tange ao ensino de história indígena, é possível perceber uma recepção bastante positiva da Lei 11.645/2008, o que impulsionou as pesquisas já existentes e expandiu as possibilidades teórico-metodológicas do campo, em especial nos diálogos possíveis com os saberes indígenas, protagonistas desse processo.

Nesse sentido, cabe refletir também em relação às limitações presentes no texto da lei, como o uso equivocado das categorias “indígenas” e “afro-brasileiros”, utilizadas como dois grandes grupos étnicos. Casé Angatu destaca que, ainda que seja de imensa importância compreender as conexões histórico-culturais entre povos indígenas, o estudo dos seus saberes a partir das singularidades é fundamental para a implementação da Lei 11.645/2008:

Dessa forma, acreditamos que, para o estudo das Histórias e Culturas Indígenas é necessária a percepção de sua pluralidade e os limites das interpretações presentes na historiografia, antropologia, literatura, linguística e em outras áreas do conhecimento. No entanto, lendo a Lei 11.645/2008, percebe-se que ela possibilita uma noção de história e cultura indígena num sentido absoluto, unificador e genérico. Ou seja, acreditamos que não existe somente uma história e cultura indígena possível, mas várias histórias e culturas indígenas admissíveis (Angatu, 2015, p. 202).

Uma vez que somente os povos indígenas apresentam mais de 305 sociedades, fica evidente que uso dessas categorias limita a dimensão das suas diversidades. O termo “índio” também é questionado por Angatu, pois sua utilização tem origem no contexto de colonização, sendo uma denominação popularizada pelos europeus a partir de um engano, pois achavam que haviam chegado às “Índias”, o que acaba por estereotipar e simplificar a diversidade étnica ameríndia. Como alternativa, Angatu indica o termo “povos originários”, pois “sempre é bom lembrar que a própria palavra índio é fruto desse olhar externo e classificador, bem como as denominações oferecidas aos diferentes Povos Originários e seus territórios.” (Angatu, 2015, p. 182).

Outro aspecto ressaltado é a ausência de qualquer menção na lei ao ensino superior, o que inicialmente gerou dúvidas em relação ao seu alcance nas instituições de ensino e das estratégias que deveriam ser efetivadas para a implementação:

Outro motivo que, na nossa análise, tem dificultado a viabilização da Lei 11.645/2008 é que ela não mencionou em seu texto a obrigatoriedade dos cursos superiores, especialmente os de formação de professores, de efetivar ‘o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena’. Aqui cabe questionarmos quantos são os cursos de formação de professores que possuem disciplinas e/ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores. Pensando nos cursos de licenciatura em história: será que eles só tratam da questão indígena como um tópico das disciplinas Brasil Colônia e História da América? (Angatu, 2015, p. 199).

Mas foi somente com a publicação das “Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008”, em 2016, que foi possível compreender melhor seu alcance social. Todavia, sua divulgação não foi feita de forma adequada. Isso pode ser percebido, por exemplo, nos artigos científicos que abordam a lei após 2016, que, nos anos subsequentes, em sua maioria acabam não citando o documento. Nesse sentido, é essencial fazermos uma análise que pense esse documento e sua relação com o ensino de história.

Já no título, o documento propõe uma reflexão, ao ser denominado “Diretrizes Operacionais para Implementação da História e *das Culturas dos Povos Indígenas* na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008” (Brasil, 2016, grifo próprio). Designar “povos indígenas” no plural contrasta com o texto da lei, que como vimos colocou equivocadamente indígenas e povos de origem africana como dois grupos étnicos únicos. Pode parecer uma alteração simples, mas considerando que os silenciamentos históricos perpassam os discursos oficiais e os conceitos e termos utilizados, essa alteração é emblemática. Não coincidentemente, como veremos, o grupo de trabalho que escreveu o documento foi composto por indígenas.

Já o termo “história” é apresentado no singular, escolha que é coerente por se tratar de uma medida oficial que dialoga diretamente com o currículo vigente no Brasil, destacando assim a importância de pensar a historicidade dos povos indígenas. A este aspecto cabe, sem dúvidas, a relação da lei e suas diretrizes com o componente curricular de História.

Outro aspecto que é elucidado pelas Diretrizes Operacionais é seu alcance em relação às áreas do conhecimento e suas disciplinas. Importante lembrar que, segundo o texto da lei, os conteúdos “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2016, p. 7). Vemos que a menção à história, literatura e artes não retira a responsabilidade dos outros campos do conhecimento, mas esse aspecto fica mais evidente nas Diretrizes Operacionais:

Diferente do que pode ser visto em algumas práticas pedagógicas e de gestão da Educação Básica que restringem o tratamento da temática indígena às áreas de educação artística, literatura e história brasileira, a Lei em questão determina que a sua inserção se dê em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola. Importa destacar, ainda, que a inserção dos conteúdos referentes a essa temática nos currículos das instituições de Educação Básica tem rebatimentos diretos na Educação Superior, principalmente nos cursos destinados à formação de professores, bem como na formação de outros profissionais ligados ao desenvolvimento educacional e cultural (Brasil, 2016, p. 4).

A menção específica às áreas das ciências humanas se dá, possivelmente, pela relação histórica que estabelecem com o estudo das diferentes sociedades, para além dos moldes ocidentais. Porém, a responsabilidade das ciências exatas e biológicas é imprescindível, uma vez que os saberes e conhecimentos desenvolvidos pelos povos indígenas se dão em todos os campos da vida, assim como em todas as culturas humanas.

Outra ação indicada como necessária pelas Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 se refere diretamente às instituições de ensino superior. Medidas como a formação de professores, produção de materiais didáticos e a criação de disciplinas específicas são apresentadas como aliadas à implementação da lei:

Nessa seara, também merece destaque o papel das Instituições de Educação Superior que têm demonstrado especial preocupação quanto à implementação da Lei em questão, desenvolvendo diversas ações relevantes no campo da pesquisa, da produção de materiais didáticos e pedagógicos e da formação de professores, por meio de seus diferentes núcleos, laboratórios e grupos de estudos e de pesquisas ou outras instâncias. Algumas IES, inclusive, tiveram a iniciativa de criar disciplinas obrigatórias e optativas, projetos multidisciplinares entre diferentes programas, cursos de extensão, dentre outras importantes ações. Assim, vale reafirmar, mais uma vez, ser imprescindível a inserção de conhecimentos, valores, atitudes e práticas relacionados a esta temática, convergentes com as Diretrizes Nacionais definidas para a Educação em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais, tanto nos currículos de cada etapa e modalidade da Educação Básica, bem como nos cursos de graduação e pós-graduação, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (Brasil, 2016, p. 6).

O documento também salienta o lugar das universidades no enfrentamento dessas questões, além da criação de materiais didáticos e a organização de espaços que possibilitem a manifestação do protagonismo indígena, de modo que as suas narrativas sejam acessadas. Essas demandas refletem, por exemplo, na crescente atenção voltada ao ensino de história indígena no ensino superior, e, conseqüentemente, na criação de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas ao estudo deste tema. Um exemplo emblemático é o contexto de algumas universidades públicas de Santa Catarina, com a criação de duas disciplinas obrigatórias de História Indígena nos dois cursos de graduação em História das universidades públicas em Florianópolis: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que teve sua primeira disciplina obrigatória de História Indígena ministrada no ano de 2014, e a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), em 2016. Em pesquisas anteriores, pude constatar que, em ambos os casos, a existência da Lei 11.645/2008 foi fundamental para tornar as disciplinas como componentes obrigatórios nos currículos dos cursos.³

Mas sobre o papel das universidades na implementação da Lei 11.645/2008, há que se considerar, também, a diversidade de cursos e áreas do conhecimento, assim como as diferentes esferas que compõem o ensino

superior, a exemplo das graduações, dos mestrados e dos doutorados. Cada modalidade apresenta necessidades e propostas diferentes, a exemplo do Mestrado Profissional em Ensino de História, que é nosso foco.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008 apresentam conexões diretas com as pesquisas desenvolvidas no ProfHistória, em que as pesquisas dos professores são fontes indispensáveis para compreensão de como o ensino de história indígena vem se constituindo na prática.

Apesar da espera de 8 anos para a publicação do texto das Diretrizes Operacionais da Lei 11.645/2008, e todas as dificuldades de ordem econômica e social para a sua implementação, é inegável que o documento comprova avanços importantes no ensino de história indígena no Brasil, ao menos até o ano de 2016. Veremos a seguir como esse processo tem influenciado na produção teórica do ensino de história indígena, mais especificamente após 2008. Se trata de uma breve revisão bibliográfica de cunho propositivo, pensando as características e necessidades de nossa área de atuação.

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)

A Lei 11.645/2008 já vigorava há 6 anos quando, em 2014, teve início a primeira turma do ProfHistória. O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um curso constituído em rede, a partir de um currículo comum, e em que universidades públicas de todas as regiões do país estão credenciadas. Como definido em seu próprio currículo, o ProfHistória se constitui como um programa de formação continuada para professores de História em exercício de profissão na Educação Básica. Nesse sentido, todo o currículo do programa, desde as linhas de pesquisas, as disciplinas e o processo de elaboração de construção das pesquisas, evidencia a prática docente como dado histórico central na construção do saber histórico-escolar.

Como contextualizado por Ana Maria Monteiro e Luciana Rossato, a ideia inicial de construir um Mestrado Profissional em Ensino de História teve como objetivo a aproximação entre escolas e universidades, processo impulsionado pela ampliação das atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a incluir, também, a educação básica. Segundo as autoras, o direcionamento de investimentos em pesquisas

voltadas à educação básica teve como principal objetivo necessidade de qualificar a formação de professores:

A partir de diagnósticos que já apontavam para a falta de profissionais qualificados, este órgão do governo federal incentivou a criação de mestrados profissionais em ensino em rede como uma alternativa para a formação continuada de professores. Em 2011, foram criados o ProfMat e o ProfLetras e, em 2013, o ProfArtes e o ProfHistória (Monteiro; Rossato, 2023, p. 40).

Considerando essa necessidade, o debate em torno da criação de um futuro ProfHistória se tornou, ainda em 2007, pauta no Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em História:

Em maio de 2007, no Fórum de Coordenadores de Pós-graduação em História, discutiu-se sobre materiais didáticos para a Educação Básica e, mais especificamente, seu reconhecimento como produção dos professores dos Programas de Pós-Graduação. Na ocasião, havia alguma resistência de que a pós-graduação assumisse responsabilidades com a Educação Básica, devendo restringir-se à pesquisa científica produzida no seu âmbito (UFG, 2007).

Com a discussão formalmente iniciada e com respaldo da CAPES, em 2012, a criação de um projeto de um Mestrado Profissional em Ensino de História foi desenvolvida por um grupo de professores do Rio de Janeiro. Segundo o site do ProfHistória,⁴ inicialmente as universidades que se juntaram ao projeto foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RIO). Ainda nessa fase do projeto outras instituições se juntaram como colaboradoras, ampliando o alcance regional da proposta. Na construção do projeto e regimento do ProfHistória, o grupo responsável pela construção do projeto apresentou demandas que destacavam as principais carências na relação entre a pós-graduação em História, os cursos de graduação em História e as escolas.

A proposta foi aprovada em 2013, e em 2014, teve seu primeiro processo seletivo, e “receberam bolsas de mestrado da CAPES todos aqueles que

comprovaram vínculo com o ensino de história na educação básica da rede pública” (ProfHistória, 2020). Apesar de não ser o primeiro Mestrado Profissional em História ou Ensino de História no Brasil, foi o primeiro da área a ser realizado em rede nacional. Os outros mestrados profissionais em História que já haviam sido criados estavam vinculados a instituições específicas, sendo eles o Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais (Fundação Getúlio Vargas), o Mestrado Profissional em História (Universidade Federal do Rio Grande), e o Mestrado Profissional em Ensino de História: Fontes e Linguagens (Universidade de Caxias do Sul):

Os dois últimos estão voltados especificamente para a Área de Ensino de História. Ainda que se possa destacar a relevância e o pioneirismo dessas iniciativas, estes programas têm impacto local. A proposta do mestrado profissional em rede nacional visa ampliar o número de docentes da Educação Básica a serem beneficiados, bem como possibilitar intercâmbios entre universidades interessadas em apoiar este tipo de formação continuada de professores (UNIFAP, [2021]).

É notável o número de instituições associadas ao ProfHistória logo no início, desde a formulação do projeto e regimento do curso de pós-graduação, até as inscrições das primeiras turmas. Segundo dados disponibilizados pela Plataforma Sucupira, de 2012 a 2019, 39 universidades brasileiras tiveram seus pedidos de integração ao programa aprovados.

Nesse sentido, o currículo do ProfHistória é constituído considerando os aspectos específicos das práticas que se dão a partir do saber histórico escolar no Brasil, no sentido de pensar uma trajetória de mestrado específica ao professor-pesquisador que constroi esses conhecimentos. Nesse sentido, o saber histórico-escolar é aqui compreendido como um processo que envolve tanto a reelaboração de conhecimentos históricos, quanto a construção de novos conhecimentos a partir das experiências no contexto da escola, que surgem das interações próprias estabelecidas no contexto escolar. Estes saberes surgem na relação do professor com os conhecimentos prévios dos alunos, suas reflexões, imaginários e opiniões, bem como as especificidades da cultura local e dos materiais e instrumentos didáticos disponíveis na escola:

Considera-se que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar (Brasil, 1997, p. 29).

Assim, a perspectiva de pesquisa do ProfHistória propõe uma sistematização e análise a partir do diálogo com as discussões recentes no campo do ensino de história que são desenvolvidas ao longo das disciplinas, das orientações e da construção da pesquisa em paralelo com as vivências do ambiente escolar. Sobre isso, o currículo do programa propõe:

(i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii) (ProfHistória, [2024], p. 5).

Nesse sentido, trabalho final deve cumprir duas dimensões principais: a crítico-analítica, que pressupõe o diálogo com a bibliografia e as discussões de referência no campo do ensino de história, e a propositiva, voltada a construção de conhecimento que possibilite intervenções práticas, tanto pelo autor da pesquisa quanto por outros professores. Ao pensar a trajetória do indígena Felipe Camarão no contexto do Brasil Holandês, por exemplo, o professor Igor Fagundes entende que sua pesquisa tem o objetivo de “compartilhar e gerar conhecimento sobre a temática indígena a partir de reflexões mobilizadoras, despertadas por minha trajetória docente e pelas reflexões propiciadas pelo Profhistória” (Fagundes, 2016, p. 6, grifo próprio).

Portanto, as duas dimensões possibilitam a abordagem de diferentes problemas e temas de pesquisa, assim como dos formatos que elas venham a assumir. Sobre isso, Fagundes também reflete sobre as possibilidades de elaboração da pesquisa e explica os caminhos que ele escolheu para desenvolver o seu trabalho final:

O trabalho final de um curso de Mestrado Profissional em Ensino de História pode ter variados formatos, colocando-nos diante do desafio de realizar algumas escolhas e assumir caminhos que se pretendem inovadores. Foi esta a intenção deste trabalho, que se apresenta sob a forma de um produto, um livro dirigido ao público escolar e geral, cujo tema central é a análise da história de Felipe Camarão (Fagundes, 2016, p. 6).

Esses caminhos inovadores, como citado pelo professor, dizem respeito principalmente à dimensão propositiva da pesquisa, independente do formato que ela venha a assumir. É possível desenvolver uma problemática a partir da análise de fontes, propondo uma metodologia para o ensino de história. Mas os trabalhos também podem integrar “documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar” (ProfHistória, [2024], p. 5) e, portanto, podem ser incorporadas à dissertação os chamados produtos, de autoria do professor, como desenhos animados, jogos, sites, podcasts e vídeos.

Mônica Martins da Silva reflete sobre essa diversidade de formatos dos trabalhos em sua própria experiência como professora orientadora do programa:

A dimensão propositiva como aspecto que demarca a especificidade das pesquisas em mestrados profissionais, geralmente está associada ao desenvolvimento de investigações aplicadas à solução de problemas e que possam ter impacto no espaço de atuação profissional do mestrando. Essa dimensão é interpretada e desenvolvida no Profhistória de distintas maneiras, o que permitiu a construção de um amplo repertório que pode ser identificado no vasto conjunto de dissertações já defendidas, mas sobre o qual ainda há poucos consensos. Na minha experiência de orientação de trabalhos, tenho percebido que a singularidade das propostas de pesquisas, aliadas ao contexto e às condições de cada mestrando,

dificulta a definição de parâmetros. Talvez devêssemos inventariar as múltiplas trilhas investigativas que o curso possibilita e reconhecer essa multiplicidade como a sua singularidade (Silva, 2021, p. 6).

Para Silva (2021), a diversidade de propostas que vêm compondo o conjunto de dissertações do ProfHistória são um diferencial do programa e não possibilitam definições fechadas, justamente por essa multiplicidade. Monteiro e Rossato também salientam essa diversidade como característica marcante do programa, não somente em relação ao modo como os professores desenvolvem a dimensão propositiva, mas em relação aos temas de pesquisa e aos objetivos investigativos:

Constata-se grande diversidade de temas, recortes, objetivos e dimensões propositivas desenvolvidos pelos mestrands. Um programa que atinge distintas instituições (a maioria delas, públicas e federais) de vários estados brasileiros, voltadas para o ensino de história na educação básica em um país grande como é o Brasil, e com uma rede de ensino com tanta diversidade, não tinha como apresentar outro resultado (Monteiro; Rossato, 2023, p. 47).

Há, assim, uma proposta de disseminação de conhecimento científico por parte do currículo do ProfHistória, que também se justifica na dimensão propositiva, uma vez que ela tem o intuito de impactar a prática de outros professores de História. Assim, as pesquisas são um ponto de partida para o diálogo entre profissionais, como também pontuou Fagundes:

Além disso, realizar um trabalho sobre um personagem indígena, como produto de um mestrado profissional em Ensino de História, é justamente ter professores da rede pública que atuam na educação básica dialogando com a Lei 11.645/08, que surgiu através de demandas sociais fora dos muros da escola, mas que, através do ProfHistória, pode gerar novos olhares sobre a temática indígena dentro da escola (Fagundes, 2016, p. 15).

Nesse sentido, a prática da pesquisa parece ser constituída a partir de uma dialética entre o professor e seu saber histórico escolar, a escola, a universidade e o contexto mais amplo no qual todos esses lugares e sujeitos estão inseridos, e em que ocorrem relações que são históricas e marcadas pela disputa de poder.

O ensino de história e os povos indígenas: alguns caminhos trilhados pela primeira turma do ProfHistória

Considerando todas as especificidades e potenciais que marcam o currículo do ProfHistória, em termos de fontes de pesquisa, o principal objetivo aqui proposto é o de analisar algumas pesquisas desenvolvidas por professores de História que passaram pelo programa. Proponho, assim, uma reflexão com base nas perspectivas teóricas presentes na construção de conhecimento desses professores. Entendo que as dimensões crítico-analítica e propositiva se constituem em ricas fontes para se pensar, por exemplo, a relação e as interpretações construídas em torno da Lei 11.645/2008, as temporalidades selecionadas, as temáticas acessadas e, mais do que isso, as tendências teóricas e conceituais.

O foco é a construção de conhecimento dos professores sobre os povos indígenas, representado pelas escolhas das tendências historiográficas na História do Brasil, mencionadas no início deste texto. Esse processo de construção de conhecimento que passa por muitos lugares, desde o pertencimento institucional do professor, na escola e na universidade, mas também das suas marcas biográficas, pois as pesquisas também se originam da sua prática e dos seus próprios interesses.

O acesso aos trabalhos ocorreu através do antigo site do ProfHistória, em vigência no ano em que a pesquisa e seleção dessas dissertações foi desenvolvida, em 2020, na aba “Banco de Dissertações” e pelo Portal “eduCAPES”.⁵ As palavras-chave e números pesquisados foram “índio”, “indígena”, “11.645” e “11645”, tomando o cuidado em pesquisar a lei também a partir da numeração, com e sem a pontuação, para incluir possíveis variâncias na escrita dos autores. Nessa seleção, incluí os trabalhos que associavam a temática indígena com a temática africana e afro-brasileira.

Foram encontradas no banco de dissertações um total de 30 dissertações sobre a temática indígena, que haviam sido postadas no site do ProfHistória entre os anos de 2016 e 2020. Nesta primeira turma é possível perceber que os povos indígenas aparecem como uma temática relevante, tendo inclusive a Lei 11.645/2008 amplamente citada nos títulos, resumos e

palavras-chave. Segundo os dados dispostos no quadro 1, se compararmos as dissertações feitas entre os anos de 2016 e 2020, o ano de 2016 apresenta o maior número de trabalhos sobre os povos indígenas. São 9⁶ trabalhos defendidos em 2016, seguidos de 1 em 2017,⁷ 8 em 2018, 2 em 2019, e 7 em 2020. Há um decréscimo perceptível no intervalo de 4 anos se considerarmos os números de trabalhos defendidos e o aumento de filiação de universidades ao ProfHistória após 2014. Esta relevância da temática indígena na primeira turma do ProfHistória também foi percebida por Monteiro e Rossato (2023, p. 47):

Em relação às pesquisas sobre temas relacionados aos povos indígenas, identifica-se um interesse proporcionalmente maior na primeira turma do que em relação à segunda turma. Numericamente, foram identificados 10 e 17 trabalhos nas duas turmas. Considerando que na segunda turma foram defendidas 332 dissertações, enquanto na primeira, foram defendidas 130, constata-se que houve, proporcionalmente, decréscimo na quantidade de trabalhos sobre este tema.

As autoras não apresentam explicações ou hipóteses em relação a esta tendência apresentada pela primeira turma do ProfHistória e, em minha pesquisa, também não foi possível formular indicativos nesse sentido. Ainda assim, este é um dado relevante e que pode ser aprofundado em pesquisas futuras.

A quantidade total de trabalhos dedicados à pesquisa da temática indígena entre 2016 e 2020, tornou inviável a análise de todos eles, sendo necessário estabelecer critérios de seleção. Dentre as possibilidades, escolhi aquela que impulsionou analisar aquilo que é uma das características centrais do ProfHistória: a diversidade de temáticas e formatos de pesquisa, característica reiterada por autoras como as já citadas Silva, Monteiro e Rossato. Assim, a escolha pela seleção se deu a partir do recorte cronológico das defesas das dissertações, possibilitando abarcar uma diversidade de temas, propostas e metodologias em história indígena. O recorte cronológico escolhido foram as pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2016, que correspondem à primeira turma do ProfHistória:

Quadro 1 – Relação das 9 dissertações analisadas (ProfHistória)

Autor	Título	Instituição
FRANÇA, Flavio Antonio de Souza	A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula (102 p.)	UNIRIO -Rio de Janeiro
LIMA, Jorge Ferreira	O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história (118 p.)	UFT – Tocantins
FAGUNDES, Igor	A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão (92 p.)	UFF – Rio de Janeiro
ASSIS, Rafael da Silva	Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino (101 p.)	UFT – Tocantins
MAIA, Marcia de Sousa da Silva	Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008 (149 p.)	PUC/RIO – Rio de Janeiro
PRIVATTI, Rafael Bastos Alves	Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização (147 p.)	PUC/RIO – Rio de Janeiro
RAMOS, Carla Cristina Bernardino	Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história (143 p.)	UFRJ – Rio de Janeiro
GOMES, Dhiogo Rezende.	MÊ IXUJARĒNH – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé (185 p.)	UFT – Tocantins
SILVEIRA, Thais Elisa Silva da	Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro (132 p.)	UERJ – Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apesar das 9 dissertações apresentarem singularidades que perpassam a experiência do professor, a escolha pelo tema, e a elaboração da pesquisa, também pude identificar conexões significativas entre elas. Aspectos teóricos, conceituais e experiências em sala de aula relatadas ao longo das pesquisas possibilitaram identificar temáticas, conceitos e cronologias utilizadas. Por isso, a análise privilegia os pontos de conexão entre as pesquisas, principalmente em relação à sua dimensão teórica.

A(s) história(s) indígena(s) e os caminhos teóricos construídos pelos professores-pesquisadores

No que diz respeito à base teórica e crítica utilizada pelos professores, suas dissertações estão fundamentadas nas produções desenvolvidas principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando a história e as ciências sociais de modo geral se repensaram enquanto campo de conhecimento, incluindo aí um olhar para os sujeitos marginalizados, e, formando então, a chamada nova história. Dentro do prefixo “nova” estão inseridas suas ramificações historiográficas, como é o caso da chamada nova história indígena, ou “novíssima história indígena”, como denominou Gomes:⁸

[...] a ‘Novíssima História’ dos povos indígenas, constituída a partir da década de 1970. Processo (contínuo) no qual os próprios sujeitos indígenas tomam parte, sendo em seus termos, como ‘outros’ historiadores e antropólogos cooperados com pesquisadores e estudiosos não-indígenas, na sinergia de interesses por outras concepções sobre humanos no tempo, em outras História e Antropologia (Gomes, 2016, p. 31).

A própria história indígena engloba diferentes abordagens teórico-metodológicas, dialogando com a antropologia, citada pelo autor, mas também a arqueologia, linguística, geografia e direito, para citar alguns exemplos. Nesse ínterim, surgiram “entre lugares” nos quais os pesquisadores atuam, como a antropologia histórica ou história antropológica, por exemplo, ao qual Gomes se insere. Assim, as dissertações que pensam a temática indígena defendidas pela primeira turma do ProfHistória se fundamentam na nova história indígena. Isto posto, analiso e apresento o que se sobressai no percurso teórico construído por esses professores a partir daí.

Os autores se colocam críticos à uma tradição historiográfica vinculada à formação do Estado Brasileiro, perspectiva que marcou especialmente o século XIX e parte do século XX. Nesse sentido o IHGB é um marco, pois foi fundado em 1838 e pensado enquanto instituição formadora da identidade nacional e construtora da narrativa histórica oficial. Muitas dissertações ressaltam seu papel na construção de “uma identidade única que se sobrepusesse à diversidade dos povos do território brasileiro” (Silveira, 2016,

p. 38). O século XIX demarcou não só a formação da disciplina histórica nos termos institucionais e disciplinares no Brasil, mas construiu uma narrativa tão amplamente difundida que seus impactos são identificados na atual sociedade brasileira. Segundo Silveira:

Uma história nacionalista, que exaltava a colonização portuguesa, diminuindo, desvalorizando e apagando o protagonismo das populações nativas e negras. O paradigma eurocêntrico e evolucionista que deu o tom da escrita história por muito tempo, inviabilizou tanto a compreensão da agência indígena na história do Brasil no passado, e ainda dificulta o entendimento dessas populações no presente (Silveira, 2016, p. 38).

Compreender o papel do IHGB na construção da narrativa histórica do Brasil permite identificar as influências que marcam o lugar do “índio” no senso comum. Para além de servir como uma engrenagem da narrativa oficial de cunho iluminista e, portanto, eurocentrada, aos povos indígenas não era reconhecida a História, filosoficamente sustentada por ideais como o progresso e a civilização. Tal narrativa monopolizou o olhar das instituições e do senso comum sobre os povos indígenas não só ao longo do século XIX, mas por boa parte do século XX, passando a ser questionada na segunda metade do século.

Os professores entendem que a nova perspectiva da história indígena foi o principal divisor de águas na disciplina. Para Ramos:

O não reconhecimento da história das populações indígenas perdurou até pouco tempo nos estudos e pesquisas históricas no Brasil e ainda é possível verificar a circulação de ideias, no senso comum e nas escolas, acerca do desaparecimento dos índios ou de um avanço do processo de ‘aculturação’ ou ‘assimilação’ à cultura não indígena, considerada como dominante. John Monteiro (2001) cita como dificuldades em se analisar a história de sociedades indígenas no Brasil entraves expressos por historiadores presos às fontes escritas ou à uma concepção que restringiria o tema à Antropologia. Contudo, mudanças ocorreram a partir de debates na Antropologia sobre a dinamicidade da cultura e na História com a emergência dos diversos agentes históricos que deveriam ser ‘reconhecidos’ e ‘ressignificados’ em seus contextos (Ramos, 2016, p. 22-23).

A autora identifica no atual imaginário dos alunos os impactos dessa narrativa da qual o IHGB foi um dos principais porta-vozes. Ela também cita o historiador John Monteiro para pensar o contexto mais recente da história indígena, em que há uma abertura e um diálogo maior entre história e antropologia. Essa relação entre ambas as disciplinas é frequentemente ressaltada pelos autores como um “entre lugar” fértil para o estudo da temática. Além de Monteiro, muitos fazem referência a autores como Manuela Carneiro da Cunha, João Pacheco de Oliveira e Maria Regina Celestino Almeida, para citar somente alguns exemplos fundamentais na construção de um olhar histórico para os agenciamentos indígenas na História do Brasil. Não coincidentemente, tais autores não se limitam nem a um campo nem a outro, mas estabelecem diálogos e conexões múltiplas entre história, antropologia e outros campos do conhecimento.

Oliveira é uma referência para os autores que pensam, por exemplo, os processos de etnogênese e também na crítica à ideia de aculturação. Privatti, que desenvolve os desenhos animados a partir da Lei 11.645/2008, pensando tanto a temática indígena quanto as populações de origem africana, cita o autor:

João Pacheco ilumina, nesta linha de pensamento, os fatores que têm levado ao aumento do número de etnias que “surgiram”, mas que em verdade eram etnias que eram tidas como desaparecidas ou assimiladas. Elas estariam em processo de ressignificação. Segundo o autor, deve ser construída uma etimologia indígena sem considerar as supostas perdas, reelaborando as relações com o território, no que ele chama de processo de reterritorialização (Privatti, 2016, p. 30).

A clássica obra “História dos Índios no Brasil” organizada por Manuela Carneiro da Cunha (1992), também é citada como um divisor de águas no estudo dos povos indígenas. Gomes pontua:

Esta obra que conta com 25 ensaios de inúmeros especialistas, de várias áreas, Antropologia, Biologia, Arqueologia, Linguagem, ‘História dos historiadores’ em menor número, nos apontam para a interdisciplinaridade como “marco”, pelo desenvolvimento histórico da própria História como disciplina pós século XIX. Aspecto que foi de encontro com as necessidades interdisciplinares no trato histórico dos povos indígenas. Também como ‘marca’, revelando que a historicidade dos povos indígenas, não é abarcável somente

pela História, passando indubitavelmente pelo relacionamento com a Antropologia, entre outras disciplinas (Gomes, 2016, p. 56).

É possível perceber que o autor não só está dialogando com a obra “História dos Índios no Brasil”, mas sua escrita tem o intuito de divulgá-la a outros professores. Gomes, assim como Silveira e outros autores, apresentam as obras ao longo da própria discussão teórica, indicando caminhos de estudos para as práticas docentes. Em pesquisas como a de Privatti e Ramos, por exemplo, os professores escolhem apresentar essas indicações em formato de listas de referências bibliográficas.

Esse exercício teórico se dá não só por um ser um processo padrão das pesquisas acadêmicas, que é o de evidenciar as suas influências teóricas, mas também porque eles se colocam em interlocução direta com outros professores. Assim, a apresentação desses materiais é também uma orientação, uma forma de indicar caminhos possíveis para se pensar a história indígena em um contexto em que ainda existem muitas dificuldades para a implementação da lei. Essa proposta faz sentido na medida em que a própria escolha de pesquisar se dá pelas dificuldades enfrentadas em sala aula. As dissertações miram o campo da prática em sala de aula a partir do que se é vivido pelo próprio professor.

Outra obra importante para compreender o aporte teórico do conjunto analisado é *Metamorfozes Indígenas* (2003), de Maria Regina Celestino de Almeida, referência para pensar os contextos coloniais em que negociações e conflitos pautavam as sociedades coloniais aldeadas. Marcadas pelas alianças interétnicas, pelas fugas, por aqueles indígenas que ascendiam socialmente entre hierarquias coloniais tão enraizadas, a autora apresenta diferentes realidades indígenas vividas no Brasil colonial. Assim, Lima pontua:

Maria Celestino de Almeida aborda aspectos fundamentais para o entendimento do lugar dos indígenas na História do Brasil, ela começa com uma discussão sobre a dinâmica dos conflitos. Sem negar a sua importância para os grupos nativos, enfatiza a impossibilidade de analisá-las sem referência ao seu contexto, pois, a partir dos primeiros contatos e das disputas pelo território americano, os conflitos indígenas passaram a convergir com os embates coloniais. Afirma que até muito recentemente, nossa historiografia abordava

os aldeamentos pela ótica do Estado colonial, dos moradores ou dos missionários. Definidos como espaços de agrupamento de índios de origens diversas, que deveriam servir aos intuítos coloniais, possibilitando tanto a concentração da mão de obra disponível, a ser empregada em atividades variadas, quanto à implementação do projeto de catequização dos nativos (ALMEIDA, 2008 p.72). Em tal perspectiva, os nativos eram sempre objeto de diferentes políticas e de disputas entre determinados agentes, mas nunca vistos como sujeitos atuantes na construção do espaço dos aldeamentos (Lima, 2016, p. 42).

Esse debate aparece também na dissertação, “A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão”, de Fagundes, para pensar justamente a complexa figura de Felipe Camarão e do contexto histórico em que ele estava inserido. No capítulo 1, intitulado “A história de Felipe Camarão”, mais especificamente no subtítulo “Quem foi Felipe Camarão?”, ele explica:

Felipe Camarão é um exemplo clássico de um índio aldeado, sendo esta uma referência ao livro *Metamorfozes indígenas*, da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida. Trata-se de um índio integrado à colonização, que aprendeu novas práticas culturais e políticas e soube utilizá-las na defesa de interesses próprios ou comunitários. Este índio era súdito do rei e essa posição lhe possibilitava solicitar mercês, sendo conseqüentemente a mais valorizada pelos índios aldeados no mundo colonial, o que demonstra reconhecimento e apropriação dos valores do novo mundo onde atuavam (Fagundes, 2016, p. 11).

A partir da história do católico Potiguara, súdito do rei, que lutou contra as invasões holandesas, Fagundes faz referência à Almeida como forma de embasar historicamente as experiências de Camarão, demonstrando as alianças políticas de indígenas com portugueses e holandeses. Já no campo mais específico do ensino de história indígena, autores como Circe Bittencourt, Edson Silva, Luís Donizete Benzi Grupioni e Luisa Tombini Wittmann, constituem parte do aporte bibliográfico utilizado.

Grupioni é apresentado por Silveira como uma das referências anteriores à lei, de pesquisadores que vinham desenvolvendo trabalhos pioneiros para pensar a temática dentro e fora de sala de aula, a exemplo da obra “A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus” (1995).

Mas os autores também apontam uma transformação da história indígena após a implementação da Lei 11.645/2008. Silveira cita algumas produções que se propuseram a “se tornarem subsídios para professores do ensino básico para a implementação da lei”, como “Povos Indígenas e Educação” (2008), organizada por Bergamaschi, Zen e Xavier, “A história indígena em sala de aula” (2012), de Adriano Toledo Paiva, e “A temática indígena na escola” (2014), organizada por Funari e Piñon:

Apesar das diferenças entre os livros, todos entendem que a revisão do ensino da temática indígena nas escolas é urgente e importante para a superação de preconceitos e violências sofridas pelas populações indígenas e para possibilitar um intercultural pautado no respeito pela diferença entre índios e não índios (Silveira, 2016, p. 51).

Também é possível identificar o diálogo com as produções indígenas. É tangível o uso de bibliografias indígenas na elaboração das dissertações, de modo que para algumas pesquisas o diálogo com os saberes indígenas se constituiu como um pilar fundamental. Se todos os autores criticam a existência de uma narrativa histórica eurocêntrica, há uma tentativa de superá-la através desse diálogo. Essa escolha teórica pode ser percebida em pesquisas como a de Gomes, que pensou a educação escolar indígena e o ensino de história Apinajé, e, em sua pesquisa, construiu campos de diálogos com professores e alunos indígenas. Já Flávio França, se utiliza da narrativa de Ailton Krenak, a partir de um programa de rádio para pensar a educação da Lei 11.645/2008 na educação de alunos cegos ou com baixa visão, assim como de vídeos e textos de Daniel Munduruku. Márcia Maia, por sua vez, também recorre às produções audiovisuais de autoria indígenas através do projeto “Vídeo nas Aldeias”,⁹ ao livro “O índio brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, de Gersem Baniwa (2006) e, também, aos escritos de Daniel Munduruku, através de seu livro “Coisa de Índio.”

No caso de Gomes, sua pesquisa se coloca em um diálogo constante entre história e antropologia, e assim, em sua crítica a essa história nacional ele utiliza Lévi-Strauss, intelectual importante na construção de uma “denúncia” da História. Gomes cita Lévi-Strauss como uma referência no estudo das temporalidades sincrônicas indígenas, tendo a oralidade mítica como motor

das percepções de tempo mitológico, pensada em contraposição a uma História, interpretada como diacrônica:

Lévi-Strauss que fora acusado de ‘inimigo da história’, na verdade em sua crítica ao império da História e da diacronia, revela a falsidade que é conceber uma história total, de todos e de tudo, excluindo sociedades de suas próprias histórias para força-las a uma apenas. Na antropologia, secundarizar a história não é pô-la em detrimento, é primeiramente não a usar como cajado, como mestra de inteligibilidades que não se fazem apenas pela história (Gomes, 2016, p. 49).

Gomes se refere à postura reticente dos historiadores em relação às reflexões do antropólogo, que recentemente vêm sendo reinterpretadas por historiadores como François Hartog, em *Regimes de Historicidade* (2013), e Francine Iegelski, em *Astronomia das Constelações Humanas* (2016). Nessa perspectiva, se entende que a crítica de Lévi-Strauss é especificamente lançada à uma História disciplinar que se coloca como “uma potente ideologia moderna”, o que a impediria de “entender como as sociedades não-ocidentais organizam sua experiência no tempo” (Iegelski, 2016, p. 45), já que estaria mais voltada a uma percepção linear, progressiva, marcada por grandes personagens e feitos.

Essa discussão influenciou Hartog na construção do conceito de regimes de historicidade. Gomes insere esse debate em sua pesquisa, que tem como tema a educação escolar indígena, e propõe pensar essa educação diferenciada a partir dessas outras historicidades, que podem ou não estar vinculadas aos modos de pensar da história enquanto disciplina. Sobre as histórias ensinadas na Escola Indígena *Tekator* do povo Apinajé, ele escreve:

Pensamos que a forma tradicional de ensinar história, tem a função de reativar o passado do mito no presente, e para os povos indígenas, isso pode ser essencial para manutenção das consciências histórica e de identidade. Já com a história na cultura escolar, os Apinajé têm essa missão, de conciliar as duas formas, já que o registro escrito também é importante, desde que seja acompanhado da vivência tradicional do ensinar e aprender história. Pois no desequilíbrio, de uma cultura histórica escolar em detrimento da tradição, ou o inverso, se fechar no ensino tradicional frente aos

avanços dos contatos com a sociedade nacional, que traz novas demandas e necessidades de conhecimentos, pode-se incorrer no enfraquecimento de ambas as formas de ensino e aprendizagem histórica (Gomes, 2016, p. 143).

O autor entende que a história Apinajé e a história disciplinar cumprem papéis diferentes, uma de pensar a sua identidade, a educação tradicional, e outra de entender a história enquanto disciplina, possibilitando, por exemplo, construir estratégias em relação aos não-indígenas, no sentido de compreender as lutas históricas, as violências sofridas, as resistências organizadas, enfim, temas pensados pela história no geral. A história disciplinar, nesse caso, tem como uma de suas funções a de possibilitar o conhecimento do outro, o branco, para construir resistências. Nesse sentido, podemos pensar em várias “histórias do Brasil”, consideradas as suas perspectivas e intenções:

O interessante é a plasticidade que este nosso entendimento da ‘história indígena’ sugere, podendo além de ser concebida como a História do Brasil em seu devido redimensionamento, ela pode ser a história de cada povo ou grupo étnico em suas distinções históricas e culturais, como uma “história Apinajé” ou uma ‘história Xerente’ que assim como a história dos não indígenas brasileiros e americanos, há sempre intersecções devido aos contatos, não podendo ser tratadas como histórias isoladas (Gomes, 2016, p. 65).

Nessa perspectiva, pensar sobre novas práticas do ensino de história a partir desses saberes seria considerar a diversidade de significados e transformações que as histórias indígenas possibilitam. Nas outras pesquisas, que foram construídas em contextos em que a presença indígena não se deu de forma tão direta, com exceção da pesquisa de Silveira, que pensa a presença de alunos indígenas nas escolas urbanas, o olhar para as histórias indígenas também é desenvolvido, ainda que em menor proporção.

Há, principalmente, um diálogo com autores indígenas brasileiros, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku e Gersem Baniwa, que têm um alcance importante no debate nacional em torno dos povos indígenas e da educação. Também há algum diálogo com as teorias decoloniais, sendo uma das referências Walter Mignolo, que compõe o aporte teórico de Silveira e Maia. Elas se utilizam do conceito de pensamento liminar para refletir acerca da

“construção de novos saberes” para “trazer uma nova lógica”, um olhar com uma nova perspectiva dentro da historiografia, mantendo diálogo com o conhecimento já produzido” (Maia, 2016, p. 22).

O diálogo com os saberes indígenas também está colocado principalmente nos materiais didáticos e nas atividades com os alunos, muitas delas narradas e analisadas pelos autores ao longo da dissertação. Sobre a importância de integrar os saberes indígenas nas práticas e materiais didáticos construídos, França (2016, p. 30), entende que:

Não se tem a intenção de abraçar uma perspectiva de que apenas os indígenas podem falar de sua história ou de sua contemporaneidade, mas sim o fato de que eles tem tanta legitimidade quanto aos que se dedicam a estudar o passado desses povos, como será melhor discutido na experiência da oficina. Os discursos indígenas apresentados aos alunos do 8º ano, tanto em sua forma textual, sonora ou audiovisual criam essa possibilidade de compreender aquilo que os indígenas têm a dizer sobre seu passado e em seus diálogos permanentes com o presente. Acredito que tanto os dois filmes escolhidos, os dois programas de rádio apresentados por Ailton Krenak, quanto as fontes textuais abrem outras possibilidades de se conhecer um pouco do que os indígenas têm a dizer de suas impressões do passado e de suas identidades.

A oficina citada pelo autor foi desenvolvida com seus alunos cegos ou com baixa visão, e os materiais utilizados são adaptados e disponibilizados na dissertação, de modo que outros professores em contextos similares possam se utilizar deles. A utilização de narrativas indígenas mencionada por ele foi uma escolha tomada após perceber que seus alunos associavam esses sujeitos ao passado. Por isso, ele optou por privilegiar produções contemporâneas, e tem o principal intuito de entender a presença indígena e sua diversidade no Brasil do tempo presente, ainda que várias discussões sobre outros períodos históricos também sejam trabalhadas. Na elaboração das atividades e materiais, comumente os professores indicam os materiais a partir de uma apresentação com orientações para que o leitor esteja subsidiado.

As fontes audiovisuais utilizadas pelo professor são “Programa de Índio”, “Vídeo nas aldeias” e “Povos indígenas: conhecer para valorizar”, que “obedecem aos critérios de apresentarem como protagonistas de seus

discursos os próprios indígenas” (França, 2016, p. 95). Especificamente os materiais do projeto “Vídeo nas aldeias” e a série “Povos indígenas: conhecer para valorizar” são também utilizadas e indicadas por outros autores, tanto por serem produções indígenas quanto por abordarem temas frequentes no senso comum brasileiro, facilitando assim a introdução da temática com os alunos. Este aspecto é destacado por Assis, que indica especialmente o primeiro vídeo da série “Índios no Brasil: quem são eles?”:

O vídeo dialoga com depoimentos de várias partes do Brasil, mostrando a visão estereotipada do que se pensa dos índios, outro objetivo do vídeo é mostrar para os alunos que os indígenas, não estão congelados no tempo e se relacionam com os códigos da sociedade ocidental. Depois de apresentado o vídeo: *Índios no Brasil: quem são eles?* Faça novamente a atividade com o questionamento, *Índios no Brasil: quem são eles?* com narrativas escritas e narrativas em forma de desenho (Assis, 2016, p. 78).

Assis cita justamente o problema de pensar os indígenas “congelados no tempo”, mais especificamente associados ao período colonial. Não coincidentemente este é o mesmo argumento exposto por França (2016, p. 95), que também utiliza “uma série de programas radiofônicos produzidos entre meados da década de 1980 e 1990 por Ailton Krenak”, bem como vídeos e textos escritos por Daniel Munduruku e de outros autores não-indígenas:

As fontes textuais adaptadas para o sistema braile ou ampliadas em corpo 24 para os alunos de baixa visão foram as seguintes: Ailton Krenak. *Série Encontros* (2015), *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro 1970-1990* (2012), um trecho de *Sem fé, sem lei, sem rei* do capítulo 2 do livro *Uma breve História do Brasil* (2010) e uma fonte primária acessada no sítio domínio público: *Tratado da Terra do Brasil* de autoria de Pêro de Magalhães Gândavo. De todos os textos selecionados foram utilizados fragmentos (França, 2016, p. 58).

Em outro exemplo, na pesquisa “Parque indígena do Xingu: Um jogo para a Lei 11.645/2008”, Maia procurou integrar saberes e características de diferentes povos para construir as cartas e funções do jogo de tabuleiro, o PIX, e evidencia que teve dificuldade em encontrar materiais sobre as populações que integram o jogo. Nesse sentido, ela explica que os materiais produzidos

pelo Instituto Socioambiental (ISA) foram os principais utilizados. Ela também sugere o projeto “Vídeo nas aldeias”, e o site “Índio Educa”, “voltado para o ensino da temática indígena, que, segundo ela, procura trazer um novo olhar sobre a temática. O mais interessante é que o site é produzido e alimentado por um grupo de indígenas” (Maia, 2016, p. 95).

Maia também indica o livro “O índio brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, escrito por Gersem Baniwa, a coleção “Um Dia na Aldeia”, escritos por Rita Carelli, “derivados de filmes produzidos por indígenas no projeto ‘Vídeo nas Aldeias’” (Maia, 2016, p. 95), e o livro “Coisa de Índio”, de Daniel Munduruku. Esses são só alguns dos materiais apresentados pela professora, produzidos por indígenas e não indígenas, como o livro “História dos Índios no Brasil”, organizado por Cunha, e “A temática indígena na escola: Subsídios para professores de 1º e 2º Graus”, organizado por Grupioni e Silva, já citados anteriormente.

Além de buscar estabelecer esses diálogos com os saberes indígenas no campo teórico, no caso da dissertação “Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história”, a professora propõe uma atividade de simulação de escavação que remete à materialidade indígena. A ideia é que o estudo desses artefatos possibilite pensar a cultura material e imaterial:

[...] O trabalho com a reflexão sobre o Patrimônio arqueológico a partir da prática de simulações de pesquisas em escavações visa aproximar os estudantes da produção de conhecimento sobre determinado objeto e a identificar os artefatos arqueológicos como bens culturais. Visualizar a existência de cerâmicas, de instrumentos ou utensílios usados para a manipulação da mandioca e da produção da farinha, a concepção de habitação e o manejo dos materiais disponíveis são maneiras de inserir o conceito de bem cultural como possibilidade de compreender e identificar a cultura de um povo e desassociar as definições tradicionais entre bem cultural e objetos, monumentos ou prédios representantes de uma cultura dominante (Ramos, 2016, p. 39-40).

Nessa perspectiva, as atividades de escavação ampliam o entendimento dos alunos sobre a gama de fontes históricas utilizadas nas pesquisas de arqueologia e história, uma vez que a cultura material é em si um documento histórico de autoria indígena.

Por fim, mas não menos importante, as pesquisas indicam uma preocupação em estabelecer um diálogo com o que Gomes chama de “intelectuais indígenas”, em referência à definição expressa por Bergamaschi. Nessa perspectiva, os chamados intelectuais indígenas são sujeitos formados por saberes que ultrapassam a formação acadêmica, pois são sábios, ou como bem coloca o autor, são os filósofos indígenas. Nesse sentido, podemos pensar que, tanto pensadores como Davi Kopenawa, que tem sua formação como liderança e xamã formadas a partir dos saberes Yanomami ancestrais ou, por outro lado, Daniel Munduruku, que possui vasta experiência acadêmica são, em ambos os casos, intelectuais indígenas. Nesse sentido, o saber acadêmico não é um marcador fundamental para a intelectualidade indígena:

Não podemos deixar de falar que ‘intelectuais indígenas’ (acadêmicos ou não, sempre filósofos dos seus e de outros mundos) estão produzindo, escrevendo ou falando sobre as histórias e culturas de seus povos, sobre suas etnias ou indígenas do Brasil em geral, em diversas áreas e aspectos (Gomes, 2016, p. 67).

Nesse sentido, é possível pensar que esse diálogo expande nosso olhar para os diferentes aspectos da vida humana com base na valorização e no diálogo com os saberes indígenas na construção do conhecimento.

Considerações Finais

É possível perceber que existe uma tendência teórica na produção dos professores que se debruçam sobre o ensino de história indígena, nesta primeira turma do ProfHistória, no sentido de dialogar com a historiografia recente, formada a partir do final do século XX. Assim, a chamada nova história indígena é parte estruturante das suas pesquisas e, conseqüentemente, do modo como os professores constroem o saber histórico escolar.

A partir da amostra de pesquisas aqui analisadas, é possível considerar que há um afastamento significativo das produções historiográficas que se consolidaram no século XIX e se estenderam até meados do século XX, que interpretavam os povos indígenas como a-históricos. Pelo contrário, a busca por uma ruptura com essa perspectiva se faz no uso extenso de bibliografias recentes, de autores indígenas e não indígenas, que reiteram e comprovam

as agências e protagonismos indígenas na História do Brasil. Tais escolhas teóricas estão em consonância com o que também foi percebido com Monteiro e Rossato em uma análise mais ampla de pesquisas do ProfHistória, que desenvolveram entre os anos de 2016 e 2019, através da análise de um total de 332 dissertações. Segundo as autoras:

Nas dissertações defendidas entre 2016 e 2019 no ProfHistória [...] constata-se a preocupação dos professores mestrandos em examinar aspectos sobre um ensino de História que possibilite aos estudantes refletir sobre a sociedade brasileira, não somente no passado, mas a partir de questões do presente e da realidade no qual estão inseridos. Questionar sobre os papéis instituídos, discutir sobre as representações dos diferentes sujeitos subalternizados (afrodescendentes, indígenas, mulheres...) e propiciar aos estudantes que rompem com estereótipos aparece como motivação para muitas das pesquisas (Monteiro; Rossato, 2023, p. 50).

Assim, a partir dos caminhos teóricos traçados pelos professores, é possível destacar duas perspectivas principais. A primeira está mais voltada à continuidade e aprofundamento da investigação de temas mais tradicionais no ensino de história indígena, que já são temas de análise do campo do ensino de história desde as últimas décadas do século XX. Questões como a reflexão em torno do período colonial, a crítica à objetificação dos indígenas nos contextos históricos, as lacunas presentes nos livros didáticos e os próprios estereótipos presentes no imaginário dos brasileiros.

Na segunda tendência, foi possível identificar a abertura para novas questões, temas que, mesmo dentro do campo da história indígena, ainda são silenciados. Nesse sentido, destaco as pesquisas de Thais Elisa da Silveira, na dissertação “Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro” e Dhiogo Rezende Gomes, “Me Ixujarenh – ausência, presença e busca: o ensino de história na Escola Indígena Tekator do Povo Panhi-Apinajé. Ambos, ainda que por caminhos distintos, dialogam diretamente com sujeitos indígenas, seja no ensino formal em contexto urbano ou a partir da educação escolar indígena diferenciada.

Entendo que a sensibilidade de pesquisas como a de Gomes e Silveira só são possíveis porque esses professores atuam em um contexto em que a luta do

movimento indígena e o campo do ensino de história indígena encontram ressonância na formação de professores.

Arrisco afirmar que, em contexto distinto ao do ProfHistória, esse tipo de pesquisa não se constituiria desta forma, a partir da relação professor(a)-alunos. Nesse sentido, o ProfHistória reitera um aspecto essencial do processo que envolve qualquer pesquisa: a experiência, a relação, o cotidiano, e como esses aspectos possibilitam perceber algumas nuances que, em outros contextos, poderiam permanecer silenciados. No caso de um programa voltado especialmente ao ensino de história, a presença desses professores em sala de aula possibilita a ampliação e, mais do que isso, o aprofundamento dessas percepções, das nuances que constituem a comunidade escolar e a construção do saber histórico e do campo da história indígena.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ANGATU, Casé. “Histórias e Culturas Indígenas” – alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 179-209, jan./jun. 2015.

ASSIS, Rafael da Silva. *Os índios do território Serra da Capivara: história, memória e ensino*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC: SECAD: LACED: Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 14/2015*. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da lei n. 11.645/2008. Brasília: MEC: CNE, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FAGUNDES, Igor. *A história do índio Antônio Felipe (Poti) Camarão*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

FRANÇA, Flavio Antonio de Souza. *A contemporaneidade dos povos indígenas em sala de aula*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

GOMES, Dhiogo Rezende. *Me Ixujarenh – ausência, presença e busca: o ensino de história na escola indígena Tekator do povo Panhi – Apinajé*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

IEGELSKI, Francine. *Astronomia das constelações humanas: reflexões sobre Claude Lévi-Strauss e a história*. São Paulo: Editora Humanitas, 2016.

LIMA, Jorge Ferreira. *O indígena no livro didático: possibilidades e desafios no uso da linguagem imagética no ensino de história*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

MAIA, Marcia de Sousa da Silva. *Parque indígena do Xingu: um jogo para a Lei 11.645/2008*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de História. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 39-59, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053>.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. *Desenhos animados e ensino de História: uma aposta para o letramento nas séries iniciais da escolarização*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Catálogo de disciplinas ProfHistória*. 2019.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Exame Nacional de Acesso 2020 (edital)*. Rio de Janeiro: ProfHistória, 2020.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Regimento Geral do ProfHistória*. [2024].

RAMOS, Carla Cristina Bernardino. *Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de história*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SCHÜTZ, Kerollainy Rosa. *A Lei 11.645/2008 e a História Indígena no contexto dos cursos de graduação em História das universidades públicas em Florianópolis (2006-2018): reflexões e perspectivas*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SILVA, Mônica Martins da. A formação docente no ProfHistória: reflexões tramadas em experiências de compartilhamento de saberes. *Revista Palavras ABEHrtas*, Ponta Grossa, p. 1-9, jun. 2021.

SILVEIRA, Thaís Elisa da. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

UNIFAP - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Mestrado Profissional em Ensino de História. *Histórico*. Macapá: Unifap, [2021]. Disponível em: <https://www2.unifap.br/profhistoria/apresentacao/historico/>. Acesso em: 14 out. 2021.

UFG -UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. ProfHistória UFG. *Histórico do programa*. Goiânia: UFG, 2007. Disponível em: <https://prof.historia.ufg.br/p/29681-historico-do-programa>. Acesso em: 9 jul. 2024.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História geral do Brasil: antes da sua separação e independência de Portugal*. 2. ed. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert, 1877.

Notas

1 (UFSC) Doutorado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina <https://orcid.org/0000-0002-7018-5210>

2 Segundo o artigo 231 da Constituição Federal de 1988, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” Ver: Brasil (1988, art. 231).

3 Sobre o processo que envolveu a criação das duas disciplinas obrigatórias de História Indígenas nas instituições citadas, ver: Schütz (2019).

4 Durante a realização da pesquisa o site do ProfHistória foi atualizado. A seleção das fontes foi feita na versão antiga do site, que está fora do ar. A versão atualizada do site pode ser acessada por este acesso: ProfHistória: Mestrado Profissional em Ensino de história

5 Ver: EduCapes.

6 Se compararmos esta pesquisa com a de Monteiro e Rossato, no que tange às dissertações defendidas na primeira turma do ProfHistória sobre a temática dos povos indígenas, há uma variação numérica. Enquanto as autoras encontraram 10 dissertações que abordam diretamente o tema, em minha pesquisa, cheguei a um total de 9. É provável que isso tenha ocorrido pela diferença nas plataformas de pesquisa realizadas por mim e pelas autoras. Monteiro e Rossato realizaram sua seleção através da Plataforma Sucupira e, no meu caso, a seleção se deu a partir do antigo site do ProfHistória e do eduCapes.

7 O tempo total de desenvolvimento de um trabalho no ProfHistória, assim como frequentemente se dá em outros mestrados, é de 2 anos. Assim, a maior parte dos trabalhos são defendidos a cada 2 anos (2016, 2018, 2020, etc). Por isso, a presença de um trabalho defendido em 2017 é uma exceção, em que provavelmente a dissertação foi defendida com algum atraso, considerando o calendário proposto no regimento geral do programa. O mesmo vale para os 2 trabalhos defendidos em 2019, como consta na tabela 6.

8 Para acompanhar os títulos das pesquisas e seus autores, ver quadro 1.

9 Para saber mais sobre o projeto acesse “Vídeo nas Aldeias”.

ProfHistória:
o ensino com perspectiva futura

ProfHistory:
teaching with a future perspective

ProfHistoria:
enseñar con perspectiva de futuro

Conceição Solange Perin¹
Submissão: 19/12/2023
Aceite: 06/05/2024

Resumo

O objetivo desta investigação é apresentar a relevância da criação do Programa *Stricto Sensu* Profissional em Ensino de História, em rede nacional, para os professores do ensino público brasileiro. O Programa Nacional ProfHistória completa 10 anos em 2024 e abrange 23 estados brasileiros, com 39 universidades participantes. Para cumprir o objetivo da análise, um recorte foi realizado sobre o cenário geral de um dos ProfHistória, sediado pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar – *campus* de Campo Mourão, região que abrange 25 municípios do Estado do Paraná. A justificativa do estudo está pautada na importância da disciplina de História para a formação humana e do professor saber trabalhar o ensino, agregando a teoria e a prática como elementos inseparáveis. Para fundamentar essas questões, faz-se uma retomada histórica da conscientização dos ensinos teórico e prático, unificados para a realização do aprendizado dos alunos. **Palavras-chave:** ProfHistória; ensino; teoria; prática; formação profissional docente.

Abstract

The aim of this investigation is to present the relevance of the creation of the Professional *Stricto Sensu* Program in History Teaching, in a national network, for Brazilian public school teachers. The National ProfHistory Program will be 10 years old in 2024 and covers 23 Brazilian states, with 39 participating universities. To fulfill the objective of the analysis, a selection was made of the general scenario of one of the ProfHistory programs, hosted by the State University of Paraná - Unespar - campus in Campo Mourão, a region that covers 25 municipalities in the state of Paraná. The justification for the study is based on the importance of the subject of History for human development and the teacher's ability to work in teaching,

combining theory and practice as inseparable elements. To substantiate these questions, a historical review is made of the awareness of theoretical and practical teaching, unified for the achievement of student learning. **Keywords:** ProfHistory; teaching; theory; practice; professional teacher training.

Resumen

El objetivo de esta investigación es presentar la relevancia de la creación del Programa Profesional Stricto Sensu en Enseñanza de la Historia, en red nacional, para profesores de escuelas públicas brasileñas. El Programa Nacional ProfHistoria cumplirá 10 años en 2024 y abarca 23 estados brasileños, con 39 universidades participantes. Para cumplir el objetivo del análisis, se hizo una selección del escenario general de uno de los programas ProfHistoria, con sede en la Universidad Estadual de Paraná - Unespar - campus Campo Mourão, región que abarca 25 municipios del estado de Paraná. La justificación del estudio se basa en la importancia de la asignatura de Historia para el desarrollo humano y de que los profesores sepan cómo trabajar en la enseñanza, combinando teoría y práctica como elementos inseparables. Para corroborar estas cuestiones, se hace una revisión histórica de la conciencia de la enseñanza teórica y práctica, unificadas para el logro del aprendizaje de los alumnos. **Palabras clave:** ProfHistoria; enseñanza; teoría; práctica; formación profesional docente.

Introdução

O artigo analisa um dos Programas de rede nacional em ensino de História, o ProfHistória da Unespar e objetiva tratar sobre a contribuição do Programa para a formação dos professores da rede básica de ensino da região. O Programa nacional é composto por 39 instituições de 23 Estados brasileiros e apresenta como finalidade principal, qualificar a educação brasileira.

A criação do ProfHistória Nacional, projetado por professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, sem dúvida, contribuirá com uma das questões essenciais da educação no Brasil: a necessidade da qualificação do ensino na rede pública. O histórico alavancado pelos professores criadores do Programa, apresenta a importância de se estabelecer a relação teórico-prática pelas pesquisas desenvolvidas nos mestrados e doutorados dos ProfHistória das regiões brasileiras. Essa preocupação alicerça, de forma ampla, a possibilidade de formar professores que unifiquem a teoria com a prática nas aulas para crianças e adolescentes.

Desse modo, analisa-se a necessidade do conhecimento teórico docente se aliar a prática do ensino das diferentes áreas na educação básica. Será realizada uma abordagem geral da relação entre teoria e prática, mas o objetivo da investigação está centrado no ensino de História e a formação que os professores e futuros professores estão tendo na última década com a criação do Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (Profhistória), da Universidade Estadual do Paraná - Unespar.

A justificativa dessa investigação é a de que, independentemente, da área de formação e da importância de cada uma das áreas, a História deve ser considerada imprescindível para o desenvolvimento da formação humana:

Entre o passado que estuda e o presente que vive, resta ao/a professor/a de história situar a experiência vivida no contexto histórico de forma que possa ampliar a compreensão da e abrir a vida para novas experiências, nas quais a injustiça, o racismo e a violência não existam (Pereira *et al.*, 2020, p. 4).

Para Pereira *et al.* (2020), ao compreender o passado e as questões que os homens desenvolveram, historicamente, aprende-se a necessidade do pensar e refletir sobre as ações sociais e individuais. Pode-se perguntar: O que a sociedade do presente está preparando para o futuro? Como a ação individual participa do social? “O problema, contudo, é que, ao que parece, não parecemos estar nem equipados nem preparados para esta atividade de pensar, e instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro” (Arendt, 2016, p. 40).

Como é perceptível em Hannah Arendt (1906-1975), o aprender a pensar sobre a relação entre o passado, o presente e o futuro é algo essencial em qualquer período. Instruir o indivíduo e formar o professor para ensinar o aluno a pensar é histórico e pode ser compreendido por meio dos debates de autores clássicos que priorizavam a consciência do estudo e a necessidade de estudar para entender o desenvolvimento social historicamente. Dentre os autores que se preocuparam com o desenvolvimento intelectual da sua respectiva época, podem ser citados: Plutarco (46 -120 d.C.), Jerônimo (347-420 d.C.), Hugo de São Vítor (1096 - 1141), Raimundo Lúlio (1232-1316), Erasmo de Roterdã (1466- 1536), Comenius (1592-1670).

Exemplos das preocupações de alguns desses autores foram: Plutarco (2015, p. 53-70) afirmava que “Há duas coisas mais importantes do que todas na natureza humana: a inteligência e a razão [...] a memória de parte da lição não é somente para a educação, mas também para as ações da vida [...] A memória dos fatos passados torna-se exemplo de bom conselho para os vindouros”.

Hugo de São Vítor (2001, p. 235-237) entendia que o aprendizado da história “Sem dúvida é mister, no estudo, que você aprenda, antes de tudo, a história e a verdade dos fatos, retomando do começo ao fim 1) o que foi feito, 2) quando foi feito, 3) onde foi feito, 4) por quais pessoas foi feito”.

Comenius (2002, p. 76) asseverava que “[...] a todos que nasceram homens a educação é necessária, para que sejam homens e não animais ferozes, não animais brutos, não paus inúteis”. Comenius, assim como os demais autores, considerava que “[...] a educação deverá ser iniciada muito cedo, porque na vida não só se deve aprender, como também agir [...] A cera quando está

mole, pode ser plasmada e replasmada; endurecida, porém, quebrar-se-ia” (Comenius, 2002, p. 78).

Repensando a educação mediante os fundamentos dos autores acima citados, é necessário afirmar que, por mais que a educação tenha sido tratada e debatida em diferentes períodos, não foi possível atingir o nível de humanidade almejado pelos educadores da antiguidade, do medievo, da modernidade e da contemporaneidade, até a segunda década do século XXI por meio da formação educacional.

Essa reflexão para a atual realidade brasileira, respalda na contradição da valorização da educação formal como primeiro plano para formar o cidadão. Em oposição aos autores clássicos que compreendiam a educação ser iniciada, ainda no berço, com educadores bem formados “[...] debes, desde logo, procurar um homem de bons costumes [...] dotado de conhecimentos invulgares, a cujo regaço possas confiar teu filho [...] este zela pela mente, subministrando ensinamentos salutareos e honestos” (Erasmus de Roterdã, 2008, p. 22), no Brasil enfrenta-se o desincentivo público da formação qualificada dos professores da educação básica.

A Lei 13.478/2017 (art.1º) “[...] estabelece o direito de ingresso de profissionais do magistério a cursos de formação de professores, em nível de graduação, por meio de processo seletivo especial”. Esta Lei, recente, prevê facilitar professores da rede pública de ensino a ingressarem no ensino superior, “Terão prioridade de ingresso nas faculdades e universidades os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa” (Brasil, 2017).

É notório que o acesso à graduação fica facilitado aos professores que optam pelas áreas específicas e que atinge, preferencialmente, o público do ensino fundamental II e médio. Quanto a educação infantil e fundamental I a Lei estabelece que “As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos” (Brasil, 2017, art. 2).

Os cursos de Pedagogia e História, dentre outros, não tiveram relevância para a formação dos professores, mesmo entendendo que a Pedagogia visa o desenvolvimento psicomotor da criança desde os primeiros meses de vida e que, conseqüentemente, favorecerá o conhecimento nos anos iniciais das letras, números, espaço e natureza.

A História, nesse contexto, apesar de abranger, também o ensino fundamental II e médio, é a disciplina que completa o raciocínio imaginativo desenvolvido nos primeiros anos de estudo e que na fase posterior, o professor de história, bem preparado, com a teoria e a prática, fará o aluno transformar a imaginação em memória, conseguindo fazer relações do passado com o presente.

A cultura (ou mentalidade) histórica não depende apenas das relações memória-história, presente-passado. A história é a ciência do tempo. Está estritamente ligada às diferentes concepções de tempo que existem numa sociedade e são um elemento essencial da aparelhagem mental dos seus historiadores (Le Goff, 1990, p. 19).

Nesse caso, propiciar a formação superior somente aos professores dos níveis de ensino subsequentes a *base inicial* é um processo reverso ao de priorização educacional, no geral. Sem a base, o aluno que intenciona ser um educador, certamente precisará dessa facilitação para adentrar nas licenciaturas e, mais uma vez, sem a base inicial, ele não conseguirá se qualificar devidamente para o ensinar na educação básica.

Segundo Nadia Gonçalves e Ana Maria Monteiro (2017, p. 10), algumas mudanças no campo dos saberes e práticas do ensino de História ocorreram no final do século XX. Pelo levantamento das produções acadêmicas nas áreas de Educação, Ensino e História, do período de 1970 a 2014, realizado pelas autoras, observa-se nas últimas décadas do século passado:

[...] o diálogo entre referenciais da História e da Educação foi sendo construído, e a temática relativa aos saberes e às práticas docentes vai se consolidando como uma problematização relevante e necessária para a compreensão de como e por que a disciplina escolar História se configura(ou) ao longo do tempo, incluindo o tempo presente (Gonçalves; Monteiro, 2017, p. 10).

Desse modo, não é possível deixar de lembrar que na década de 1950, criou-se estrutura para pensar a formação do docente pesquisador. Foi um grande avanço no sentido de que, esperava-se melhorar a qualidade do ensino superior brasileiro e melhorar a educação como um todo.

Com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), em 1951, tendo como primeiro presidente Ernesto Simões Filho e como secretário Anísio Spínola Teixeira, no ano de 1965, o Brasil presenciou a abertura de “[...] 38 cursos *stricto sensu*, 27 de mestrado e 11 de doutorado, foram oferecidos no país” (CAPES, [2023]). Hoje, 2023, tem-se 4.650 cursos de Pós-Graduação no país, nas diferentes áreas. Em 72 anos o desenvolvimento científico, por meio das pesquisas realizadas nos cursos *Scritto Sensu*, sistematizou um país com mestres e doutores das variadas áreas profissionais.

O incentivo específico para a pesquisa formadora do professor investigador, que no primeiro momento aparentava qualificar a educação em todos os níveis de ensino, acabou centralizando os mestres e doutores nas universidades, professores da graduação e pesquisadores, considerando que o professor do ensino básico não precisava ser mestre ou doutor, somente especialista, caso optasse por fazer uma Pós-Graduação *Lato Sensu*. Com o passar do tempo e os índices alarmantes da educação básica brasileira, a Capes, após 57 anos voltados para a Pós-Graduação:

O Congresso Nacional aprovou por unanimidade a Lei no 11.502/2007, homologada no dia do aniversário da Coordenação, 11 de julho. Além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a CAPES também passou a induzir e a fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Tal atribuição foi consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica., inteiramente voltadas para o professor da educação básica (CAPES, [2023]).

Mais uma vez, para atender a demanda nas diferentes esferas sociais: econômicas, tecnológicas, políticas, jurídicas e outras, compreendendo que a educação norteia as multifaces que compõem a sociedade, houve a preocupação com o processo educacional, voltada para a formação de

profissionais do magistério e da educação básica, vista como eixo estratégico para qualificar a educação brasileira. Com isso, gera-se a esperança de formar licenciados que entendam as fases do desenvolvimento psíquico do aluno e a necessidade de fundamentar os conteúdos teórico-prático, acompanhando o nível intelectual dos alunos que se encontram nos respectivos anos de aprendizagem “Reconhece-se justamente a passagem de um estágio a outro na mudança do tipo de atividade dominante e, portanto, da relação dominante da criança com a realidade” (Leontiev, 2004, p. 310).

O fato de a Capes ter alcançado a criação de cursos *Stricto Sensu* profissionais em níveis de mestrado e doutorado, voltados para o ensino, nos quais, licenciados têm acesso e desenvolvem pesquisas e produtos que qualificam o trabalho no ensino básico, traz a possibilidade de um novo olhar à educação. Esse trabalho implica na organização, entre orientador e orientando, voltada para os currículos escolares e as deficiências de ensino e de aprendizagem que estão vigentes com as teorias e práticas “O que há de comum entre a atividade prática exterior e a atividade interior teórica não se limita unicamente à sua comunidade de estrutura” (Leontiev, 2004, p. 127).

É importante salientar que os anos estagnados com o perfil do professor sem necessidades de aprofundamento teórico científico voltado para a prática - ação fundamentada em sala de aula - estão tendo a possibilidade de serem restaurados pelos programas de mestrado e doutorado, que visam esse profissional capacitado para desenvolver o pensamento intelectual-crítico, iniciando pelos alunos da educação básica. Os cursos profissionais, levam a crer na diminuição ou extinção da discrepância existente, até então, entre a Pedagogia e as demais licenciaturas, principalmente, no que se refere a teoria e a prática.

Para exemplificar a afirmação sobre a divergência entre a teoria e a prática nas licenciaturas, Libâneo (2015, p. 629) fundamenta a realidade da dissociação “[...] entre dois tipos de conhecimentos na formação profissional de professores, o disciplinar e o pedagógico”. Ele considera que a Pedagogia e as demais licenciaturas precisam revisitar o currículo, estabelecendo a associação disciplinar e pedagógica para a aprendizagem nos diferentes campos de formação educacional.

O processo de apropriação dos conhecimentos na forma de conceitos requer dos alunos mudanças no desenvolvimento psíquico, propiciando-lhes novas capacidades intelectuais para apropriação de conhecimentos de nível mais complexo. Nessa concepção, o conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o aluno a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos. O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados (Libâneo, 2015, p. 639-640).

O ‘descaso’ pela didática ou pela fundamentação das disciplinas resulta, no aluno, a falta de compreensão do conteúdo como algo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Como ensinar os conteúdos científicos sem didática? Como ensinar com didática sem integrar os conteúdos científicos? O que o professor precisa para essa relação e mediação? São indagações que ficaram por décadas no anonimato, como se fossem questões sugestivas para uma área e não para outra, cada qual com suas especificidades. Contudo, vários autores analisam que a divisão do conhecimento pedagógico e disciplinar resulta no ensino e aprendizado vagos, sem interesses individual e coletivo e, conseqüentemente, sem resultados intelectivos para o pensar e raciocinar o agir, o falar, o planejar e o executar socialmente, pois “[...] o universo da criança ou do adolescente não é, pois, abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação [...]” (Caimi, 2007, p. 24).

Para desenvolver as indagações acima, será apresentada uma pequena retomada sobre o histórico das licenciaturas e dos cursos *Scritto Sensu* na última década, no Brasil, a fim de analisar a importância da criação dos cursos de Pós-Graduação Profissionais e em específico o Profhistória.

O desenvolvimento dos cursos de licenciaturas na última década

Dentre alguns dos estudiosos que há décadas debatem questões sobre a formação do professor, pode-se citar Libâneo (2015), Candau (2011), Gatti (2014), Nóvoa (1992), Veiga (1999), Saviani (2009), Menga Ludke e Gisele

Cruz (2005) e outros. São autores que investigam a educação brasileira e apresentam vias de possibilidades para qualificar a formação do ensino básico ao superior. Não é uma tarefa fácil, devido ao número de ofertas de cursos que são favorecidas e àqueles que desejam ter uma formação superior apenas para adentrar ao mercado de trabalho ou que já estão no mercado e querem ascender financeiramente.

O comprometimento com a formação dos futuros professores e, por conseguinte, destes professores que, depois de formados, atuarão no ensino básico, é um ciclo de responsabilidades com o social. A qualidade do ensino nas licenciaturas é o princípio de um ciclo que forma professores para atuarem na educação básica e se completa com a formação dos alunos da educação básica para estudarem na universidade. Entretanto, para essa compreensão é necessário ter muito claro que a teoria e a prática são inseparáveis e que sem uma ou outra o ciclo não se completa qualitativamente.

Conforme mencionado Libâneo, no Brasil essa é uma discussão que se arrasta há décadas, visto que, as licenciaturas, de modo geral, direcionam quais professores devem aprender a prática e quais a teoria. A Pedagogia é vista como a licenciatura que prioriza a prática, pelo fato de trabalhar com os alunos da educação infantil e do ensino fundamental I. As demais licenciaturas são compreendidas como àquelas que devem trabalhar os conteúdos teóricos específicos de cada área e acabam desmerecendo a prática, por não considerarem como prioridade para o ensino fundamental II e ensino médio.

Com isso, criou-se o ‘pré-conceito’ com o ensino, relacionando que o ensino é ensinar pela prática e, por isso, é considerado que ensinar é somente para pedagogos e não para os demais professores. Porém, para melhor esclarecimentos, ensino, de ensinar, em latim corresponde “*doceo, doctus, doctor*: quem ensina, mestre, instruir alguém em alguma matéria, fazer aprender” (Doceo, doctus, doctor, 1956, p. 308). Os sinônimos de ensino indicam que todos licenciados atuantes ensinam, todos trabalham com o ensino. Ensinar não é somente prática. Ensinar é conhecer a teoria para fundamentar a prática.

Dessa maneira, é preciso pensar que há falhas em vários campos da educação. As discussões sobre a educação brasileira estão representadas por diferentes

autores, mas, o que se pode evidenciar é que, enquanto não houver o compromisso dos professores de todos os níveis de ensino, de ensinar o aluno com a responsabilidade do social, no sentido de compreender o conhecimento como parte do todo, da teoria e da prática, as especificidades permanecerão sendo valorizadas nas suas particularidades e não haverá o sentido claro do ensinar.

O desenvolvimento da palavra não começa pela conversão sobre um tema qualquer. É um fato a palavra estar ainda inclusa na atividade coletiva dos homens que determina a sua função. Ela realiza, portanto um certo conteúdo. Qual é, pois, o conteúdo de atividade que pode ser realizado nas ações verbais? Evidentemente, só pode ser um conteúdo que respeite à planificação, à organização e à direção de uma atividade, isto é, um conteúdo que não constitui diretamente a realização prática dessa atividade. É esta “fase preparativa” da atividade prática de trabalho que constitui o seu aspecto teórico (Leontiev, 2004, p. 122).

As palavras mediadas pelo professor, em sala de aula, é a preparação das suas atividades e uma das condições para iniciar o ensino. A organização mental para a expressão da oralidade condiz com o conhecimento do conteúdo, demonstrado pelo professor por meio da sua explicação verbal. Nesse sentido, há várias possibilidades de melhorar o ensino e a exposição oral do professor é uma delas, pois se trata da preparação da aula com os alunos.

Mediante as diferentes preocupações com a educação no Brasil, pensar na qualidade dos cursos de licenciaturas e das Pós-graduação voltadas para a educação e o ensino é prioridade, pois são esses cursos que formam os profissionais professores. Portanto, com o crescimento de cursos que visam a demanda de futuros profissionais que atuarão nas escolas de todo o país, é necessário que a criação desses cursos tenha engajamento político-social com a educação, priorizando o conhecimento e o envolvimento teórico-didático-pedagógico dos futuros professores.

De acordo com Menga Ludke e Gisele Cruz (2005, p. 85) “A supervalorização dos aspectos ligados à experiência, ao trabalho, à prática do professor [...] não pode representar um empecilho, ou mesmo uma dificuldade à atuação indispensável do componente teórico em todo trabalho de pesquisa”.

O ensino de História, por se tratar de uma disciplina que trabalha com conceitos do passado, segundo o olhar de Helenice Rocha (2014, p. 44), pode mediar os conteúdos históricos científicos com os alunos por meio do envolvimento de diferentes formas de linguagem que compõem a ligação do abstrato com o concreto, tais como literatura, artes, videogame, filmes, imagens e outros meios que favoreçam a visualização e/ou imaginação do aluno sobre o desenvolvimento da história “A cultura histórica, com base nessas considerações, abarcaria diferentes esferas que visam à socialização do passado como um terreno mais ou menos definido pelo rigor do conhecimento histórico considerado e pela mobilização de uma memória social”.

A partir das considerações dos autores citados e seus compromissos com a educação brasileira, percebe-se que as análises desenvolvidas por eles, expressam a importância das experiências práticas, teóricas e legais que devem compor o cenário educacional atual.

Com a exigência da titulação superior para as variadas formações profissionais, criou-se, também, a preocupação com a qualidade dos cursos que estão sendo oferecidos para facilitar a formação profissional. Segundo Gatti (2014, p. 36) “As licenciaturas a distância oferecidas por instituições privadas detêm 78% das matrículas em cursos de formação de professores”. É um percentual significativo que cresceu rapidamente nas últimas décadas para aliviar a exigência de titulação priorizada para a adequação profissional na escola ou para completar o ciclo na universidade. De acordo com Censo de Educação Superior de 2020 (INEP, 2020, p. 19).

A oferta de cursos de graduação evoluiu de maneira ascendente ao longo do período de 2011 a 2020, partindo de 30.420 e alcançando 41.953 cursos, o correspondente a um crescimento geral de 37,9%. Essa evolução guarda especificidades conforme a modalidade de ensino. Os cursos a distância, menos numerosos, cresceram de maneira bem mais expressiva em termos percentuais (485,8%), comparativamente aos cursos presenciais (22,0%).

Analisando a deficiência da educação básica e as dificuldades de aprendizagem dos alunos que adentram na graduação presencial, pode-se fazer uma pergunta: As licenciaturas à distância atingem resultados satisfatórios para

os licenciados atuarem na rede básica de ensino? A pergunta é relativa a preocupação demonstrada pelos professores que atuam nas graduações presenciais e que se deparam com as dificuldades que os alunos apresentam no dia a dia, relacionadas a não lerem os textos solicitados para os debates em sala, oralidade com erros graves de concordâncias verbal, número e gênero, problemas de raciocínio com matemática básica, localizações espaciais geográficas, compreensão da história e outros que, presencialmente, são visíveis, trabalhados no dia a dia e, mesmo assim, não atingem os resultados almejados.

A indagação acima é inerente as condições de como pode ser avaliado o ensino a distância na fase da graduação, visto que, pelo Censo EAD. BR 2020 “A nova regulamentação da EAD no país, por meio do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 20172, entre outras determinações, permite, ainda, que as instituições ofereçam, exclusivamente, cursos a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais, como era determinado pela regra anterior” (ABED, 2020, p. 2).

Esses são alguns pontos para serem analisados, visto que, a qualidade da graduação é o eixo norteador da melhoria da educação básica e, pelo que é possível analisar, universidades estão aderindo os cursos EAD em larga proporção e o mais preocupante é que “O mesmo acontece com a expansão na educação básica, 5% das instituições de ensino sinalizam que pretendem oferecer cursos nessa modalidade e 20% estão estudando opções, um aumento considerável em relação censo anterior” (ABED, 2020, p. 53).

O cenário educacional demanda grandes debates e questões a serem refletidas: O Brasil está preparado para oferecer EADs nesses níveis de ensino? Os brasileiros têm estruturas de acesso à internet garantidas para manter aulas on-line? Os brasileiros valorizam a educação a ponto de se dedicarem aos estudos fora da sala de aula presencial? Os professores estão formados e habilitados para lidarem com o ensino midiático e formarem os alunos qualitativamente?

Em consideração a isso, e a tentativa de melhorar a formação dos professores da educação básica que já estão atuando, os cursos de Pós-graduações *Stricto Sensu*, especificamente os profissionais, fazem a diferença de mudança na tentativa de qualificar a educação.

Para tanto, será realizada a apreciação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória, mestrado e doutorado, da Universidade Estadual do Paraná – Unespar – *campus* de Campo Mourão.

Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Unespar

A proposta da investigação sobre o ProfHistória da Unespar é sob o olhar da área da Educação. O objetivo é apreciar com o olhar externo ao Programa e compreender a importância da criação dos cursos profissionais para o estímulo e desempenho dos professores da rede básica de ensino. Entretanto, pode-se perguntar: por que um olhar da Educação no ProfHistória?

Professores da Educação estão presentes nas escolas, inseridos, principalmente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas, os professores que atuam na rede municipal e estadual, acompanham a realidade das escolas e dos alunos que precisam ser instigados e preparados para a aprendizagem. O processo é, muitas vezes, precário e desestimulador pelos diversos fatores que englobam a educação pública brasileira: baixos salários, falta de participação das famílias, comportamentos inadequados dos alunos, horários intensos com preparação de atividades, salas de aulas numerosas, impedimentos para continuarem estudando, escolas em péssimas condições e outros.

São situações presenciadas no cotidiano e que revelam o desmerecimento em nível municipal e estadual com a educação e com a profissão docente. Enquanto há o discurso de que a educação precisa melhorar e de que é para todos, a realidade comprova o oposto.

Esses breves comentários revelam que, apesar de todas as contradições enfrentadas no ensino público, professores pesquisadores, formados pelos Programas públicos *Stricto Sensu* do país, estão envolvidos na formação de mestres e doutores para ensinarem com mais qualidade no ensino básico público.

Esse compromisso com a educação, visando a extensão da universidade para as escolas, sustenta o ‘tripé’: ensino, pesquisa e extensão que, nas

licenciaturas, compromete a educação e o ensino como prioridades para a formação humana. Desse modo, a aprovação do Programa de Pós-graduação profissional em ensino de História, na Unespar, favoreceu a continuidade dos estudos aos professores e futuros professores de História e de áreas afins que têm interesse de formação aprofundada da prática vinculada à pesquisa.

A Mesorregião Centro-Ocidental do Paraná, onde está localizada a cidade de Campo Mourão, Pr., um dos sete *campi* da Unespar, no qual está integrado o Mestrado² em Ensino de História – ProfHistória, é um território que abrange 25 municípios:

Mesorregião Centro-Ocidental do Paraná é composta de 25 municípios que, divididos entre nas microrregiões de Goioerê e Campo Mourão, somam 316.482 habitantes equivalente a 3% do total populacional do Paraná. A densidade demográfica da mesorregião Centro-Ocidental é de 26,5 habitantes por quilômetros quadrados. O principal centro urbano é Campo Mourão, que representa aproximadamente $\frac{1}{4}$ da população da Mesorregião (Borges, 2009, p. 64).

Figura 1 – Mapa do Estado do Paraná



Fonte: Biogeografia (2016)

Figura 2 – Mesorregião Centro Ocidental Paranaense



Fonte: Bathke Junior (2011).

A região representa um percentual do Estado do Paraná e os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* integrados à Unespar, possibilitam aos professores das diferentes áreas a tornarem-se mestres. Com a criação dos mestrados e do doutorado, no ProfHistória, composto por três linhas de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar; Linguagens e Narrativas históricas: produção e difusão; Saberes históricos em diferentes espaços de memórias, desenvolveu-se estímulo profissional aos professores que sentiam necessidade da formação mais aprofundada no campo profissional docente.

No Mestrado ProfHistória da Unespar, até 2022, formaram-se 31 mestres e constata-se que, destes, 91% atuam como professores na Rede Básica de ensino municipal e estadual. É importante salientar que dos mestres formados: 01 atua na rede pública do Estado de São Paulo, 01 do Estado do Mato Grosso do Sul, 02 da capital do Paraná, Curitiba. Os demais estão nos municípios paranaenses. A ressalva é devido a abrangência que o curso proporciona e contribui no ensino e na aprendizagem, em diferentes Estados e territórios brasileiros (UFRJ, 2022).

As dissertações defendidas até 2022, retratam pesquisas fundamentadas com aspectos teórico-históricos e finalizadas com o produto, apresentando a prática relacionada à teoria. Percebe-se que, em algumas dissertações, houve interesse de destacar a história regional, investigações que visam a memória das regiões nas quais os professores-mestres atuam.

São pesquisas relevantes, pois apresentam o contexto histórico desenvolvido ao longo do tempo e, talvez, presenciado pelos pais ou avós dos alunos do ensino fundamental e médio. Os trabalhos sobre a memória regional podem ser considerados como meio de valorização e pertencimento ao espaço geográfico coletivo e, na visão histórica mais ampla, compreender que esse espaço faz parte do todo, ou seja, compreender que toda particularidade está inserida no coletivo. De acordo com José D'Assunção Barros (2004, p. 9):

Apesar de falarmos frequentemente em uma 'História Econômica', em uma 'História Política', em uma 'História Cultural', e assim por diante, a verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem com dimensões separadas.

Barros se atenta a questões que acordam com a importância do historiador ter a liberdade de estudar as diferentes dimensões historiográficas. A investigação deve apresentar e possibilitar a compreensão da memória histórica para a relação entre o passado e presente.

As pesquisas do ProfHistória, voltadas para a história regional, favorecem e favorecerão aos professores da região pesquisada, conhecer o contexto do passado, do local em que vivem. Nesse caso, como afirma Peter Burke (1992, p. 22), é uma história vista de baixo, pois, essa denominação refere-se aos estudos que saem da hierarquia dominante para aqueles que são 'comuns' perante a sociedade "Uma história da educação vista de baixo deveria deslocar-se dos ministros e teóricos da educação para os professores comuns [...] ou deveria apresentar as escolas do ponto de vista dos alunos". Jim Sharpe (1992, p. 39) entende que a história vista de baixo "[...] proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história".

Abaixo será apresentado os títulos e anos de defesa das dissertações do ProfHistória da Unespar (2018 a 2022), com as pesquisas voltadas para a história regional:

Quadro 1 – Pesquisas sobre a história regional (2018–2022)

Títulos	Ano de Defesa
<i>Os Caminhos da fé em Jesuítas: identidade e memórias de ontem e de hoje</i>	2018
<i>Imagens da cidade de Boa Esperança (PR): as exposições fotográficas da Casa da Cultura Francisco Peixoto Sobrinho (1997-2018)</i>	2018
<i>Memória e patrimônio em Tupã-SP: proposta pedagógica para o Solar Luiz de Souza Leão (1901-1980)</i>	2018
<i>Brincando com o perfil histórico de Rolândia: o lúdico entre o patrimônio histórico oficial e o patrimônio histórico afetivo</i>	2018
<i>Religião e ensino de História: representações e narrativas de estudantes do ensino médio em Araruna/PR</i>	2020
<i>Memorial Água da Fonte: Religiosidade Popular e devoção ao monge João de Maria no Município de Farol – Pr (Narrativas e Produção Audiovisual)</i>	2020
<i>Ensino de História nos Anos Iniciais: contribuições teórico-práticas para professores e professoras no município de Curitiba</i>	2020
<i>Patrimônio, História Local e Ensino de História: Uma proposta sobre jogos de cartas sobre o Município de Campo Mourão - PR</i>	2021
<i>Aprender História com a metodologia WebQuest: uma proposta de material didático-pedagógico sobre Villa Rica Del Espiritu Santo</i>	2021
<i>Quando se inventam as tradições: a criação do Carneiro no Buraco como Prato típico de Campo Mourão - PR</i>	2022
<i>Ensino de História e História Local: (Re)Conhecendo Memórias e Histórias de Altamira do Paraná</i>	2022

Fonte: UNESPAR (2022).

A subjetividade local, existente nos espaços geográficos estudados, aproxima os alunos do conhecimento de pertença a uma determinada região ou localidade. Instiga-os a comentarem, entenderem e apreenderem a sua realidade e as diferenças entre um local e outro. Por exemplo: Como a região se desenvolveu? O que favoreceu, historicamente, a economia de uma região

e não de outra? Como a história de um local ou de uma região pode interferir no todo? Qual o papel da educação nesse contexto histórico? Qual é a maior fonte econômica desenvolvida na região? Quais políticas públicas abrangem a região?

Referente a essas e demais questões, as dissertações, acima mencionadas, estão envolvidas com investigações que inserem debates com análises críticas sobre diversos temas. A história regional permite incluir na pesquisa, personagens históricos que foram desmerecidos e excluídos da sociedade, das pesquisas e dos direitos legais de cidadão. Segundo Luiz Guilherme Scaldaferrri Moreira (2017, p. 6):

A História Regional, conforme podemos ver, permite trazer “novos atores” para o campo da História. Alguns personagens que, quando muito, eram secundários ou que tradicionalmente eram totalmente “negligenciados” pela História tradicional, podem, a partir do prisma da História Regional, ser incluídos no processo histórico, caso dos ameríndios, das mulheres, das crianças, dos trabalhadores, dos escravos etc. Um avanço nesta direção é a Lei 10.639/2003, que determina o ensino da cultura e da história afro-brasileira e africana no Ensino Básico, lei esta expandida cinco anos depois pela Lei 11.645/2008, que acrescentou a temática indígena. As duas leis permitiram que negros e indígenas se tornassem personagens mais presentes e ativos nas narrativas historiográficas, até então dominada por protagonistas brancos e europeus.

Dessa forma, pode-se afirmar que as investigações realizadas, pelos atuais mestres do ProfHistória, estão contribuindo para a formação de alunos da rede básica de ensino, com visões de mundo condizentes com a realidade global atual, na qual há debates e reivindicações para todos terem os mesmos direitos, sem preconceitos: racial, social, cultural, linguístico, religioso, sexual e de gênero.

A luta histórica é para um mundo melhor, porém, é preciso conhecer a história e entender que as diferenças humanas do passado foram essenciais para ter-se no presente as inúmeras condições de preencher as lacunas deixadas pelos homens “O problema, contudo, é que, ao que parece, não parecemos estar equipados nem preparados para esta atividade de pensar, de instalar-se na lacuna entre o passado e o futuro” (Arendt, 2016, p. 40).

Por isso, é preciso o investimento na Pós-Graduação e na formação dos professores que trabalham na educação infantil, ensino fundamental I-II e ensino médio. São etapas que precisam, cientificamente, serem preparadas para fazer o aluno a pensar. O pensar é o quesito para desvendar o que está camuflado ou sem nome ao longo da história. O professor é o incentivador do estudo, atribuindo a teoria com a prática, a fim de preparar o aluno para o pensar e o agir na sociedade. Portanto:

Estuda-se a região ou a localidade, em muitos casos, porque ela ainda não foi estudada, ou porque foi pouco estudada, ou ainda porque – embora já muito estudada – não foi examinada no que concerne a algum aspecto em especial. As investigações de História Local, enfim, também podem visar o preenchimento de lacunas. Assim como a História procura recobrir todos os recortes de tempo possível, não é de se estranhar que a historiografia também almeje cobrir todos os espaços imagináveis e, dentro dos mesmos espaços, todos os problemas possíveis (Barros, 2022, p. 44).

Barros favorece a análise detalhada de como a História pode ser estudada e que os historiadores não devem limitar as investigações a uma dimensão historiográfica que não atinja a população, de modo geral. Como assevera Jim Sharpe (1992, p. 54), a história vista de baixo “[...] abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”.

Nessa perspectiva, entende-se que as demais dissertações do ProfHistória atendem o que está posto acima por Sharpe, que requer a “fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”. Há a intencionalidade interdisciplinar nas pesquisas. Os pesquisadores não se atem apenas no campo da sua análise. Indiretamente ou diretamente, interagem com as demais áreas de ensino, alcançando o objetivo proposto no Art. 18 do Regimento Geral do ProfHistória “[...] traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação, bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas variadas formas de representação do passado” (UFRJ, [2014], p. 5).

Quadro 2 – Pesquisas no campo da interdisciplinaridade (2018-2022)

Títulos	Ano de Defesa
Práticas Museais na Escola: Narrativas sobre a Escola	2018
No ritmo e na rima: abordagens do Hip Hop e Rap para o Ensino de História	2018
A metodologia WebQuest na aula de História	2018
História em Revista: as narrativas de Seleções do Reader's Digest em sala de aula (1942-1949)	2020
Transcidadania no armário: da invisibilidade dos sujeitos históricos à construção de direitos de alunos e alunas trans em escolas públicas	2020
O Método como Conteúdo: Ensino de História por Diários de Pesquisa	2020
A condição feminina e o uso de histórias de vida na formação da consciência histórica	2020
Lugares de Memórias na Rede: educação patrimonial, espaços públicos e linguagens digitais para o ensino de história	2020
Como abordar a temática do comunismo nas aulas de história: uma proposta metodológica a partir dos games	2020
A literatura no ensino de história: Carolina Maria de Jesus e o “Quarto de despejo” (1960)	2020
Aprendizagem histórica e construção de jogo: diálogo com alunos do ensino fundamental sobre o tempo	2021
O uso de memes como recurso didático no ensino de história	2022
História dos Conceitos e Ensino de História na formação de professores	2022
História do Brasil Império em jogo	2022
A Autobiografia no Ensino de História	2022
Afinal, para que serve o ensino de história?	2022
Ensino de História e fotografia: uma proposta de estudo das transformações das paisagens urbanas para os anos iniciais	2022
Narrativas de violência nas relações de gênero: percepções de estudantes do ensino médio	2022
As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos históricos-educacionais	2022
Cosmo Polifônico: Universo de Vozes e o Ensino de História a partir do Podcast	2022

Fonte: UNESPAR (2022).

Por meio dos títulos, das palavras-chave e pela análise realizada nas dissertações, nas linhas e produtos, percebe-se que no Programa, a pesquisa com o ensino de História e a relação do professor com o aluno, está presente em todas as investigações defendidas até 2022. Portanto, o eixo condutor da possibilidade de mudança na formação do professor e aluno, o ensino, está sendo defendido com muita clareza no ProfHistória da Unespar.

John Passmore (1914-2004) considera que o conceito de ensino não é simples, pois, ensinar “[...] significa umas vezes “visar promover a aprendizagem” e, outras, “conseguir efectivamente promovê-la”, isto é, umas vezes refere-se a uma tentativa, outras vezes, ao seu sucesso” (Passmore, 1994, p. 2). Porém, ‘visar promover a aprendizagem’ (tentativa), sob o ponto de vista do autor, deve ser bem autoavaliada pelo professor, pois:

Especialmente em matérias bem articuladas como a matemática, mas não só, o professor pode com facilidade cair na tentação de supor que, se as suas aulas forem academicamente bem ordenadas e meticolosas, nada mais se pode legitimamente esperar dele; que, se perante estas circunstâncias, os seus alunos não aprendem, tal se ficar a dever exclusivamente à estupidez dos alunos (é o síndrome das ‘pérolas-a-porcos’) (Passmore, 1994, p. 7).

Nesse ponto, retoma-se a afirmação de Libâneo (2015, p. 17) para concordar com a análise de Passmore “[...] a dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem explicar uma formação pouco sólida [...]”. Muitas vezes, o professor é um ótimo teórico, mas, não atinge a aprendizagem dos alunos e os culpabiliza por não aprenderem. Conforme atesta Passmore, principalmente em disciplinas como a “matemática, mas não só”, pode-se questionar: como articular a teoria com a prática para os alunos aprenderem? O professor com excelente conhecimento disciplinar pode obter bons resultados de aprendizado com alunos adultos, mas, como ensinar o conhecimento disciplinar para as crianças aprenderem?

Eis uma das questões que explicita a importância da criação dos Programas de Pós-graduação em ensino, como o ProfHistória. São Programas que motivam os professores a entenderem que o ensinar é bem mais do que “visar promover a aprendizagem”. Ensinar é conseguir o sucesso da aprendizagem

“Ensino centrado no aluno” significa então que o objectivo do professor não é meramente expor uma matéria mas sim ajudar alguém a aprender algo. Quaisquer que sejam as virtudes de uma exposição lógica, ela falha como ensino se não tiver esse resultado” (Passmore, 1994, p. 7).

Reforçando, o ensino é um tema de relevância nacional mediante a crise educacional brasileira, que pode ser constatada com os dados do Pisa 2022, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2023), revelando que 50% dos alunos não leem corretamente e não conseguem interpretar textos, 70% não compreendem equações básicas de matemática e 55% não conhecem fenômenos científicos simples, dentre outras dificuldades que concederam ao Brasil o “[...] 64º lugar entre as notas em matemática, 53º em leitura e 61º em ciências, atrás de outros latino-americanos, como o Chile, Uruguai, México e a Costa Rica” (Pisa [...], 2023).

Portanto, ensinar não deve ser considerado o cumprimento de uma determinada matéria bimestral, semestral, anual ou o conteúdo finalizado. Ensinar é alcançar a aprendizagem do outro “[...] para se ser bom professor tem, não só que se *saber* algo acerca daquilo que se está a ensinar, mas *preocupar-se* com isso e *interessar-se* pelos estudantes que se está a ensinar” (Passmore, 1994, p. 6).

Passmore entende que o professor, em uma sala com 30 alunos, ele ensina para todos e que cada um aprende o conteúdo para usá-lo na sua realidade. Nesse sentido, “A criança aprende as leis do movimento de Newton *através das afirmações do professor*; aprende francês *enquanto língua falada pelo seu professor*, mesmo quando o que aprende não se reduz a ser capaz de proferir as frases que o professor proferiu” (Passmore, 1994, p. 13).

Muitas vezes, a exigência do professor em querer que o aluno aprenda igual ao que ele ensinou não atenderá ao esperado e, nesse caso, o aluno poderá ficar com menos nota do que aquele que conseguiu reproduzir as palavras do professor, causando, talvez, decepção ao aluno prejudicado. Desse modo, ensinar, é compreender as diferenças dos alunos em sala de aula. Saber que cada um tem a sua maneira de aprender e que o importante é a aprendizagem “Toda a ação consciente se forma, no interior de uma esfera

de relações já constituída, interior de tal ou tal atividade que lhe determina as particularidades psicológicas” (Leontiev, 2004, p. 322).

Entendendo que Leontiev considera que não há um ‘manual’ para ensinar e que não é possível pensar que todos aprendem da mesma forma. Passmore também entende que, a formação de um único método para o ensinar, foi criado no final do século XIX “[...] quando os formadores de professores eram geralmente conhecidos como "metodólogos" – de imaginar a existência de *um método único* aplicável ao ensino de qualquer disciplina e a qualquer aluno” (Leontiev, 2004, p. 12-13). Ele se refere a diversidade de conteúdos trabalhados e a diversidade de alunos a quem os conteúdos são ensinados “A julgar pela história, a tentativa de formular um tal método leva a uma abordagem mecânica e artificial do ensino (como, por exemplo, o célebre plano de lição de Herbart) ou à vacuidade dos manuais para professores” (Leontiev, 2004, p.13).

Voltando a formação dos mestres e futuros doutores do ProfHistória, o fato do conceito de ensino estar explícito em todas as dissertações, favorece como resultado da formação dos investigadores, fazerem as seguintes indagações e as responderem: quem ensina? o que ensina? *como ensina?* Para quem ensina? Passmore apresenta essas questões nominando-as de tríade: “X ensina algo a alguém”, “X=quem ensina, algo=conteúdo a ser ensinado, alguém=alunos a aprenderem”, porém, atreve-se a acrescentar, para essa análise, mais um item: “*como ensinar*=teoria e prática=unificadas”.

Considerando que essa não é uma tarefa fácil, pois demanda que haja grandes mudanças conceituais no que se refere a formar o professor, que até então, tinha como requisito ter domínio teórico, ser pesquisador e a prática estava centrada nos professores dos anos iniciais, é satisfatório analisar investigações que têm como objetivo pensar em como ensinar o aluno com a teoria e a prática. Entender que os produtos criados são resultados de estudos que desencadearam em atividades explicativas sobre o tema pesquisado, ou seja “[...] mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de referência da nova formação dos professores” (Borges; Tardif, 2001, p. 6).

Considerações finais

Conforme exposto, o objetivo do artigo foi o de analisar o ProfHistória da Unespar, considerando a importância da sua aprovação e execução para a formação dos professores, principalmente, da Mesorregião Centro-Ocidental do Paraná, região que se situa o município de Campo Mourão.

A análise ficou pautada no Programa da Unespar, porém, é válido ressaltar que a abrangência do ProfHistória Nacional, com os Programas criados nas diversas regiões do país, cumpre com a responsabilidade profissional universitária da pesquisa, do ensino e da extensão, que foram articulados com os professores de História que atuam na rede básica de ensino.

Entende-se que a base do ensino deve ser iniciada nos anos iniciais e que o ensinar a criança requer mais do que o conhecimento teórico. É relevante o entendimento de que a criança ainda não abstrai o suficiente para aprender somente pela explicação oral e escrita. Ela precisa, também, do visual e do empírico, ou seja, do ensino prático do professor.

Assim, o ProfHistória é uma das possibilidades de provocar mudanças no quadro da educação brasileira e, uma das questões que deve ser considerada é a de que, a mudança inicia-se com o professor. O ProfHistória orienta o professor a unificar o seu conhecimento com atividades que favoreçam o aluno a pensar e a compreender que a sua ação, com base científica, fará diferença no coletivo.

Referências

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Censo EAD. BR 2020: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: ABED, 2020.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARROS, José D'Assunção. A historiografia do pequeno espaço: considerações sobre a história local e a história regional, diante dos conceitos basilares que as constituem. *Tamoios*, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 22-53, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios>. Acesso em: 14 maio 2024.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATHKE JUNIOR, Wille. Dina quer resgate do Peaberu. *Blog do Wille Bathke Jr.*, Campo Mourão, 5 abr. 2011. Disponível em: <https://wibajucm.blogspot.com/2011/04/dina-quer-resgate-do-peaberu.html>. Acesso em: 14 maio 2024.

BIOGEOGRAFIA. Estado do Paraná. *Biogeografia*, [s. l.], 17 jul. 2016. Disponível em: <https://especiesexoticasbaciadopapagaio.blogspot.com/2016/07/area-da-pesquisa.html>. Acesso em: 14 maio 2024.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação do dossiê: saberes dos docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 22, n. 74, p. 11-22, abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NpBT6gcRCDXvXRNfzVv5Njs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2024.

BORGES, Paulo Roberto Santana. *Comparativo das dinâmicas de desenvolvimento econômico nos municípios de Campo Mourão e Toledo - Paraná, durante o período de 1996 a 2006*. 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/20114/Microsoft%20Word%20-%20DISSERTACAO%20VERSAO%20FINAL%20_revisada%20Cassio_%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 maio 2024.

BRASIL. Senado Federal. Lei que facilita acesso de professores à universidade é sancionada. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 1 set. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/01/lei-que-facilita-acesso-de-professores-a-universidade-e-sancionada>. Acesso em: 30 nov. 2023.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

CAIMI, Flávia E. Por que os alunos (não) aprendem história?: reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Niterói, v. 1, n. 21, p. 17-32, ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *História e missão*. Brasília, Capes, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 14 maio 2024.

DOCEO, DOCTUS, DOCTOR. In: DICIONÁRIO Latino-Português. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1956.

ERASMO DE ROTERDÃ. De pueris (dos meninos). 2. ed. Tradução de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100. p. 33-46, dez./fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/5860>. Acesso em: 15 maio 2024.

GONÇALVES, Nadia G.; MONTEIRO, Ana Maria F. C. Saberes e práticas docentes e ensino de história: temas, conceitos e referenciais (1970-2014). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698156257>.

HUGO DE SÃO VÍTOR. *Didascálicon da arte de ler*. Introdução e tradução de Antonio Marchionni. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo de educação superior 2020: notas estatísticas*. Brasília, DF: MEC, 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Divulgados os resultados do Pisa 2022. Brasília, DF: Inep, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão, Nilson Moulin Louzada e Irene Ferreira. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200006>

MOREIRA, Luiz G. Scaldaferrri. O ensino de História Regional nas escolas brasileiras. *Café História*, [s. l.], 29 maio 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-regional/>. Acesso em: 13 dez. 2023.

NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASSMORE, John. *O conceito de ensino*. Tradução de Olga Pombo. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PACIEVITCH, Caroline. Ensinar história [entre]laçando futuros. *Revista Brasileira de Educação*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-20, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250002>.

PISA 2022: Brasil fica entre os 20 piores países em matemática e ciências; veja detalhes. *Exame*, São Paulo, 5 dez. 2023. Disponível em: <https://exame.com/brasil/pisa-2022-brasil-fica-entre-os-20-piores-paises-em-matematica-e-ciencias-veja-detalhes/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PLUTARCO. *Da Educação das crianças*. Introdução, tradução e notas de Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBABELLA, Alessandra (org.). *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009. DOI 10.1590/S1413-24782009000100012

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1992.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Regimento geral do ProfHistória*. Rio de Janeiro: UFRJ, [2014].

UNESPAR – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. *Pasta de dissertações*. Campo Mourão: Unespar, 27 jul. 2022. Disponível em: <https://profhistoria.unespar.edu.br/repositorio-de-teses-e-dissertacoes/pasta-de-dissertacoes>. Acesso em: 3 dez. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 10. ed. Campinas: Papirus, 1999.

Notas

1 UEM, Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá

<https://orcid.org/0000-0002-4033-270X>

2 Nesse momento será mencionado somente o mestrado do ProfHistória, devido ainda não ter doutores formados pelo Programa.

**O que se pensa e o que se escreve sobre
Ensino de História em Pernambuco:**
uma análise a partir das dissertações do
ProfHistória da UFPE

**What is thought and written about History
Educacion in Pernambuco:**
an analysis based on the dissertations of
ProfHistória at UFPE

**Lo que se piensa y lo que se escribe
sobre la Enseñanza de la Historia en
Pernambuco:**
un análisis basado en las disertaciones
de maestría profesional en enseñanza de
la historia de la Universidad Federal de
Pernambuco

André Mendes Salles¹
Arnaldo Martin Szlachta Junior²
Submissão: 20/12/2023
Aceite: 04/06/2024

Resumo

O Mestrado Profissional em Ensino de História é um Programa de Pós-Graduação em rede, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e financiado com recursos do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). Conta atualmente com 39 instituições de ensino superior, distribuídas em todas as regiões do Brasil. O seu principal objetivo é a formação continuada, *stricto sensu*, de professores em exercício na rede pública de educação básica, especificamente em atuação na disciplina de História. Com o ProfHistória houve um aumento significativo de pesquisas sobre o Ensino de História, com a publicação de centenas de dissertações de mestrado produzidas por professores-pesquisadores que atuam na Educação Básica. Neste artigo buscaremos analisar, especificamente, as temáticas dominantes nas produções dissertativas do ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco, com recorte nas turmas de 2016, 2018 e 2019. Nelas analisamos os títulos, os resumos e as palavras-chaves. Utilizamos-nos da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin, como forma de tratamento e análise dos dados. Dos trabalhos das três turmas analisadas, destacam-se algumas temáticas que foram recorrentes, como Educação patrimonial/história local/espços de memória, com um total de 10 dissertações, seguida da temática/categoria 'Questões étnico-raciais', com 9 produções ao total. **Palavras-chave:** ensino de história; mestrados profissionais; ProfHistória; formação continuada de professores; Universidade Federal de Pernambuco.

Abstract

The Professional Master's in History Teaching is a Brazilian networked postgraduate program coordinated by the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) and funded by resources

from the Basic Education Public Network Evaluation Program (PROEB), a Brazilian governmental program encouraging research. It currently involves 39 universities and teacher training centers distributed across all regions of Brazil. Its primary objective is the stricto sensu continuing education of teachers working in the public basic education system, specifically in the field of History. With ProfHistória, there has been a significant increase in research on History Teaching, resulting in the publication of hundreds of master's dissertations produced by teacher-researchers working in Basic Education. In this paper, we seek to analyze specifically the dominant themes in the dissertation productions of ProfHistória at the Brazilian Federal University of Pernambuco, focusing on the cohorts of 2016, 2018, and 2019. We analyze titles, abstracts, and keywords, employing Content Analysis, following Bardin's perspective, as the method for data treatment and analysis. Among the works of the three cohorts analyzed, some recurring themes stand out, such as Heritage Education/Local History/Memory Spaces, with a total of 10 dissertations, followed by the theme/category of 'Ethnic-Racial Issues,' with a total of 9 dissertations. **Keywords:** history teaching; professional master's; ProfHistória; continuing education for teachers; Federal University of Pernambuco.

Introdução

O Ensino de História tem despertado um interesse crescente e significativo na esfera acadêmica, especialmente com a introdução e implementação do Mestrado Profissional em Ensino de História, um programa abrangente e abalizado coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e financiado por meio do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB). O ProfHistória, abrange e engloba atualmente um total de 39 instituições de ensino superior, devidamente distribuídas por todo o território nacional brasileiro, com o propósito de aprimorar e aperfeiçoar continuamente a formação e qualificação dos Historiadores-docentes que se dedicam e se empenham no magistério e na condução do ensino da História nas escolas e instituições da rede pública de educação básica, contribuindo assim para o Ensino de História atrelado as dimensões atuais dos debates epistemológicos estabelecidos neste campo.

Uma das repercussões da implementação e execução do ProfHistória é o expressivo aumento na produção, elaboração e desenvolvimento de pesquisas, estudos e investigações direcionadas, focalizadas e voltadas a “práxis” destes professores de História, resultando na difusão de um número expressivo de dissertações de mestrado, realizadas no âmbito das ações dos Historiadores-docentes como fruto da sua realidade pedagógica, refletindo a realidade e as necessidades daqueles que vivenciam o cotidiano da realidade escolar. O presente artigo tem o propósito de realizar uma análise em relação as temáticas, assuntos e tópicos predominantes, preponderantes nas produções do ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com atenção as dissertações das turmas de 2016, 2018 e 2019. Para conduzir tal análise utilizamos a metodologia e abordagem da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin, realizando uma leitura atenciosa aos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações do período estabelecido.

Nas dissertações das três turmas analisadas, a Educação Patrimonial, História Local e Espaços de Memória se destacam com 10 trabalhos, seguidas pelas Questões Étnico-Raciais com 9. Esse estudo não só reflete as preocupações emergentes da realidade escolar, bem como das necessidades e carências de debates epistemológicos sobre tais temáticas no Ensino de História.

Trabalhos de análises como este, podem auxiliar em pesquisas futuras sobre o ProfHistória e a realidade escolar, além de contribuir para abordar carências epistemológicas na área. Esses estudos podem ajudar a identificar tendências de abordagens temáticas e epistemológicas vindo dos Historiadores-docentes, sendo ou não, condizentes com as tendências contemporâneas sobre as temáticas e epistemologias presentes na área de História no âmbito acadêmico (Szlachta Junior, 2017).

Além disso, as análises podem fornecer uma visão mais abrangente das necessidades e desafios enfrentados pelos professores de História na educação básica, permitindo o desenvolvimento de estratégias e políticas mais eficazes para melhorar a qualidade do ensino de História nas escolas públicas. Isso inclui a identificação de práticas pedagógicas bem-sucedidas que podem ser replicadas e a criação de programas de formação de professores mais alinhados com as demandas e necessidades da comunidade escolar (Salles; Cáceres, 2023).

No que diz respeito às carências epistemológicas, as análises podem ajudar a ampliar o conhecimento sobre qual a realidade dos espaços escolares, em relação a como a História circula na sociedade, identificando aspectos do senso comum, e colaborando no processo, comum e necessário, das reelaborações constantes da ciência histórica, dos pesquisadores, da academia, bem como do ambiente escolar, e assim, contribuindo para uma compreensão mais completa e aprofundada sobre as necessidades, opções e carências que ocorrem na práxis cotidiana do Ensino de História.

Dos mestrados profissionais da Educação Básica ao ProfHistória

Em 2001, o Conselho Superior da CAPES homologou as propostas delineadas no documento técnico, que destacava a urgência de desenvolvimento da pós-graduação profissional e a necessidade de ajustar o Sistema de Avaliação para esse segmento. Esse marco inicial impulsionou um aumento na demanda por novos cursos de mestrado profissional (MP), uma tendência de crescimento que se consolidou com a definição do perfil e dos instrumentos de avaliação da pós-graduação profissional em 2002. No mesmo ano, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul pioneiramente estabeleceu um dos primeiros cursos de mestrado profissional em ensino (MPE) de Física no país. Esse programa

foi concebido para atender tanto professores da educação básica quanto docentes do ensino superior envolvidos em licenciaturas ou disciplinas essenciais de outros cursos de graduação. A indução para a criação desse tipo de mestrado ocorreu em 2005, por meio de uma ampla chamada que instigava as instituições de ensino superior a instituir novos cursos de MP em áreas específicas (Ribeiro, 2005).

De acordo com Ribeiro (2005), a distinção entre o Mestrado Acadêmico (MA) e o Mestrado Profissional (MP) reside no perfil dos candidatos e no foco de atuação. Ele ressalta que, enquanto o MA tem como propósito formar pesquisadores e docentes, o MP visa qualificar profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho. É notável que a oferta de mestrados profissionais em diversas áreas busca promover uma disseminação mais ágil do conhecimento científico para a sociedade, capacitando profissionais e contribuindo para o aumento da competitividade de empresas e instituições.

Os programas de mestrado profissional em Ensino representam, sem dúvida, uma oportunidade crucial de capacitação para os professores da rede pública básica. Diante do cenário evidenciado nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a elaboração de dissertações e produtos emerge como uma via essencial de integração entre a academia e a prática escolar. Tal integração propicia aos professores uma formação mais alinhada com as demandas reais do ambiente educacional. Nesse contexto, os mestrados profissionais em Ensino se destacam como uma alternativa valiosa de aperfeiçoamento para os educadores da rede pública básica, fornecendo uma oportunidade de aprofundamento teórico em conjunto com uma abordagem prática e direcionada às necessidades específicas do ambiente escolar. Essa modalidade de formação não apenas contribui para o aprimoramento individual dos professores, mas também para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

De acordo com as considerações de Moreira (2004), é fundamental destacar que o Mestrado Profissional em Ensino (MPE) deve assumir uma abordagem nitidamente voltada para a preparação profissional na esfera docente. Essa preparação deve compreender, de maneira abrangente, temas relacionados ao ensino, à aprendizagem, ao currículo, à avaliação e ao sistema escolar. Adicionalmente, é imperativo que o MPE mantenha um enfoque constante e

explícito na evolução do sistema de ensino. Essa direção pode ocorrer tanto por meio de ações diretas em salas de aula quanto através da contribuição para a resolução de desafios e problemas inerentes aos sistemas educativos, em especial nos níveis fundamental e médio de ensino. Este comprometimento com a transformação e o aprimoramento do ambiente educacional reforça a importância do MPE como uma instância de formação profissional direcionada para a efetiva melhoria do ensino e dos sistemas educacionais como um todo.

A perspectiva inicial dos MPE era destacar a figura do docente da Educação Básica como professor-pesquisador, ou, como é trabalhado a partir de conceito no campo do Ensino de História: Historiador-docente (Matos; Senna, 2011; Oliveira, 2020). Como destaca Moreira (2004), o trabalho conclusivo do Mestrado Profissional em Ensino (MPE) deveria se configurar como uma pesquisa aplicada, sendo essa pesquisa o detalhamento do desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, tendo como objetivo primordial aprimorar o ensino em uma área específica. É fortemente recomendado que, tanto na forma quanto no conteúdo, esse trabalho se configure como um material passível de utilização por outros profissionais da área de saber e interessados na mesma temática.

A Comissão de Avaliação da área de Educação, em 2006, esclareceu de maneira mais aprofundada que, nos mestrados profissionais em Educação Básica, este produto final poderia assumir a forma de um trabalho de investigação, uma proposta de ação e/ou uma intervenção. Esses elementos devem ser direcionados para um tema aplicado ou uma solução específica de problema educacional. Dessa maneira, a ênfase recai sobre a aplicabilidade prática do conhecimento adquirido no âmbito do MPE, destacando a importância de contribuições tangíveis para o campo educacional da área de conhecimento.

Quando ainda estava se discutindo sobre a possibilidade da realidade dos Mestrados Profissionais, havia uma preocupação sobre qual tipo de profissional poderia compor o quadro docente destes então possíveis programas, como pontua Castro (2005, p. 23):

Quando pensamos no corpo docente de um mestrado para professores, devemos pensar que tais cursos devem

ter pessoal com três perfis diferentes. São necessários os mais acadêmicos, com seus conhecimentos teóricos mais profundos. Devem também haver alguns poucos que possam ensinar uma didática aplicada. E, mais importante, deve haver muitos professores que sejam os super-teachers em sala de aula.

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) destaca-se por sua abordagem única e diferenciada em relação às características apontadas por Castro (2005). Ao contrário da ideia de professores "distintos" ou "especiais" destinados a determinados programas, o ProfHistória adota uma perspectiva inclusiva, onde a participação está aberta a todos os professores de História que atendem aos requisitos acadêmicos necessários.

É fundamental destacar que a seleção dos participantes do ProfHistória não se baseia em critérios de distinção ou especialização específica, mas sim na sua capacidade de envolvimento e engajamento em projetos relacionados ao Ensino de História. Os professores que fazem parte do programa provêm de diversas formações, com ênfase nas áreas de História e Educação, cada um contribuindo com sua experiência singular e perspectivas variadas para enriquecer as produções e temáticas das dissertações e produtos do programa.

O ProfHistória promove uma abordagem de pesquisa que não apenas dialoga com a realidade da sala de aula, mas também busca identificar soluções e estratégias práticas por meio da elaboração de propostas pedagógicas e/ou produtos didáticos. Isso é feito levando em consideração principalmente os desafios enfrentados pelos professores de História no exercício de sua prática profissional. Desse modo, a integração entre teoria e prática não é apenas um objetivo a ser alcançado, mas sim uma característica intrínseca e essencial ao ProfHistória.

A ênfase em produções e destaques acadêmicos proporciona aos participantes a oportunidade de contribuir ativamente para o avanço do conhecimento histórico, além de promover um ambiente que estimula a pesquisa aplicada e a reflexão constante sobre as melhores práticas pedagógicas. Essa abordagem dinâmica e participativa não apenas enriquece o percurso acadêmico dos

professores, mas também fortalece a qualidade do ensino de História nas escolas. Portanto, ao contrário do que apontou Castro sobre esses professores "distintos" para os programas profissionais, o ProfHistória destaca-se por sua valorização da diversidade e pela promoção de uma cultura acadêmica colaborativa, onde o reconhecimento é conquistado por meio do engajamento ativo na pesquisa e na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em parceria com as escolas nas quais são desenvolvidas as pesquisas e pensados os produtos pedagógicos em concordância com as necessidades e desafios da sala de aula. Isso faz do ProfHistória um programa verdadeiramente inclusivo e inovador na formação de professores de História no contexto brasileiro.

Conforme esclarecido por Ribeiro (2005), é essencial destacar que a distinção fundamental entre o Mestrado Acadêmico (MA) e o Mestrado Profissional (MP) reside no resultado almejado, ou seja, no produto final. No âmbito do MA, a intenção é, por meio da imersão na pesquisa, moldar ao longo do tempo um indivíduo apto a desempenhar o papel de pesquisador. Em contrapartida, no contexto do MP, a imersão na pesquisa também se faz necessária, mas o propósito é capacitar um profissional que, atuando fora do ambiente acadêmico, possa habilmente localizar, reconhecer, identificar e, acima de tudo, empregar a pesquisa de forma a agregar valor às suas atividades profissionais. Esse diferencial significativo entre os dois tipos de mestrado sublinha a orientação prática e aplicada do Mestrado Profissional, evidenciando sua contribuição específica para a formação de profissionais qualificados e estrategicamente orientados no cenário profissional. Entretanto, essa dissociação do aspecto teórico e prático no campo do Ensino de História não ocorre de forma tão dicotômica. O produto/proposição pedagógica e a dissertação percorrem caminhos paralelos, em que um acaba sustentando a existência do outro no fazer profissional do professor de História. Uma vez que trabalhamos a partir da categoria de Historiador-docente, logo a análise a as propostas para o mundo, dialogam com as perspectivas teóricas do campo da filosofia e teoria da História (Bonete; Manke, 2023).

Como mencionado anteriormente, o Mestrado Profissional em Ensino de História é um Programa de Pós-Graduação em rede, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e financiado com recursos

do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB). Conta atualmente com 39 instituições de ensino superior, distribuídas em todas as regiões do Brasil. O seu principal objetivo é a formação continuada, *stricto sensu*, de professores em exercício na rede pública de educação básica, especificamente em atuação na disciplina de História. Segundo consta no artigo primeiro do Regimento Geral do Programa, o objetivo é "proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica"(UFRJ, 2014, p. 1).

O projeto de construção do programa e da rede do ProfHistória começou a ser gestado em 2012 e, em 2014, com 12 instituições associadas³, iniciaram-se efetivamente as atividades do programa, com a formação das primeiras turmas. Em 2015 mais 18 instituições integraram a rede⁴, e todas as regiões do Brasil passaram a ter instituições associadas. Em 2016 instituiu-se a segunda turma e, em 2018, a terceira. A partir de então passou a se formar turmas anualmente, com a seleção ocorrendo no segundo semestre do ano anterior e a entrada das turmas em março do ano seguinte. A única exceção foi em 2021, que não houve formação de turmas devido a pandemia de Covid-19. A seguir apresentamos algumas informações quantitativas sobre turmas, inscritos nos processos seletivos nacionais, estudantes matriculados e instituições associadas⁵.

Quadro 1 – Candidatos, matrículas, instituições associadas

TURMAS	CANDIDATOS INSCRITOS	MATRICULADOS	INSTITUIÇÕES ASSOCIADAS
2014	-----	144 matrículas	12 instituições associadas participantes
2016	3.281 candidatos inscritos	413 matrículas	27 instituições associadas participantes
2018	3.324 candidatos inscritos	453 matrículas	27 instituições associadas participantes
2019	2.487 candidatos inscritos	469 matrículas	27 instituições associadas participantes

2020	3.575 candidatos inscritos	627 matrículas	39 instituições associadas participantes
2021	-----	-----	-----

Fonte: Quadro construído pelos autores a partir das informações disponibilizadas no site do ProfHistória Nacional.

No site do ProfHistória Nacional não há informações gerais sobre as turmas de 2022 e 2023. Em 2019 foram aprovadas mais 12 instituições associadas para compor a rede, que a partir de então passou a ter 39 núcleos⁶. No quadro 1 é possível visualizar o aumento significativo do número de matrículas realizadas, que passou de 144 em 2014 (primeira turma) para 627 em 2020 (quinta turma). O aumento de matriculados se deu, sobretudo, devido a ampliação da rede, que passou de 12 para 39 instituições associadas. A ampliação significativa da rede e do número de matriculados em apenas 6 anos, assim como o grande número de inscritos a cada ano, é sinal da relevância do Programa em tela, sobretudo no que diz respeito a formação continuada de professores de História que atuam na Educação Básica e, talvez, seja um dos mais importantes acontecimentos no campo do Ensino de História no Brasil. Como destacam Gil *et al* (2017, p. 11), “Os mestrados profissionais assumem um papel vital na aproximação da escola com a universidade, do ensino com a pesquisa, tendo como objetivo central desfazer as fronteiras que historicamente criaram hierarquias entre o que era do ensino e o que era da pesquisa”.

Com o ProfHistória houve um aumento significativo de pesquisas sobre o Ensino de História, com a publicação de centenas de dissertações de mestrado produzidas por historiadores-docentes que atuam na Educação Básica. As pesquisas em tela foram tecidas, sobretudo, a partir de inquietações oriundas do chão da sala de aula e da escola. O programa, contudo, possui três distintas Linhas de Pesquisa, a saber: (1) Saberes Históricos no Espaço Escolar; (2) Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; (3) Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Um diferencial importante do mestrado profissional em relação ao acadêmico no campo da História/Ensino de História é a exigência da produção de uma proposição didática, além da dissertação. No Parágrafo Primeiro do Artigo 18 do Regimento Geral, destaca-se:

[...] § 1º - A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele contemplará necessariamente duas perspectivas: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III) (UFRJ, 2014, p. 6).

Como já sinalizado, as dissertações produzidas no Mestrado Profissional em Ensino de História possuem, além do texto dissertativo em si, alguma proposição didática voltada para o ensino e a aprendizagem histórica. Neste artigo buscaremos analisar, especificamente, as temáticas dominantes nas produções dissertativas do ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco, com recorte nas turmas de 2016, 2018 e 2019⁷.

O ProfHistória como objeto de pesquisa do Campo do Ensino de História

À medida que nos aproximamos do marco de uma década desde a criação da primeira turma do ProfHistória e com um considerável número de dissertações defendidas nas diversas instituições que compõem a rede, torna-se possível realizar uma avaliação mais precisa desse programa de pós-graduação a partir de diferentes abordagens. Essa avaliação pode englobar desde sua concepção como uma política pública de formação continuada de professores de História até as pesquisas, dissertações e propostas didáticas desenvolvidas desde o início do programa.

Nos últimos anos, algumas pesquisas, com abordagens diversas, têm sido publicadas em revistas científicas. Esses estudos buscam analisar tanto as instituições associadas de forma específica quanto o programa de pós-graduação como um todo, fornecendo uma visão abrangente do campo do Ensino de História, da formação continuada de professores, das temáticas recorrentes e das perspectivas teóricas presentes nas dissertações dos mestrandos e nos planos de aula das disciplinas obrigatórias do Programa. No espaço a seguir, vamos refletir sobre algumas dessas produções.

Em 2017 a Revista PerCursos, da UDESC, em seu volume 18, número 38, lançou um Dossiê temático exclusivo sobre o Mestrado Profissional em Ensino de História, organizado pelas professoras Carina Martins Costa, Luísa Tombini Wittmann e Núcia Alexandra Silva de Oliveira. O Dossiê contou com 5 artigos, dos quais trazemos dois para discussão do presente texto; O primeiro de Bruno Lontra Fagundes, intitulado “PROFHISTÓRIA, experimento sem prognóstico” (Fagundes, 2017) e o segundo dos pesquisadores Carmen Gil, Nilton Pereira, Caroline Pacievitch e Fernando Seffner, intitulado “Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais” (Gil et al., 2017).

O professor Bruno Lontra Fagundes, em seu artigo, analisa os contextos gerais e específicos de criação do Mestrado Profissional em Ensino de História. O autor desenvolve um texto de característica ensaística e levanta algumas hipóteses que se relacionam, sobretudo, à precedentes da criação do Programa. Para o autor, práticas que o ProfHistória passaria a institucionalizar no momento de sua criação já eram experimentadas em alguns cursos de História. Além disso, analisa a criação do Programa no contexto interno de reflexões e críticas – políticas e epistemológicas – na própria área da História (Fagundes, 2017).

Gil et al. (2017, p. 11) analisaram o processo de singularidade da formação continuada que tem desempenhado o ProfHistória, em que a pesquisa se desenvolve em estreita relação com o exercício da docência e a sala de aula se torna lócus de investigação. Os autores buscaram problematizar os binômios professor-pesquisador e ensino-pesquisa, trabalhando com o professor na perspectiva teórica que o entende como intelectual transformador. Defendem uma “pesquisa qualificada pela experiência da sala de aula e um ensino renovado pela vivência com a pesquisa” (Gil et al., 2017, p. 11). Refletem sobre o papel das temporalidades no exercício da docência em História e reafirmam o “ProfHistória como espaço de investigação sobre e com a docência” (Gil et al., 2017, p. 16).

“Mestrados profissionais e desenvolvimento profissional da docência: uma análise do Programa ProfHistória” é um artigo de Jane Bittencourt, publicado na Revista Brasileira de Pós-Graduação em 2022. A autora objetivou analisar nove dissertações defendidas no ProfHistória. O critério de seleção dos

trabalhos foi a sua aprovação na premiação da Comissão Acadêmica Nacional (CAN)⁸ nos anos de 2016, 2018 e 2020. Assim, a autora selecionou as três primeiras colocadas em cada ano. Com foco nas considerações finais de cada uma das nove dissertações, buscou, através da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin, recorrências que poderiam ser utilizadas como categoria de análise (Bittencourt, 2022).

Ana Lago, Cristiana Ximenes e Sérgio Guerra Filho (2022), na Revista Tempo e Argumento, da UDESC, produziram um artigo intitulado “Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória”. Com foco na instituição associada da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, os autores buscaram saber como os recém-ingressos da turma de 2020 percebiam a sua docência e o processo formativo que estavam vivenciando, qual seja, de serem pesquisadores de sua própria docência. Os autores propuseram “ao grupo de mestrandos uma atividade de investigação sobre sua visão quanto a aspectos do ensino-pesquisa-formação com a autopercepção como pesquisadores da sua própria docência no mestrado ProfHistória” (Lago; Ximenes; Guerra Filho, 2022, p. 7). Na conclusão, os autores perceberam que a relação formação-ensino-pesquisa caminhou, a partir dos dados obtidos, numa perspectiva que sinalizava para uma prática docente implicada com os desafios mais imediatos impostos pela realidade das escolas em que atuavam, com a necessidade de uma articulação maior entre teoria e prática.

O professor Itamar Freitas e a professora Margarida Dias escreveram um artigo em 2020 na Revista Clio, da UFPE, em que buscaram analisar os programas de curso de duas disciplinas obrigatórias de diversas instituições associadas – *Teoria da História* e *História do Ensino de História*. A partir de uma perspectiva comparativa analisaram as apropriações que os professores formadores faziam das ementas oficiais ao construírem os planos de curso e observaram os objetivos, os assuntos e as bibliografias selecionadas. Na análise comparativa procuraram por recorrências de objetivos, temáticas, perspectivas teóricas e bibliográficas, assim como buscaram identificar os espaços e formatos que as respectivas disciplinas assumem/assumiram no ProfHistória, enquanto espaço de formação continuada do professor e novo campo de produção e formação do Ensino de História no Brasil (Oliveira; Oliveira, 2020; Oliveira, 2020).

Marcus Bomfim e Cinthia Monteiro, de forma muito próxima de Itamar Freitas e Margarida Dias (Oliveira; Oliveira, 2020; Oliveira, 2020), produziram um texto na Revista Maracanan, em 2023, intitulado “Que teoria da História para que ensino de História? Uma análise a partir do ProfHistória”. No artigo em questão os professores analisaram, a partir dos programas da disciplina Teoria da História, ofertada em diversas instituições associadas entre os anos de 2014 a 2019, os perfis que a disciplina assumiu diante da especificidade do programa. Os autores buscaram identificar “o que tem sido hegemonizado como teoria da História relevante para a formação continuada de professores/as de História que atuam na educação básica” e o fizeram a partir de dois eixos, quais sejam: “relação explícita com demandas do ensino de História e terreno epistemológico privilegiado” (Martins; Araújo, 2023, p. 71).

Diversas reflexões sobre o ProfHistória têm sido conduzidas, abordando seu potencial como política pública de formação continuada de professores, as práticas adotadas pelos docentes participantes do programa e as dissertações e materiais didáticos desenvolvidos. Nossa pesquisa se junta a esses estudos já realizados, com o propósito específico de analisar as temáticas predominantes nas dissertações do ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco. Para isso, focalizamos as turmas dos anos de 2016, 2018 e 2019. A seguir, apresentamos algumas informações pertinentes sobre o contexto do ProfHistória na UFPE e detalhamos os procedimentos metodológicos adotados.

Contexto do ProfHistória da UFPE e os caminhos metodológicos desta pesquisa

A Universidade Federal de Pernambuco passou a integrar a rede do ProfHistória em 2015 e no ano seguinte já havia formado a sua primeira turma. Até agora foram formadas quatro turmas na referida instituição associada: 2016, 2018, 2019, 2020. No momento de escrita deste artigo as turmas de 2022 e 2023 estão em andamento e o processo de pré-matrícula da turma de 2024 foi finalizada, com 23 estudantes pré-matriculados.

Como já sinalizado em momento anterior, nosso recorte neste artigo foram as turmas de 2016, 2018 e 2019. Apesar de todos da turma de 2020 já terem defendido

as suas dissertações, a turma não foi incluída no escopo deste texto porque nem todas as dissertações estão disponíveis ainda em suas versões finais no modelo digital na rede. Assim, nossa contextualização se dará no limite desse recorte estabelecido. A seguir seguem algumas informações sobre a turma em questão:

Quadro 2 – Relação entre turmas e dissertações defendidas

TURMA	DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS
2016	15 dissertações defendidas na turma
2018	14 dissertações defendidas na turma
2019	12 dissertações defendidas na turma
TOTAL	41 dissertações

Fonte Construído pelos autores a partir de informações concedidas pela secretaria do ProfHistória da UFPE.

Ao todo foram selecionadas 41 dissertações, 15 da turma de 2016, 14 da turma de 2018 e 12 da turma de 2019⁹. Nelas analisamos os títulos, os resumos e as palavras-chaves. O intuito foi obter um mapeamento das principais temáticas discutidas no Programa em questão. Foram construídas, a princípio, três tabelas, uma para cada turma. Cada qual com 3 colunas, nas quais destacamos: 1. Título; 2. Palavras-chaves; 3. Resumo. Desta forma foi possível visualizar com mais clareza as tendências em relação às temáticas escolhidas pelos/as mestrandos/as, assim como as proposições pensadas para a sala de aula, em cada situação. Em um momento posterior os autores realizaram uma *leitura flutuante* (Bardin, 1977) de cada tabela para tentar identificar recorrências de temáticas tratadas, primeiramente em relação a cada turma, e depois através de um entrecruzamento de informações entre as três turmas analisadas.

O tratamento e a análise dos dados foram realizados na perspectiva metodológica da Análise de Conteúdo e, para isso, nos apoiamos nas orientações de Laurence Bardin (1977). Escolhemos a análise categorial temática por considerá-la a que melhor responde aos nossos objetivos neste texto, que possui um grande número de informações advindas das 41 dissertações analisadas.

Ao realizar os dois movimentos descritos – quer dizer, primeiramente buscar recorrências e temáticas preponderantes em cada uma das três turmas e, em seguida, entrecruzar todas as informações, tendo em vista as três turmas – pudemos ir encontrando eixos temáticos que passamos a destacar/separar em cores diferenciadas, quer dizer, cada eixo-temático encontrado/observado/percebido ganhava uma cor específica. Finalizado esse movimento de pré-análise do material, pudemos, de forma mais nítida e com o rigor científico, construir o quadro de categorias que estruturou nossas análises.

Um olhar sobre as dissertações do ProfHistória da UFPE

Através dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos dissertativos das turmas de 2016, 2018 e 2019 do ProfHistória da UFPE fomos, inicialmente, construindo quadros que buscassem identificar, sobretudo, quais temas estavam sendo trabalhados. Muitas vezes, devido a má elaboração dos resumos, foi preciso, também, observar o sumário para se ter a ideia da estrutura do trabalho e poder identificar com maior clareza e segurança qual efetivamente era a temática trabalhada.

A partir da coleta e organização desses dados em forma de tabelas, destacando as temáticas recorrentes, procedemos à identificação e construção de categorias temáticas para guiar a análise de uma ampla quantidade de informações, uma vez que estamos lidando com um total de 41 dissertações de mestrado. Utilizando essas categorias como base, elaboramos novas tabelas para melhor estruturar a escrita e o detalhamento da pesquisa para os leitores interessados. Para uma abordagem mais clara e coesa, optamos por subdividir a análise inicialmente por turma, antes de fazer cruzamentos entre as informações com base no conjunto total das produções dissertativas.

Das 15 dissertações da turma de 2016 cinco se concentraram no campo dos conceitos históricos, quatro trabalharam a partir das questões étnico-raciais, dois trabalhos envolveram a questão das tecnologias digitais, e outros dois sobre questões de patrimônio histórico/história local. (Auto)biografia foram dois trabalhos. Tivemos apenas um trabalho das seguintes temáticas: obras de arte no período holandês em Pernambuco; crianças e jovens na narrativa escolar; modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscando melhor visualizar os dados elencados acima, construímos o quadro abaixo:

Quadro 3 – Temas recorrentes na turma de 2016 (Profhistória da UFPE)

TEMÁTICAS RECORRENTES	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Conceitos históricos/História dos conceitos	5 dissertações
Questões étnico-raciais	4 dissertações
Tecnologias digitais	2 dissertações
Educação patrimonial/história local/espacos de memória	2 dissertações
(Auto)biografia	2 dissertações
Obras de arte no período holandês em Pernambuco	1 dissertação
Crianças e jovens na narrativa escolar	1 dissertação
Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	1 dissertação

Fonte: Construído pelos autores

Importante mencionar que uma mesma dissertação pode ocupar mais de um espaço no quadro acima, a exemplo do trabalho dissertativo intitulado “Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua”, que está presente/ contabilizado tanto na categoria ‘questões étnico-raciais’ quanto na categoria ‘(auto)biografia’. Além da mencionada dissertação, há mais três outros trabalhos categorizados em ‘questões étnico-raciais’: um sobre História da África, outro sobre currículo, identidades e pertencimento cultural de estudantes negros e um último sobre a Revolta da Chibata. Uma dessas dissertações foi a vencedora nacional do Prêmio Profhistória de melhor dissertação (Turma 2016): Elisângela Coêlho da Silva, com dissertação intitulada: “A História da África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio”.¹⁰

Outra categoria de trabalhos dissertativos de maior recorrência na turma de 2016 foi o de ‘conceitos históricos/história dos conceitos’, com cinco

trabalhos. Desses, temos as seguintes temáticas: 1. Conceito de grilagem, camponato, conflitos agrários e experiência docente; 2. conceito de nação a partir de fontes históricas visuais; 3. conceito de trabalho com estudantes-operários da EJA do pólo de confecções do Agreste pernambucano; 4. o trabalho dos professores de História do Ensino Médio com conceitos históricos; 5. dicionário audiovisual de conceitos históricos a partir das produções audiovisuais dos alunos.

Duas dissertações abordaram questões relacionadas à tecnologia digital e à educação patrimonial, história local e espaços de memória. No que diz respeito à primeira categoria, foram identificados os seguintes trabalhos: um deles trata do ensino e aprendizado de história nas redes sociais, enquanto o outro aborda a criação de um dicionário audiovisual de conceitos históricos e plataformas digitais. Em relação a segunda categoria temos um trabalho sobre a história de São Bento do Una, Agreste de Pernambuco, e outro sobre pescadores/as de Pedra Negra, Itapissuma, também na região pernambucana.

Em relação a (auto)biografia tem-se dois trabalhos, um sobre o já mencionado Baquaqua e outro sobre uso de biografias como recurso didático em aulas de História. Outras três temáticas/categorias se fazem presentes em apenas uma dissertação cada: uma sobre obras de arte no período de ocupação holandesa em Pernambuco, outra sobre a presença de crianças e jovens nas narrativas escolares e uma última sobre o ensino de História e letramento na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco estudantes-operários do pólo de confecções do Agreste, em Pernambuco.

Na turma de 2018 ocorreu uma pulverização maior de temáticas em relação a outras turmas analisadas. Da 14 dissertações defendidas na turma, cinco disseram respeito a categoria 'educação patrimonial/história local/espaços de memória', enquanto três concentraram-se na questão dos 'conceitos históricos/história dos conceitos. Tecnologias digitais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos aparecem com 1 dissertação cada e a temática relacionada à Ditadura civil-militar no Brasil aparecem com 2 trabalhos. Algumas outras temáticas e conteúdos surgem nos trabalhos produzidos pela turma em tela, como pode ser especificado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Temas recorrentes na turma de 2018 (Profhistória da UFPE)

TEMÁTICAS RECORRENTES	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Educação patrimonial/história local/ espaços de memória	5 dissertações
Conceitos históricos/história dos conceitos	3 dissertações
Ditadura civil-militar no Brasil	2 dissertações
Estado Novo	1 dissertação
Tecnologias digitais	1 dissertação
Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	1 dissertação
Questões de gênero	1 dissertação
Educação do campo	1 dissertação
Saberes docentes	1 dissertação
Mobilidade urbana e transportes na Primeira República brasileira	1 dissertação

Fonte: Construído pelos autores.

Uma observação inicial a ser realizada é que as ‘questões étnico-raciais’ não se constituíram em preocupações da turma de 2018. Enquanto a turma anterior produziu quatro dissertações a respeito, a turma de 2018 não produziu nenhuma. Já a categoria de ‘Educação patrimonial/história local/espaços de memória’ passa de dois trabalhos na turma de 2016 para cinco na turma de 2018. O primeiro deles relaciona Educação de Jovens e Adultos, quadrinhos e história local, o segundo explora a modalidade de Educação do Campo a partir do contexto de Tuparetama, no Sertão pernambucano, o terceiro trabalha a educação patrimonial em uma escola militar do Recife, o quarto arrola a história e a memória do bairro de Cajueiro Seco, no município de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana do Recife, enquanto o quinto e último trabalho analisa o conceito de patrimônio em estudantes do Ensino Médio a partir de aulas oficinas.

Três trabalhos dissertativos da turma de 2018 se enquadram na categoria ‘Conceitos históricos/história dos conceitos’. O primeiro buscou identificar a apreensão de conceitos históricos de estudantes da EJA, o segundo visou analisar as experiências e expectativas de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental a respeito, sobretudo, de compreensões conceituais e o terceiro e último empreendeu análises em torno do conceito de cidadania na BNCC.

Em relação a temáticas mais clássicas da historiografia, a turma de 2018 produziu três trabalhos, dois sobre a Ditadura civil-militar no Brasil e um sobre o Estado Novo. Dos dois primeiros, um abordou como a temática era estudada em sala de aula, a partir de um estudo de caso, e o outro trabalhou a temática a partir do Teatro do Oprimido do Augusto Boal. Em relação ao Estado Novo o foco foram as imagens produzidas na época e a possibilidade de uso das mesmas em contexto de ensino.

Em relação às tecnologias digitais, o único trabalho desenvolvido na turma versou sobre a utilização dos jogos digitais de temática histórica em sala de aula. Em relação a categoria ‘Questões de gênero’ a turma desenvolveu apenas um trabalho, que buscou analisar a participação política das mulheres no período de 1914 a 1945. Além dessas temáticas, tivemos uma sobre a mobilidade urbana e transportes no período da Primeira República e uma última sobre ‘Saberes docentes’, que investigou os saberes docentes do professor de história que eram mobilizados no cotidiano da sala de aula.

Na turma de 2019 tivemos um grande número de dissertações que versaram sobre as questões étnico-raciais. De 12 trabalhos ao total, cinco deles abordaram as questões raciais, ou seja, em torno de 40% dos trabalhos desenvolvidos. Houve também recorrências nas seguintes categorias: ‘Educação patrimonial/história local/ espaços de memória’, ‘Tecnologias digitais’, ‘Questões de gênero’, ‘Práticas e memória docentes’ e na temática sobre a Revolução Pernambucana de 1817. A seguir é possível visualizar o quadro construído para a turma de 2019.

Quadro 5 – Temas recorrentes na turma de 2019 (Profhistória da UFPE)

TEMÁTICAS RECORRENTES	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Questões étnico-raciais	5 dissertações
Educação patrimonial/história local/ espaços de memória	3 dissertações
Questões de gênero	2 dissertações
Revolução Pernambucana de 1817	2 dissertações
Práticas e memória docentes	2 dissertações
Tecnologias digitais	1 dissertação
Música (rock) e ensino de História	1 dissertação
História dos povos indígenas	1 dissertação
Educação inclusiva, capacitismo e ensino de História	1 dissertação

Fonte: Construído pelos autores.

Dos cinco trabalhos desenvolvidos a respeito das temáticas étnico-raciais, um deles ficou em segundo lugar no Prêmio Profhistória de melhor dissertação (Turma 2019). O trabalho de Adinaly Pereira barboza, intitulado “interculturalidade e decolonialidade no currículo de história: olhares para a reeducação étnico-racial em turmas dos anos finais do ensino fundamental” foi um dos vencedores do prêmio. Além do trabalho de Adinaly, tivemos os seguintes trabalhos: 1. trajetória de mulheres negras inspiradoras; 2. História e memória dos bairros Xucurus, em Pesqueira, Pernambuco; 3. Práticas pedagógicas do professor em relação as temáticas étnico-raciais; 4. a construção da identidade negra de crianças e as memórias de professoras/es sobre a infância no espaço escolar no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas duas últimas se enquadram também na categoria ‘Práticas e memória docentes’.

Na categoria ‘Educação patrimonial/história local/ espaços de memória’ identificamos três dissertações. Uma que relacionava Revolução Pernambucana de 1817 e espaços de memória e espaços educativos no Recife, uma outra que versava sobre a história local e a questão patrimonial na cidade do Paulista, região metropolitana do Recife, e uma última, já mencionada, sobre a história e a memória dos bairros Xucurus, em Pesqueira, Pernambuco. Em relação aos trabalhos sobre tecnologia digital, a turma de 2019 produziu apenas um trabalho, que abordou a perspectiva dos professores de História *youtubes*, tendo em vista a dimensão da História pública.

Foram elaborados dois trabalhos que abordaram questões de gênero: um deles explorou, numa perspectiva interseccional, a trajetória de mulheres negras inspiradoras, enquanto o outro discutiu o tema do transfeminismo no contexto do ensino de História. Já a Revolução Pernambucana de 1817 foi tema de dois trabalhos na turma: um deles, como mencionado anteriormente, explorou a conexão entre a educação patrimonial e o movimento pernambucano, enquanto o outro analisou a forma como os livros escolares tratavam esse conteúdo curricular.

Ainda tivemos um trabalho sobre as potencialidades do uso da música, particularmente o rock, no ensino de História, e outro que abordou a dimensão da educação inclusiva e do capacitismo relacionado ao ensino da História. O trabalho sobre a História dos povos indígenas é o já mencionado sobre os povos Xucurus, do interior do Estado de Pernambuco. Decidimos construir essa última categoria por entender que aquela sobre as questões étnico-raciais não daria conta, sozinha, de representar o trabalho em tela. Dito isto, a seguir apresentamos um quadro que busca sintetizar e relacionar as três turmas analisadas, como forma de melhor visualização dos achados da presente pesquisa.

Quadro 6 – Temas recorrentes comparando as turmas de 2016, 2018 e 2019 (Profhistória da UFPE)

TEMÁTICAS RECORRENTES	QUANTIDADE DE TRABALHOS	TURMAS
Educação patrimonial/ história local/espaços de memória	10 dissertações	2 na turma de 2016, 5 na turma de 2018 e 3 na turma de 2019

Questões étnico-raciais	9 dissertações	4 na turma de 2016 e 5 na turma de 2019
Conceitos históricos/história dos conceitos	8 dissertações	5 na turma de 2016 e 3 na turma de 2018
Conteúdos históricos clássicos da historiografia	7 dissertações	2 na turma de 2016, 3 na turma de 2018 e 2 na turma de 2019
Tecnologias digitais	5 dissertações	2 na turma de 2016, 1 na turma de 2018 e 2 na turma de 2019
Questões de gênero	3 dissertações	1 na turma de 2018 e 2 na turma de 2019
Saberes, práticas e memórias docentes	3 dissertações	1 na turma de 2018 e 1 na turma de 2019
Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	2 dissertações	1 na turma de 2016 e 1 na turma de 2018
(Auto)biografias	2 dissertações	2 na turma de 2016

Fonte: Construído pelos autores.

Entrecruzando os trabalhos das três turmas analisadas, destacam-se algumas temáticas que foram recorrentes: Educação patrimonial/história local/espacos de memória teve um total de dez dissertações, seguida da temática/categoria ‘Questões étnico-raciais’ com nove produções. Em relação a esta última, cinco trabalhos foram desenvolvidos só na turma de 2019, o que representou pouco mais de 40% das produções dissertativas da turma. É preciso que outros trabalhos se somem a este no sentido de observar se a turma de 2020 do ProfHistória da UFPE – e mesmo de outras redes – mantiveram percentual parecido com os apresentados aqui, o que demonstraria um crescente interesse pela temática a partir do ano de 2019. A categoria sobre ‘Conceitos históricos/história dos conceitos também teve grande recorrência no geral, com oito dissertações ao total.

No bojo da análise comparativa – e no sentido de buscar definir e identificar melhor as produções existentes – construímos mais duas categorias: a

primeira sobre ‘Conteúdos históricos clássicos da historiografia’, com sete trabalhos ao total: um sobre o período holandês em Pernambuco, outro sobre a Revolta da Chibata, dois sobre a Ditadura civil-militar brasileira, dois sobre a Revolução Pernambucana de 1817 e um último sobre o Estado Novo. A segunda categoria construída exclusivamente para a análise comparativa foi: ‘Saberes, práticas e memórias docentes’, com um total de três trabalhos. A referida categoria tentou identificar pesquisas que ora trabalhavam especificamente os saberes docentes ora focavam na questão das práticas e/ou memórias dos professores/as sujeitos/as da pesquisa. Tecnologias digitais também tiveram uma quantidade razoável de trabalhos: cinco ao total. As questões de gênero tiveram três dissertações e a modalidade de educação EJA e a questão da (auto)biografia tiveram duas cada uma.

Considerações finais

Considerando as temáticas escolhidas pelos mestrandos e professores de História nas turmas de 2016, 2018 e 2019 do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFPE (ProfHistória) é possível identificar padrões recorrentes que refletem não apenas as tendências acadêmicas, mas também as preocupações educacionais, sociais e culturais do momento.

Na turma de 2016, destacam-se duas temáticas que capturaram a atenção e o interesse de cinco dissertações: "Conceitos Históricos" e "História dos Conceitos". A escolha desses temas sugere uma inclinação por uma abordagem teórica e metodológica que busca compreender não apenas os eventos históricos, mas também os conceitos que moldam a interpretação desses eventos ao longo do tempo, demonstrando a preocupação com a abordagem teórica sobre a Historiografia. Outra temática presente na turma de 2016 foi a abordagem das "Questões Étnico-Raciais", que inspirou quatro dissertações. Esse enfoque evidencia uma sensibilidade para as dinâmicas sociais relacionadas à etnia e raça, refletindo o compromisso dos estudiosos em explorar e problematizar a diversidade cultural e étnica na construção da narrativa histórica escolar.

Na turma de 2018, a "Educação Patrimonial", a "História Local" e os "Espaços de Memória" emergiram como temáticas centrais, inspirando cinco dissertações. Esse interesse coletivo sugere uma preocupação compartilhada

em preservar e compreender o patrimônio cultural local. Vale destacar que Recife, uma cidade quase quinquentenária, e toda região metropolitana, possui um acervo patrimonial muito rico, tanto no aspecto material quanto imaterial. Os trabalhos acabam destacando o papel fundamental da educação patrimonial na formação de identidades e na construção de narrativas históricas locais. Além disso, a atenção para os "Conceitos Históricos" e a "História dos Conceitos" permaneceu evidente em três trabalhos, reiterando a relevância dessas abordagens teóricas na construção do conhecimento histórico.

Na turma de 2019, as "Questões Étnico-Raciais" mais uma vez se destacaram, sendo tema central em cinco dissertações. Além disso, a continuidade do interesse em "Educação Patrimonial", "História Local" e "Espaços de Memória" com três trabalhos sugere uma persistente preocupação em explorar a relação entre educação, memória e identidade local.

Ao observarmos essas temáticas recorrentes ao longo dos anos, é possível perceber a dinâmica e a evolução dos interesses dos mestrandos/professores do ProfHistória na UFPE. Essas escolhas temáticas refletem não apenas as preocupações acadêmicas, mas também a resposta sensível aos desafios contemporâneos e às questões sociais que moldam o campo da História e a prática docente na educação básica.

A temática preponderante nas produções dos/as mestrandos/as do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFPE, entre os anos de 2016 e 2019, voltada para as questões étnico-raciais, reflete não apenas uma escolha ou tendências acadêmicas, mas uma resposta sensível à realidade que esses professores de História enfrentam diariamente nas salas de aula das escolas brasileiras. Não sendo essa uma escolha casual, mas uma expressão do entendimento de que a escola é um microcosmo das questões sociais que o país vivencia (Gomes, 1999).

Os dados do 16º Anuário de Segurança Pública do Ministério da Justiça do Governo Federal, referentes ao ano de 2022¹¹, corroboram a urgência e relevância da abordagem escolhida pelos mestrandos do ProfHistória UFPE no período de 2016 até 2019 (Brasil, 2022). A constatação de uma alta de mais de 50% nos registros de crimes resultantes do preconceito de raça ou cor

é alarmante. Foram registradas 2.458 ocorrências em 2022, representando uma taxa de 1,7 caso a cada 100 mil habitantes. Este número é 67% maior do que os registros de 2021, e a tendência de aumento desses crimes é notável desde 2017, período que abrange nosso recorte de pesquisas.

Ao analisar tais dados, fica evidente que as questões étnico-raciais e o racismo continuam a se manifestar de maneira preocupante na sociedade contemporânea, afetando não apenas o ambiente social, mas, inevitavelmente, o contexto educacional. A escola, portanto, torna-se um espaço crucial para a reflexão e ação, na qual os professores desempenham um papel fundamental na desconstrução de estereótipos (Oliveira, 2007), promoção da igualdade e construção de uma sociedade mais justa. O fato de os mestrandos do ProfHistória UFPE terem a tendência na escolha desta temática para suas produções acadêmicas indica uma consciência aguçada da importância de se abordar essas questões em seus projetos, que inequivocamente retornam para os corredores escolares.

Como pontua Nilma Lino Gomes (1999), a escola, como “microcosmo social”, reflete e reproduz as dinâmicas e desigualdades presentes na sociedade, em destaque o racismo estrutural. Nesse contexto, os professores de história buscam, na academia, respostas as suas inquietações e necessidades profissionais. As pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos do ProfHistória UFPE refletem como a Universidade pode contribuir no diálogo e debate sobre o cotidiano escolar e os anseios dos profissionais da educação, mas não como uma mera construtora de teorias e conceitos para serem aplicáveis no espaço escolar, mas através de um verdadeiro e profícuo diálogo de realidades distintas, mas que convergem entre si sobre os desafios de se pensar e construir um Ensino de História que possa contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva na promoção da cidadania, promovendo uma educação pública de qualidade.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Jane. Mestrados profissionais e desenvolvimento profissional da docência: uma análise do programa ProfHistória. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, DF, v. 18, n. 39, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v18i39.1965>.

BONETE, Wilian Junior; MANKE, Lisiane Sias. Sobre os sentidos e os efeitos do passado no presente: a presença da temática nazista em uma conversa no episódio 545 do programa flow podcast. *Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/128270>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Anuário de segurança pública 2022*. 16. ed. Brasília, DF: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022.

CASTRO, Cláudio de Moura. A hora do mestrado profissional. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005. DOI 10.21713/2358-2332.2005.v2.73

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. Profhistória, experimento sem prognóstico. *PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 33-62, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724618382017033>

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; SEFFNER, Fernando. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos mestrados profissionais. *PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 8-32, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724618382017008>

GOMES, Nilma Lino. *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1999.

LAGO, Ana Cristina; XIMENES, Cristina; GUERRA FILHO, Sérgio. Formação, ensino e pesquisa: percepções sobre a docência e a pesquisa no âmbito do ProfHistória. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 14, n. 37, p. 2-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180314372022e0201>

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Que teoria da história para que ensino de história?: uma análise a partir do ProfHistória. *Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 60-83, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71706>

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. O historiador-docente entre as práticas e os saberes das políticas de formação continuada. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA POLÍTICA, 2., 2011, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Associação Nacional de História, 2011. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3343/O%20historiador-docente%20entre%20as%20pr%20c3%a1ticas%20e%20os%20saberes%20das%20Pol%20c3%a1ticas%20de%20Forma%20c3%a7%20c3%a3o%20Continua-da.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. O mestrado (profissional) em ensino. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, n. 1, p. 131-142, jul. 2004. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2004.v1.26>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, p. 355-375, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200004>

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. Desafios do mestrado profissional na reinvenção do campo do ensino de história: uma avaliação preliminar dos programas de ensino de teoria da história e de história do ensino de história. *CLIO*, Recife, v. 38, p. 27-47, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22264/cli0.issn2525-5649.2020.38.1.04>

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da educação histórica. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.23162>

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da CAPES. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2005.v2.72>

SALLES, André Mendes; CÁCERES, Pedro Ramón Caballero. Currículo, ensino de história e pós-colonialidade. *Saeculum*, João Pessoa, v. 28, n. 48, p. 139-148, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2317-6725.2023v28n48.67456>

SILVA, Elisângela Coelho da; VELOSO, Roberta Marcelino; SANTOS, Paulo José Assumpção dos (org.). *Prêmio ProfHistória 2016*. São Paulo: FGV Editora, 2016. <https://editora.fgv.br/produto/premio-profhistoria-2016-3861>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. Aspectos da pós-modernidade no ensino de história: da formação do professor ao cotidiano escolar. *Historiæ*, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 235-252, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/6452>. Acesso em: 18 dez. 2023.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Regimento geral do profhistória*. Rio de Janeiro: UFRJ, [2014].

Notas

1 UFPE, Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco
<https://orcid.org/0000-0001-7533-8768>

2 UFPE, Doutorado em História pela Universidade Estadual de Maringá
<https://orcid.org/0000-0001-5839-8224>

3 As 12 primeiras instituições associadas foram: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), Universidade federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Tocantins (UFT).

4 As 18 novas instituições que passaram a compor a rede foram: Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Antes que a seleção da primeira turma ocorresse nas novas instituições associadas à rede, a USP, a UFMG e a FURG desistiram de participar do programa e a rede ficou, naquele momento, 2016, com 27 instituições associadas.

5 As informações apresentadas podem ser encontradas no site do ProfHistória Nacional:

6 As 12 instituições que foram incluídas na rede do ProfHistória foram: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal da

Paraíba (UFPB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

7 A turma de 2020 não foi incluída no recorte desta pesquisa porque nem todas as dissertações estão disponíveis em suas versões finais. O prazo limite de defesa da turma em questão foi agosto de 2023. Apesar de todos/as já terem realizado o depósito final de seus respectivos trabalhos dissertativos, muitos ainda estão em processo de trâmite no setor responsável na universidade pela publicação em sua versão digital. Pretendemos, em artigo posterior, incluir os dados referentes a turma de 2020, considerando os já obtidos das turmas anteriores no sentido de ampliar a pesquisa.

8 A CAN organiza uma premiação nacional para cada turma do ProfHistória. Todas as instituições associadas indicam aquela escolhida como a melhor dissertação defendida e uma comissão montada analisa as melhores dissertações tendo em vista todo o conjunto da rede. São indicadas as três melhores dissertações e algumas outras dissertações ganham menções honrosas pela qualidade do trabalho.

9 Analisamos todas as dissertações defendidas pelas três turmas em questão. Nesse sentido, as 41 dissertações representam um total das dissertações defendidas até aquele momento. Todas as 41 dissertações foram baixadas do site Attena Repositório Digital da UFPE

10 As dissertações premiadas da turma de 2016 em toda a rede estão disponíveis em: Silva, Veloso e Santos (2016)

11 Dados disponíveis no site do Fórum Nacional de Segurança Pública.

**Ensino de História nos Anos Iniciais
do Ensino Fundamental: um balanço
entre desafios e possibilidades para/no
ProfHistória**

**Teaching History in the Early Years of
Elementary School:
a survey of challenges and possibilities
for/at ProfHistória**

**Enseñanza de Historia en los primeros
años de la Educación Primaria:
una revisión de los desafíos y
posibilidades para el ProfHistória**

Flavia Preto de Godoy Oliveira¹

Adriana Angelita da Conceição²

Submissão: 20/12/2023

Aceite: 24/05/2024

Resumo

O Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História (ProfHistória) está prestes a completar uma década de consolidação. Passados sete anos das primeiras dissertações defendidas, observa-se uma diversificada produção acadêmica que se atrela ao alcance institucional, o qual congrega atualmente 39 universidades das cinco regiões do Brasil. Nesse sentido, o programa se consolida como um espaço privilegiado para se investigar sobre questões inerentes ao campo do Ensino de História, imbricando historiografia e ensino. Assim, o presente artigo se propõe a realizar um balanço das dissertações produzidas no ProfHistória, que estão disponibilizadas no repositório digital do programa, cuja temática discuta o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nosso principal objetivo foi problematizar como o campo de conhecimento em Ensino de História, a partir do ProfHistória, vem abordando o Ensino de História nos Anos Iniciais, considerando sua presença como componente curricular do referido segmento e presente na Base Nacional Curricular Comum. As dissertações formaram uma amostra analítica sobre a qual tecemos considerações, qualitativas e quantitativas, sinalizando desafios e possibilidades que se apresentam para a área do Ensino de História diante do necessário debate entre Pedagogia e História, frente aos desafios e possibilidades da História ensinada no espaço escolar.

Palavras-chave: ensino de história; anos iniciais do ensino fundamental; formação docente; pedagogia; formação continuada.

Abstract

The Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistória) is on the verge of completing a decade of

consolidation. Seven years after the first dissertations were defended, a diverse academic production associated can be seen within its institutional scope, which currently encompasses 39 universities from all regions across Brazil. In this regard, the program is solidifying itself as a privileged space for researching issues inherent to the field of History Teaching, intertwining historiography and teaching. Consequently, this article aims to assess the dissertations produced in ProfHistória, which are available in the program's digital repository, specifically those addressing History Teaching in the Early Years of Elementary School. Our primary objective was to problematize how the field of knowledge in History Teaching, based on ProfHistória, has approached History Teaching in the Early Years, taking into account its role as a curricular component in this segment and within the Brazilian Common National Curriculum Base. The dissertations represent an analytical sample, upon which we made qualitative and quantitative considerations, highlighting the challenges and possibilities ahead for the field of History Teaching in the context of the essential dialogue between Pedagogy and History.

Keywords: history teaching; early years of elementary school; teacher training; pedagogy; continuing training.

A História, enquanto área de conhecimento, faz parte do currículo da Educação Básica brasileira, constituindo um componente curricular específico do Ensino Fundamental. Assim, é bastante pertinente indagar a respeito dos sujeitos que lecionam tal componente curricular. Quem são as professoras e os professores de História que atuam na Educação Básica no Brasil, sobretudo no Ensino Fundamental? Ao realizar tal questionamento não buscamos uma resposta de cunho estatístico, entendendo as mazelas e os problemas estruturais e políticos que a Educação Básica vivência há décadas, sabemos que qualquer tentativa de esboço de um perfil do docente de História é bastante complexa e com muitos condicionantes. Pretendemos, no entanto, tentar respondê-la, se não naquilo que se apresenta na concretude do cotidiano escolar, ao menos no que deveria ser, ou seja, por meio da legislação e das normativas vigentes nos perguntamos quais são os requisitos estabelecidos pelas diretrizes de formação superior que indicam quem, em condições ideais, deve lecionar História na Educação Básica no Brasil.

A primeira e mais evidente resposta a essa indagação seriam as licenciadas e os licenciados em História como aqueles que podem lecionar o respectivo componente curricular. As Diretrizes Curriculares dos Cursos de História (Brasil, 2001) ratificam isso ao estabelecerem que o formando em História deverá ser capaz de suprir as demandas sociais específicas relativas ao campo, entre elas, o magistério em todos os graus e ao definirem que os licenciados em História terão domínio dos conteúdos básicos que são objetos do Ensino Fundamental e Médio e dos métodos e técnicas que permitem a transmissão do conhecimento. Entretanto, a atuação do licenciado e licenciada em História está circunscrita, na maior parte das escolas brasileiras, aos quatro anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Sendo um componente curricular presente em todos os anos do Ensino Fundamental, resta ainda pensarmos: quem são os professores e professoras de História dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental?

Professores e professoras multidisciplinares (ou polivalentes) ocupam a docência dessa etapa conhecida como Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente, são docentes formados em cursos de Licenciatura em Pedagogia (Brasil; INEP, 2022). Novamente, recorreremos às normativas curriculares, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso

de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006), o curso destina-se, entre outros aspectos, à formação de professores para exercer funções de magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As Diretrizes também são claras ao afirmar em seu artigo 5º que o egresso da Licenciatura em Pedagogia está apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Nesse sentido, embora não sejam licenciados ou bacharéis em História, pedagogos e pedagogas em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por sua formação e, principalmente, em razão de sua atuação, são professores de História. Logo, suas práticas, as especificidades dos saberes históricos ensinados e os problemas enfrentados por esses docentes deveriam dizer respeito à área de Ensino de História. Essas premissas são fundamentais para o segundo conjunto de indagações que alicerçam esse trabalho: como a área de Ensino de História tem pensado a atuação de professoras e professores pedagogos? Quais reflexões foram produzidas recentemente sobre a especificidade do Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O ProfHistória - Programa de Mestrado Profissional em Rede em Ensino de História³ - é de alcance nacional e apresenta-se como um espaço privilegiado para responder tais questionamentos.

Nosso principal objetivo é problematizar como o campo de conhecimento em Ensino de História⁴ vem abordando o ensino de História no segmento do Ensino Fundamental, mais especificamente, nos anos iniciais a partir do *corpus* analítico formado pelas dissertações defendidas no ProfHistória. Com isso, destacamos que não faremos considerações de aprofundamento teórico sobre a formação de professores, sobre os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a formação da Licenciatura em Pedagogia junto da dimensão do Ensino de História e sobre os aspectos que perpassam a formação continuada, embora, tais frentes analíticas atravessem as questões abordadas.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, discutimos brevemente a historicidade do Ensino de História, como disciplina escolar e como campo de investigação, direcionando o debate para a constituição do ProfHistória. De modo que seja possível problematizar o EH enquanto objeto de formação e também objeto de investigação, frente ao dilema ensino/pesquisa. Revisitar e discutir a historicidade do EH se faz necessário para o entendimento dos

avanços, dos desafios e das respostas dadas pelas pesquisas em relação à História ensinada nos anos iniciais e o papel do programa de mestrado profissional em EH na composição desse cenário. Na segunda parte, apresentamos a formação do *corpus* de investigação, incluindo uma análise quantitativa. Na última etapa do estudo, tecemos uma análise qualitativa do *corpus*, discutindo, com a bibliografia selecionada, perspectivas que despontam da amostra e que selecionamos para o debate, considerando a intersecção que as fundamenta e apresentando um estado da arte do EH para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das pesquisas desenvolvidas no ProfHistória. Por fim, nas considerações finais, seguindo a proposta do dossiê, apresentamos um balanço do nosso foco de análise, o qual mostra que os limites se constituem atualmente como horizontes futuros.

Destacamos a necessária relevância do balanço proposto frente aos dez anos do programa, sendo o ProfHistória espaço de formação continuada, mas também lugar de constituição de um campo analítico que reúne material empírico para se compreender aspectos do ensino de História na Educação Básica. Completam-se o ingresso de 10 turmas e de mais de 1000 dissertações produzidas por docentes do componente de História que estão buscando refletir de modo tão intrínseco a relação entre ensino e pesquisa na busca pela garantia da melhoria e qualificação da Educação Básica no país.

Algumas reflexões sobre a historicidade do Ensino de História como campo de pesquisa

A História como um saber ensinável é constituída por uma historicidade que se relaciona com a formação do currículo da Educação Básica no Brasil. Dentro de tal perspectiva, existem trajetórias analíticas que perpassam a História das Disciplinas Escolares e a própria história da História como disciplina escolar, o que nos leva a constituição de uma historicidade no entrecruzamento desses dois caminhos. É o que propõe Maria Auxiliadora Schmidt (2012) ao atribuir uma periodização para a formação do referido componente disciplinar no Brasil em quatro fases: construção, consolidação, crise e reconstrução. Para a fase de construção, a autora indica o período entre 1838 e 1931, iniciado com a estruturação do currículo do Colégio D. Pedro II que apresenta a História como disciplina escolar, marcado por tensões que culminaram na formação do Estado Nacional e colocaram o

ensino de História a serviço da constituição da ideia de identidade do cidadão brasileiro. É importante destacar que nesse período, a História ensinada passou pelo que a autora denomina como “pedagogização da História” – na qual a transposição didática passou a considerar com maior ênfase os métodos e técnicas de ensino, a partir da Psicologia e da Didática Geral, “indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história” (Schmidt, 2012, p. 79). O que teria levado a uma transposição didática que pouco dialogou com os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência histórica.

A fase da consolidação (1931-1971) se refere às próprias mudanças políticas do período que alteraram a estruturação da educação no Brasil. Assim como, os aspectos teóricos e metodológicos da constituição de um currículo nacional, a História se efetiva como disciplina obrigatória nas escolas, com o sentido de contribuir com a formação do cidadão crítico. Nesse mesmo período, para o que hoje conhecemos como anos iniciais do Ensino Fundamental, estruturou-se uma perspectiva interdisciplinar junto de um currículo organizado por círculos concêntricos – aspecto que ainda delimita o Ensino de História nessa fase da Educação Básica. Como também problematizou Abud (2012) ao refletir sobre a relação do conceito de Tempo na compreensão dos anos iniciais.

A fronteira entre a fase da consolidação e o que Schmitt define como crise está vinculada ao “embate entre proposições relacionadas com o *social studies* e com a manutenção da História como disciplina autônoma” (Abud, 2012, p. 85). Nesse sentido, a fase da crise, 1971-1984, se define pela presença dos Estudos Sociais como componente curricular, para o que é hoje o Ensino Fundamental, sendo que apenas no antigo 2º grau a disciplina de História foi mantida – dentro do período da ditadura civil e militar. Portanto, a fase da reconstrução, a partir de 1984, foi marcada pela redemocratização e pelos movimentos para a anulação dos Estudos Sociais. Sendo o principal marco os Parâmetros Curriculares de História formulados entre 1997 e 1998, indicando a necessidade do ensino fazer maior relação com a realidade dos estudantes, reafirmando a perspectiva do valor e sentido da constituição dos saberes escolares.

Ao tecer considerações finais, para o balanço proposto, a professora Schmitt enfatiza que a disciplina de História foi se consolidando no currículo brasileiro entre um complexo “deslocamento entre a cultura histórica e a cultura escolar” (Abud, 2012, p. 89) – aspecto que leva o EH mais fortemente para as discussões do campo das políticas educacionais e menos para os campos dos debates historiográficos. No entanto, Schmitt confere uma homogeneidade ao processo por ela denominado de reconstrução em toda Educação Básica, desconsiderando que para os anos iniciais o componente de História ainda apresenta aspectos que marcaram a fase anterior (crise), como, por exemplo, a falta de autonomia do ensino de História. Por fim, a autora destaca que entramos no século XXI, no Brasil e em outros países, com “debates e propostas que, dialogicamente, procuram estabelecer articulações mais orgânicas entre as dimensões da cultura histórica e a cultura escolar, não num sentido instrumental, mas numa perspectiva mais emancipatória”, característica que vislumbramos mais expressivamente nos Anos Finais e Ensino Médio – o que no Brasil podemos destacar a partir da consolidação e ampliação do EH como campo investigativo – aspecto que retomaremos a seguir.

As exposições postas pela professora Schmitt, feitas há pouco mais de uma década, deixam a historicidade da História como um saber ensinável na perspectiva da reconstrução. No entanto, ponderamos que a reconstrução estaria passando por uma crise diante do que estamos presenciando nas duas últimas décadas a partir de algumas situações, como: Movimento “Escola sem partido” versus “Professores contra o Escola sem Partido”⁵; versões da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2018) – sobretudo, as discussões encabeçadas pela área de História⁶; Reforma do Ensino Médio, situação ocorrida no governo golpista de Temer⁷; questões permeadas pelo avanço do negacionismo e de políticas de opressão no Brasil e no mundo, culminando no crescente descrédito da História. Nesse sentido, estaria a “reconstrução” permeada pelos desdobramentos de uma crise “permanente”? Se sim, como o campo do EH tem lidado com as especificidades que constituem as diferentes etapas da Educação Básica, com destaque para os iniciais do Ensino Fundamental?

Em texto publicado há 30 anos, a professora Elza Nadai iniciou a discussão com uma citação de 1935, de Murilo Mendes, do livro “A História no Curso

Secundário”, no qual o autor sinaliza o quanto os adolescentes detestam a História, vingando-se com pouco estudo e “colas” nas avaliações. Mas, para Mendes, os adolescentes merecem absolvição, pois “a História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa” (Nadai, 1993, p.143). Tecidas suas considerações sobre a temática do texto, Nadai conclui retomando os sujeitos adolescentes indicando que embora existam os que detestam a História, “ou que não saibam tantos nomes e datas como antigamente, dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico” (Nadai, 1993, p. 160). No entanto, se Mendes destaca o que seria o Ensino Médio hoje e Nadai problematiza os adolescentes, qual o lugar da reflexão para a História ensinada às crianças? Entre os 30 anos que nos separam do olhar otimista da profa. Elza Nadai e os elementos que pontuamos entre os que manteriam a História ensinada em crise, cremos que tivemos avanços e graves retrocessos no que seria a consolidação da Educação Escolar, como processo emancipatório no Brasil. Todavia será que para a História ensinada nos anos iniciais podemos falar de avanço diante do silenciamento de longa duração? A retomada do conceito de crise e o destaque ao silenciamento em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental, seria para tomá-los como oportunidade para o constante fomento à criatividade, ao repensar, ao rever, a elaboração de novas questões – frentes que consideramos que o campo de investigação na área do EH é capaz de fazer em razão do seu fortalecimento e consolidação.

Ao destacar o fortalecimento do EH como campo de pesquisa que produz conhecimento entre História e Educação, não teceremos considerações sobre os embates entre uma ideia de História Acadêmica e História Escolar que circundam a historiografia e os profissionais da História ainda hoje no Brasil. Daremos ênfase às ações que estão fortalecendo este importante campo de pesquisa, como, por exemplo, a criação da Associação Brasileira de Ensino de História e ao ProfHistória. Com isso, não estamos estabelecendo relação simultânea e concomitante entre tais ações, mas que juntas, ao nosso olhar, estão fortalecendo o lugar do EH como campo investigativo.

A partir de dois importantes eventos acadêmicos, *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* e do *Encontro Nacional Pesquisadores do Ensino de História*, realizados pela primeira vez em 1988 na Universidade de

São Paulo e em 1993 na Universidade Federal de Uberlândia, respectivamente, o campo do EH passou a sistematizar suas discussões analíticas, teorizando e dialogando diretamente com a Educação Básica. Na apresentação dos Anais do *I Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, a profa. Nadai aponta que a realização do evento “foi uma resposta aos insistentes apelos de professores endereçados à nossa associação [ANPUH]” (Nadai, 1988, p. 13). Os eventos continuaram e foram crescendo em dimensões quantitativas, assim como, em debates analíticos, ambos, entre 2022 e 2023, completaram 13 edições. Do mesmo modo, desde 2012 temos a Revista História Hoje da ANPUH, focada em debates que circunscrevem o campo do EH. Com isso, sinalizamos que as investigações da área do EH foram se consolidando como uma demanda, sobretudo, da docência na Educação Básica, e dos e das docentes que atuam na formação de professores e professoras, em especial, nas licenciaturas em História.

Com o avançar das discussões, cresceu um anseio pela criação de uma associação que fosse específica para o Ensino de História, temática que nos eventos citados acima, no início do século XXI, ganhou força. A partir de discussões e composição de um regimento, foi criada a *Associação Brasileira de Ensino de História - ABEH*. Consta no site da ABEH, em texto publicado em 2022, “Nestes treze anos de existência, a ABEH buscou formalizar e regularizar sua situação legal e fortalecer-se, a fim de exercer seu papel de representação de professores e pesquisadores sobre ensino de História”. Neste sentido, os eventos citados acima, foram os dois principais braços de atuação da ABEH para a discussão acerca de desafios epistemológicos, educacionais e políticos que envolvem o EH.

O ProfHistória é um programa em rede iniciado em 2014, somando atualmente 39 instituições dispostas, conforme as regiões do Brasil, do seguinte modo: oito no Sul, nove no Sudeste, quatro no Centro-Oeste, treze no Nordeste e cinco no Norte, incluindo instituições públicas, federais e estaduais, e privadas. A constituição do programa, vinculado à Capes, parte de um conjunto de ações que visam o aprimoramento da docência. Considerando que esse texto compõe um dossiê que tem como temática central “ProfHistória: horizontes passados, perspectivas futuras” não vamos nos debruçar pela historicidade de formação do programa. Mas, centraremos nossa apresentação na relação do EH com os Anos Iniciais. O ProfHistória nesses quase dez anos de vida

tem sido indiscutivelmente um espaço privilegiado do campo investigativo do EH, no qual professores e professoras da Educação Básica trazem para a universidade questões do cotidiano escolar que se tornam objeto de investigação (MONTEIRO; ROSSATO, 2023). Dentro desse panorama, nos ocuparemos de pensar sua estrutura buscando identificar os alcances ou o silêncio de perspectivas para os anos iniciais.

O ProfHistória apresenta três linhas de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar; Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão; e Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória. Principalmente, nas duas primeiras temos abertura para a discussão do EH nos Anos Iniciais, embora pela generalidade de textos que descrevem linhas de pesquisa, não seja possível identificar direcionamentos para especificidades dentro de conceitos como escola, estudantes e educação escolar. Quando olhamos para o currículo do programa, temos como disciplinas obrigatórias: Teoria da História, História do Ensino de História – duas disciplinas essenciais para docentes com formação em História, mas, sobretudo, em Pedagogia – quando consideramos que a carga horária de áreas específicas, nas metodologias de ensino nos cursos de Pedagogia são baixas⁸. Além disso, como obrigatória, temos Seminário de Pesquisa, na qual se constrói o projeto de investigação, incluindo duas optativas condicionadas, uma eletiva livre, a orientação e a dissertação, totalizando 420 horas.

O catálogo de optativas está composto por 32 disciplinas, no qual, buscando a palavra “iniciais” encontramos apenas a disciplina “História local: usos e potencialidades pedagógicas”, constando em um dos itens da ementa “História das apropriações do local nos anos iniciais do ensino fundamental” – que se justifica pela relação entre História Local e o currículo de História para os anos iniciais. Na busca pelo verbete infância, destacaram-se três disciplinas: História das infâncias e juventudes e o Ensino de História; A aprendizagem em História e a formação histórica; e Ensino de história e teorias de aprendizagem. Na primeira, a partir da leitura da ementa e da bibliografia, embora o foco não esteja circunscrito ao debate dos anos iniciais, a discussão busca estudar a criança e a infância como concepções culturais no tempo histórico. Na segunda, a bibliografia apresenta autores e autoras como Cooper e Barca, que colocam em evidência o dimensionamento teórico da Educação Histórica – que se destaca nos estudos do EH para os Anos Iniciais

– e Piaget, indicando a problematização do desenvolvimento e as relações com a aprendizagem. A última, pela ementa e bibliografia, busca apresentar problematizações do ensino e da aprendizagem nas diferentes etapas da vida escolar, citando Piaget, Vygotsky e Wallon. Assim, podemos identificar espaços para discutirmos as especificidades do ensino de História para os anos iniciais. No entanto, trata-se de disciplinas optativas que são ofertadas conforme as disponibilidades dos docentes a partir de seus interesses de investigação. Sinalizam, contudo, que os anos iniciais e as especificidades de aprendizagem das crianças são pauta do EH, mesmo que restritamente diante do número de disciplinas que compõem o catálogo. Sabemos que as demais também podem, se intencionado, problematizar as especificidades que estamos destacando, mas, certamente, isso só seria possível ou requerido, se as salas de aula do ProfHistória tivessem uma maior presença de pedagogos e pedagogas – o que parece que não está acontecendo, diante do *corpus* de análise que discutiremos adiante.

A cada ano de ingresso, o programa publica um edital de seleção que vem passando por mudanças desde o primeiro, sobretudo, considerando o aprimoramento das políticas afirmativas e o esforço em receber docentes da Educação Indígena e Quilombola. Ao ponderarmos o exame nacional de acesso de 2023, identificamos que nos pré-requisitos consta a necessidade de diploma de curso superior de licenciatura, com registro no MEC e “atuar como professor da rede pública de História em qualquer ano da Educação Básica” (ProfHistória, 2023). Portanto, o pedagogo e a pedagoga, como licenciados e também docentes de História, estão aptos a participar do processo seletivo. Porém, por que nos quase dez anos de consolidação do programa temos ainda uma presença pouco expressiva de pedagogos e pedagogas? Aspecto que identificamos por meio do rastreamento realizado para a composição do *corpus* analítico deste artigo que se centrou na discussão dos anos iniciais como objeto de investigação.

A partir da contextualização histórica de formação da ABEH e do ProfHistória, como ações que contribuem para o aprimoramento reflexivo e prático do EH como campo investigativo de produção de conhecimento histórico e educacional, sinalizamos que centraremos nossas reflexões, nesse texto, no ProfHistória como espaço investigativo, a partir da problemática que sustenta os objetivos do texto.

Retomando a apresentação do primeiro Anais, já citado anteriormente, Elza Nadai (1988, p. 12) ao fazer um balanço do evento, destacou dificuldades das condições de organização escolar e das práticas pedagógicas no ensino de História, levantando cinco aspectos de debate, sendo um deles "[...] a extrema dificuldade que temos de sensibilizar os professores que, provavelmente, mais necessitariam de apoio de seus colegas", indicando, como exemplo, "os formados em licenciatura curta de Estudos Sociais ou aqueles que trabalham na Habilitação Magistérios com a Metodologia de Estudos Sociais e não tem formação específica, seja de História ou de Geografia". Se a preocupação com a História ensinada nos primeiros anos da Educação Básica já fazia parte das discussões em 1988, momento crucial para a formação do campo, indagamo-nos se o ProfHistória pode ser uma resposta ao desafio apontado por Nadai há mais de três décadas.

Apresentação e considerações quantitativas sobre o corpus de análise

Atualmente, o programa conta com mais de 1000 dissertações defendidas, no entanto, aproximadamente 897 estão disponíveis no repositório do programa - consultado em novembro de 2023⁹. Deste número, em apenas 24 constavam a expressão "Anos Iniciais" em seus títulos, palavras-chave ou resumos. Dessa restrita parcela selecionada, uma das dissertações não abordava propriamente o Ensino Fundamental, utilizando a expressão para designar os "anos iniciais do Ensino Médio". Também pesquisamos duas expressões que não estão mais em consonância com a legislação brasileira para se referir aos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas ainda presente nas formas de se designar essa etapa da escolarização: "séries iniciais" e "Fundamental I". Por meio de uma varredura nos resumos, conseguimos localizar mais duas dissertações relacionadas aos Anos Iniciais. Assim, do montante de 897 trabalhos rastreados, somente 25 estavam dedicados aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, o que equivale a menos de 3% da amostra disponível no Portal, um número extremamente baixo tendo em vista o alcance institucional e territorial do programa.

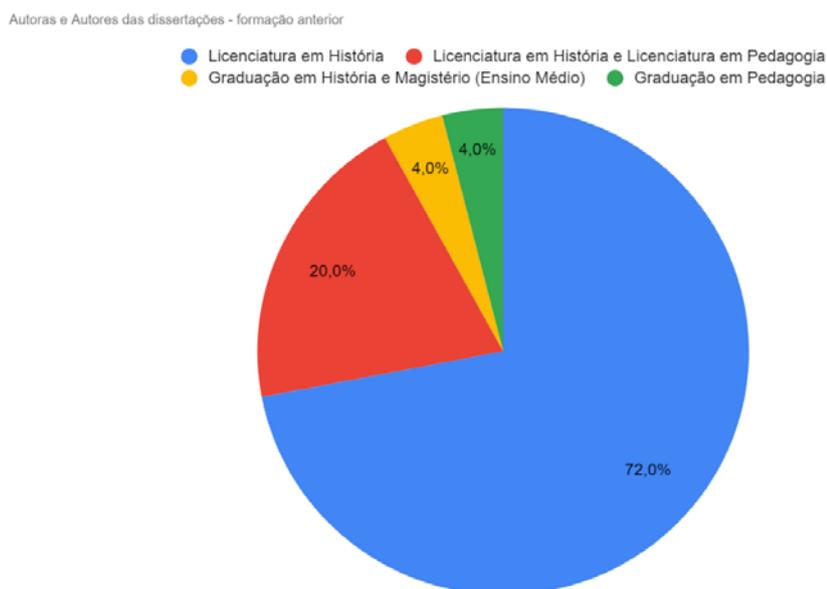
A baixa porcentagem de trabalhos dedicados aos Anos Iniciais não é um dado destoante em relação à produção acadêmica sobre ensino de História. Ao realizarmos um levantamento, por meio do caderno de Resumos do

XIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado em outubro de 2023 em Diamantina (UFVJM), dos 262 trabalhos aceitos para apresentações, apenas 10, segundo as informações presentes nos resumos, abordavam aspectos relativos aos anos iniciais, isto é, menos de 4% dos trabalhos (Fonseca, 2023).

Os dados iniciais nos levam a indagar sobre a pequena quantidade de pesquisas a respeito dos anos iniciais no ProfHistória: até que ponto o pouco interesse é reflexo da pouca atenção aos anos iniciais pela área de EH? Ou seria esse dado consequência das experiências profissionais e acadêmicas dos discentes que integraram o programa e defenderam suas dissertações?

Tais questões nos conduzem a um segundo aspecto quantitativo analisado: a formação prévia dos e das autoras. Haveria uma conexão entre seus percursos formativos e a escolha pelos temas das dissertações? Utilizamos a plataforma Lattes do CNPq e os dados dos memoriais presentes nas dissertações para encontrar as informações acadêmicas das autorias. Sistematizamos os dados por meio do gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Dados relativos à formação acadêmica no ingresso no ProfHistória



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Das 25 dissertações analisadas, apenas uma delas foi escrita por uma pessoa não graduada em História, ou seja, 96% dos autores/autoras cursaram licenciaturas e/ou bacharelados em História, sendo que 72% (18 casos) eram apenas graduados em História. Quatro trabalhos foram escritos por autoras que, além da licenciatura em História, também eram graduadas em Pedagogia e um deles foi produzido por uma professora que havia cursado o magistério antes da graduação em História. Os dados evidenciam que as pesquisas foram realizadas por pessoas com formação específica nas teorias e metodologias da História e de seu ensino. No entanto, o percurso formativo dos autores sugere que apenas cerca de um quarto teve experiências de práticas docentes em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja por meio de estágios ou atividades docentes. Mais adiante, a análise dos conteúdos das dissertações nos permitirá visualizar o impacto da formação prévia nas delimitações dos objetos de pesquisa, no entanto, os dados evidenciam: a) o número extremamente reduzido de autores com formação exclusiva em Pedagogia, apenas uma autora. Conforme pontuamos antes, tanto por sua prática quanto em razão da legislação vigente, professoras multidisciplinares são professoras de História e, neste sentido, deveriam estar mais presentes em um mestrado profissional de Ensino de História, uma vez que trazem questões específicas de sua atuação docente e olhares distintos para a área. Essa ausência provavelmente é um dos fatores que explicam a baixa incidência de trabalhos voltados para os anos iniciais no ProfHistória. Entender as razões pelas quais não há pedagogos no programa, talvez, ajude a pensar horizontes futuros; b) o olhar do especialista em História, por maiores que sejam suas conexões com os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, tem alcance e características distintas daquele de uma pessoa com outra formação: a homogeneidade do percurso formativo pode levar a um direcionamento das pesquisas.

Analisando de forma específica as 25 dissertações alguns dados chamam a atenção por sua heterogeneidade e outros pelas convergências. Nesse sentido, reunimos dados quantitativos referentes às instituições, orientação, ano de defesa e palavras-chave. Com relação às instituições onde foram defendidas as dissertações observamos a seguinte distribuição:

Tabela 1 – Número de dissertações por Instituição de Ensino Superior

Instituição	Número de dissertações
UERJ	3
UFRJ	1
PUC RJ	1
UNIRIO	1
UFF	1
UNIFESP	1
UFSC	1
UDESC	2
UEM	1
UNESPAR	3
UFMS	1
UFRGS	2
UFRN	2
UEMS	2
UFMT	2
Total	25

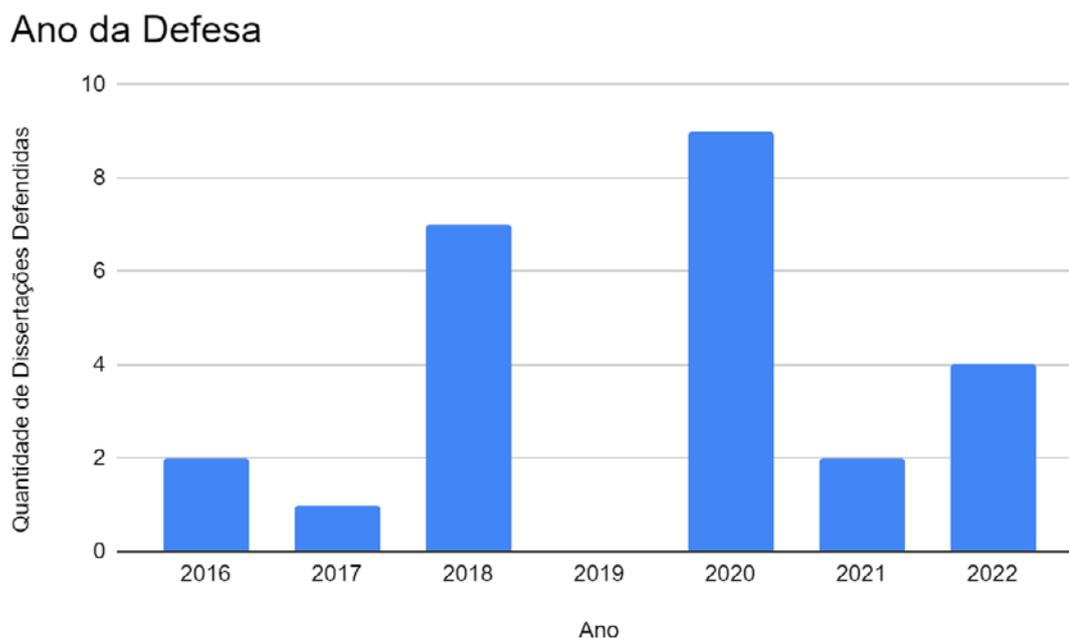
Fonte: elaborada pelas autoras.

As 25 dissertações foram defendidas em 15 instituições distintas, presentes em oito estados, dispersão que ao mesmo tempo é indicativa do alcance territorial do ProfHistória e, também sugere a ausência de grupos específicos dedicados à temática dos anos iniciais. A exceção a esse cenário é o estado do Rio de Janeiro que concentra sete dissertações defendidas, embora em cinco instituições distintas. Uma das explicações possíveis para esse fato está vinculada à consolidação do programa no estado: a própria história do programa está indissociada das instituições fluminenses que iniciaram sua constituição. Também é significativo que nenhuma das dissertações tenha sido defendida na região Norte e a reduzida presença de trabalhos de instituições nordestinas.

Ao analisar o conjunto de orientadoras e orientadores que atuou junto das 25 dissertações, não identificamos a existência de núcleos de pesquisa que se debrucem sobre as especificidades dos anos iniciais, na relação com o EH, dentro das universidades participantes. No entanto, os dados mostram, a partir de pesquisa realizada no Currículo Lattes dos orientadores e orientadoras, que cerca de metade deles possuem alguma produção vinculada com a temática, sendo que 13 não possuem nenhum tipo de produção/orientação. Podemos destacar que nas orientações que compõe o *corpus* defendidas na UERJ, UFRN, UFPR, UFSM, UFRGS e na UNIFESP encontramos um quadro docente que possui mais de uma produção (bibliográfica e orientação, incluindo TCC) que perpassa a temática do EH nos Anos Iniciais. Com tais dados, podemos identificar que ainda são pouquíssimos os e as docentes que formam os quadros permanentes do ProfHistória que se debrucam sobre o EH nos anos iniciais como objeto principal de discussão, algo que pode se refletir nas temáticas presentes nas dissertações.

Outra categoria de dados coletados e examinados em nossa amostra refere-se ao ano de defesa das dissertações.

Gráfico 2 – Quantidade de dissertações defendidas por ano

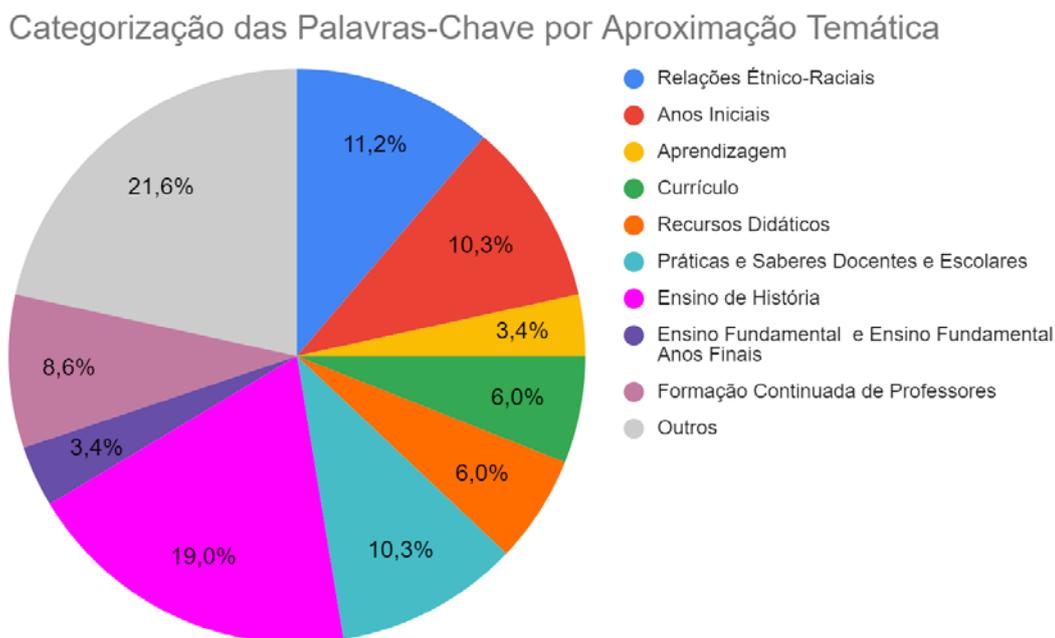


Fonte: elaborado pelas autoras.

Não é possível observar nenhum padrão nos dados coletados: o considerável aumento do número de dissertações no ano de 2018 é sucedido por uma completa ausência de trabalhos dedicados aos anos iniciais no ano seguinte, muito embora, recupere e supere a quantidade prévia em 2020. Tais flutuações e falta de padrões podem sugerir a inexistência de uma ação do programa para fomentar estudos vinculados à temática dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Se em relação à formação das autorias observamos uma considerável uniformidade, com relação às palavras-chave elencadas para descrever seus trabalhos há uma grande variabilidade. Nas 25 dissertações do ProfHistória analisadas, foram encontradas um total de 116 entradas, entre quatro e cinco palavras-chave por trabalho, sendo essas compostas por 65 termos e expressões distintos, ou seja, a repetição de palavras-chave foi muito reduzida, concentrada em algumas expressões como “Ensino de História” ou “Anos Iniciais”. De forma a categorizar as palavras-chave encontradas, esboçamos alguns agrupamentos por aproximação temática conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Palavras-chave organizadas por categorias.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Sinal dessa heterogeneidade das palavras-chave é que a categoria “Outros”, que abriga termos variados que não conseguimos agrupar por aproximação conceitual ou semântica, compõe 21,6% do total. Expressões como “afetividade”, “História da Escrita Guarani”, “invenção das tradições”, “formação integral” fazem parte dessa categoria ampla “Outros” e evidenciam a diversidade de propostas e temas que permeiam a amostra analisada. A segunda categoria com maior porcentagem, por razões inerentes ao ProfHistória, é “Ensino de História”. Também é significativo que apenas 10,3% das palavras-chave estejam estritamente vinculadas aos “Anos Iniciais”. Os dois termos que aparecem e que categorizamos como “Anos Iniciais” são: “Anos Iniciais” e “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Em apenas 12 dissertações constam um desses termos, isto é, menos da metade, embora todas tenham uma abordagem que dialoga com essa etapa da Educação Básica. Outro dado relevante: 11,2% das autorias escolheram palavras-chave que se vinculam às relações étnico-raciais, refletindo transformações da historiografia recente e oriundas das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O fato de que termos relativos à aprendizagem ocuparem 3,4% do total pode sugerir uma desconexão entre ensino e aprendizagem, no qual o primeiro apresenta centralidade nas preocupações. Obviamente, as palavras-chave têm fatores limitantes e não descrevem os trabalhos como um todo, embora o ProfHistória tenha divulgado às universidades orientações gerais para a elaboração dos resumos e palavras-chave, como forma de qualificar os marcadores de busca. No entanto, as orientações não inviabilizam a heterogeneidade, mas apontam para cenários consolidados e aspectos que podem ser horizontes futuros do programa.

Reflexões qualitativas sobre o *corpus* de análise

Por meio dos dados quantitativos, foi possível visualizar um panorama geral do *corpus* analisado. Essas informações também nos possibilitaram identificar a heterogeneidade temática que caracteriza a presença dos anos iniciais no ProfHistória. No intuito de analisar também qualitativamente, agrupamos as dissertações em conjuntos temáticos bastante amplos e com múltiplas intersecções. Após a leitura dos resumos e das introduções, análise detalhada dos sumários e quando necessária leitura de capítulos e/ou das considerações finais, chegamos à formação de categorias que permitem a compreensão das problemáticas centrais de cada trabalho. Considerando

que nossa temática central de discussão não compreende uma análise das dissertações quanto aos seus conteúdos e proposições, mas construir uma identificação do estado da arte do debate do EH nos Anos Iniciais, nesse momento, a leitura integral dos trabalhos não fez parte da análise.

Reunimos as dissertações em quatro grupos temáticos: a) Documentos Educacionais Normativos; b) Currículo e Conteúdos de História para os Anos Iniciais; c) Propostas e Discussões sobre Formação Inicial e Continuada e, por fim, d) Especificidades da aprendizagem em História para a infância. Uma parcela significativa das dissertações analisadas compôs dois ou mais grupos concomitantemente, ou seja, intersecções entre esses conjuntos foram frequentes. No entanto, foi possível identificar um peso maior de algum tema circunscrito à problemática central da investigação.

Todas as dissertações analisadas, direta ou indiretamente, dialogaram com determinações legais, documentos normativos, diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, estaduais ou municipais, uma vez que invariavelmente são elementos que impactam o planejamento e a prática docente. Entretanto, alguns dos trabalhos tiveram tais determinações e/ou orientações como um dos objetos centrais de reflexão, por isso, em nossas análises, os agrupamos em uma divisão específica, buscando compreender de que modo esses documentos normativos, propostas e políticas públicas foram interpretados e apropriados nas pesquisas. Onze trabalhos foram categorizados nesse conjunto, nos quais podemos observar três tendências: análise de propostas curriculares ou políticas públicas de municípios ou estados visando compreender determinada questão histórica ou pedagógica; estudo das propostas e normativas curriculares em uma perspectiva histórica traçando as transformações que impactaram a configuração do ensino de História nos anos iniciais; por fim, a utilização das propostas curriculares ou documentos normativos para construção de instrumentos analíticos utilizados para examinar outras fontes de dados, como entrevistas ou materiais didáticos.

Um dos primeiros trabalhos a ser defendido no ProfHistória com a temática dos anos iniciais, a dissertação de Raquel Brayner da Silva (2016), por exemplo, buscou analisar as políticas públicas da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro. Já Sheyla Mayer da Costa (2018), em sua reflexão sobre as metodologias e práticas docentes dos anos iniciais, fez dos textos normativos educacionais

parte de seu *corpus* documental. Perspectiva diferente daquela adotada por Felipe Silva Vedovoto (2018) que usou os documentos curriculares do Mato Grosso do Sul como parâmetros para análises dos questionários que foram respondidos por docentes de diferentes cidades sul-mato-grossenses.

É importante salientar que nenhum dos onze trabalhos se dedicou exclusivamente à análise de determinações legais, políticas públicas, diretrizes e propostas curriculares, sendo esses documentos uma parte ou um caminho para compreensão de questões mais amplas ligadas aos anos iniciais. Uma hipótese possível é de que o uso da legislação e de outros documentos de cunho regulatório/orientativo seja uma alternativa de abordagem tendo em vista a produção acadêmica ainda reduzida a respeito da história ensinada nesta etapa da Educação Básica. Também podemos explicar esse interesse em razão da formação dos mestrandos e mestrandas. Como parte considerável deles não atuou previamente nos Anos Iniciais, uma aproximação possível e factível se daria por meio desses documentos. Obviamente que cada pesquisa tem suas idiossincrasias e recortes, mas é significativo que mais de 40% dos trabalhos dialoguem com textos normativos, propostas e determinações curriculares.

Outro agrupamento realizado reúne 15 dissertações. Mais heterogênea que a anterior, essa categoria engloba temas históricos variados que podem ser vinculados aos conteúdos e currículos de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nestes trabalhos, além de discussões próprias do campo do EH, há também análises e propostas que abarcam outras áreas do conhecimento histórico, tais como, história local, patrimônio, memória etc. Um adendo em relação à classificação que propomos: para fazer parte desse conjunto de pesquisas era preciso que as questões centrais da dissertação estivessem conectadas diretamente a áreas do saber histórico distinta do campo do EH. Não por acaso, observamos que tais laços se fazem bastante presentes nas dimensões propositivas em intervenções ou de materiais didáticos articulados a outros domínios da História.

Em alguns casos, observamos que essas temáticas ganham um protagonismo na dissertação, sendo as reflexões ligadas ao EH nos anos iniciais um desdobramento. O trabalho de José Antonio Gonçalves Caetano (2022) exemplifica esses casos: o texto é construído de modo que compreendamos

a invenção da tradição do prato “Carneiro no Buraco” na cidade de Campo Mourão-PR, em uma perspectiva que dialoga com a historiografia da história da alimentação no Brasil. A partir dessa investigação, Caetano propõe uma breve discussão sobre as interfaces entre história da alimentação e ensino nos anos iniciais, para, em seguida, apresentar um material didático (dimensão propositiva) sobre o prato. Outras dissertações já trazem os questionamentos oriundos da área de EH como fios condutores da pesquisa e as aproximações com outras áreas se dão de modo a responder ou ampliar tais indagações. Tamelusa Cecatto do Amaral (2017) apresenta uma proposta para o ensino de história afro-brasileira, além de analisar a legislação vigente e materiais didáticos, também traz uma pesquisa historiográfica e documental sobre as populações de origem africana que viveram no território de Florianópolis-SC. A investigação tem uma dupla abordagem, além de subsidiar o material produzido, também enfatiza a relevância das fontes para o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Temáticas ligadas à história local, patrimônio e história das relações étnico-raciais figuram como as mais presentes nessas quinze dissertações agrupadas. No que concerne à história das relações étnico-raciais, sabemos que as leis aprovadas no início dos anos 2000 - Lei 10.639 e Lei 11645 - representaram desafios aos docentes de todos os níveis de ensino e que reverberaram na produção acadêmica do ProfHistória (Rodrigues; Machado, 2023). Contudo, em relação à História Local e Patrimônio, acreditamos que seja o currículo, sobretudo após a aprovação da BNCC, o ponto central para explicar esse predomínio, pois as bases curriculares reafirmam parte desses temas como objetos de conhecimento do componente curricular História para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, as dissertações dialogam e de alguma forma aceitam uma estruturação posta pelos documentos normativos. O perfil dos docentes talvez explique a não contestação dessa estruturação curricular vigente: licenciadas e licenciados em História não necessariamente têm experiência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental - elemento importante para elaboração de questionamentos às estruturas curriculares. Exceção, mas que confirma nossa hipótese, é o trabalho de Lara Gidalte Maurino (2018), que estuda a presença da história local nos currículos dos anos iniciais para compreender a ausência dessa temática nos anos finais do Ensino Fundamental. Justamente a atuação como docente nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental

que a leva a questionar os silêncios nos currículos oficiais e propor outra abordagem. A presença de disciplinas optativas que abordam essas temáticas, conforme já pontuamos, também pode explicar tais recortes, o que nos leva a pensar sobre a importância das disciplinas na conformação das pesquisas do ProfHistória.

O grupo de dissertações que deram centralidade às propostas e discussões sobre formação continuada também inclui os trabalhos que tiveram como objetivo elaborar materiais, como dimensão propositiva, destinados ao exercício da docência nos anos iniciais. Destacamos que os materiais na maioria dos casos envolvem as temáticas da Educação para as Relações Étnico-raciais, assim como, conteúdos que caracterizam o Ensino de História nos anos iniciais na perspectiva teórica da História Local, Memória, História Oral e Patrimônio. As pesquisas desse grupo são marcadas por certa afetividade, no sentido de envolver docentes que, embora não tenham formação em Pedagogia, em algum momento da trajetória profissional estiveram em cargos de gestão e/ou envolvidos com pedagogas e pedagogos. O destaque para a afetividade vem de relatos de trabalhos coletivos e pedidos de colaboração por parte dos e das docentes dos anos iniciais para tratar do Ensino de História. Assim, as reflexões vão sendo construídas com o intuito de colaborar com o processo formativo da docência, após a formação inicial e como uma defesa da importância do ensino de História para a formação da cidadania. Além disso, essas reflexões vêm acompanhadas de relatos que indicam que muitas vezes a formação polivalente exige esforços de formação continuada, sobretudo, nas áreas específicas que compreendem o currículo dos Anos Iniciais além da alfabetização e da matemática.

Na dissertação de Luis Carlos Pause Junior (2020) o autor aponta que a partir de conversas informais na escola com docentes que atuam nos anos iniciais “fica nítido que uma das grandes perguntas que permeiam as ações dessas docentes é qual finalidade tem o ensino de história para os anos iniciais e como o ensinar” (Pause Junior, 2020, p. 20). Nesse sentido, o autor apresenta propostas de materiais para serem usados como referência nos anos iniciais, envolvendo História Local, Memória e História Oral. Chama a atenção que as intenções do autor em colaborar com esse segmento, ao preparar materiais pedagógicos, perpassados pelas especificidades do saber histórico, não problematizam as especificidades da infância, ou seja, que se trata de um

ensino de História que precisa ser pensado para as singularidades que permeiam as relações de ensino-aprendizagem nessa etapa da formação humana.

O trabalho de Francisco Ramos (2020) parte de um profundo desejo de colaborar com a formação dos e das docentes que atuam nos anos iniciais da escola que faz parte e na qual atua também na gestão. Ramos propõe e realiza uma formação continuada, a partir da metodologia da pesquisa-ação, com oficinas, focando no aprofundamento da compreensão da construção do conhecimento histórico. O trabalho apresenta uma importante problematização sobre os sentidos e conceitos que perpassam o letramento, incluindo uma discussão direcionada aos questionamentos da importância do letramento social, de modo a reforçar a importância do Ensino de História na infância. A dissertação apresenta então problematizações que partem das oficinas e de sua realização, ou seja, realizou um estudo que envolveu as demandas e anseios que vieram das pedagogas que aceitaram contribuir com a pesquisa.

Percebemos que os trabalhos produzidos por docentes que possuem as duas habilitações (História e Pedagogia) são marcados por reflexões que problematizam a formação inicial e suas fragilidades quanto aos fundamentos de área. Flavia Cassemiro (2020), em sua dissertação, enfatiza a necessidade de formação continuada para a docência nos anos iniciais, “já que, na maioria das vezes, essa atribuição é marcada pelo domínio de várias disciplinas, o que tende a deixar frágil o domínio conceitual em determinadas áreas do conhecimento, configurando um dos grandes desafios da formação do professor-pedagogo” (Cassemiro, 2020, p. 18). Nesse sentido, reconhecendo os desafios do lugar que ocupa ensinando História nos anos iniciais, apresenta um guia didático com atividades para professores, evidenciando a preocupação que parte da pergunta: “como tornar as aulas de História espaços de possibilidades de trabalho e ousadia, para que haja um envolvimento de todos os sujeitos ali presentes?” (Cassemiro, 2020, p. 18) de modo a se distanciar de uma História ensinada para as crianças por meio de conteúdos voltados ao “nacionalismo marcado pela exaltação dos grandes nomes e das datas cívicas?” (Cassemiro, 2020, p. 18). As reflexões de Cassemiro evidenciam a necessidade do ensino de História, pensado para os anos iniciais, considerar as especificidades do processo de aprendizagem

da infância. Embora a aprendizagem não seja o objeto da investigação, o trabalho destaca essa relevância, certamente, pela formação em Pedagogia da autora, o que nos encaminha para a complexidade do último grupo de análise.

No Brasil, até a década de 80 do século XX, a História como componente disciplinar não fazia parte do currículo nos anos iniciais - problematização presente na maioria das dissertações do *corpus*, indicando que essa questão, vinculada à oferta da disciplina de Estudos Sociais e os tempos de Ditadura civil-militar, reforçaram uma pedagogização da História que se justificava por conceitos interpretados de modo distorcido das questões postas pelo teórico Jean Piaget. Segundo Carmen Gil e Dóris Almeida (2012, p. 25), "nos anos 10 do século XXI, o desafio é retomado: é possível ensinar História para as crianças que estão ingressando na escola?". Portanto, podemos considerar que ainda somos muito jovens quando se trata de problematizar a História ensinada para a infância - o que corrobora com uma grande questão da área do EH, a constituição da historiografia brasileira ao longo do século XX não pautou como devia as discussões sobre o seu ensino nas instituições escolares. Para a professora e historiadora, Marlene Cainelli, "ensinar História para crianças de oito anos significa pensar como despertar interesses pela contemporaneidade através do passado que a fundamenta" (Cainelli, 2006, p. 70). A pesquisadora, que se debruça sobre as especificidades da aprendizagem na infância, com foco no Ensino de História, destaca em diálogo com a corrente teórica da Educação Histórica¹⁰ que crianças e jovens podem aprender História, compreendendo como é o trabalho do historiador e da historiadora, ou seja, a partir das evidências do passado e da construção das narrativas. Sendo importante destacar, que entre a seleção que apresentaremos, no grupo que discute a aprendizagem como elemento crucial para se pensar a História ensinada nos anos iniciais, a Educação Histórica é a base teórica referencial das dissertações.

Das 25 dissertações que compõem nossa análise, podemos aferir que nove delas, em proporções variadas, de alguma forma indicam a necessidade de circunscrever o EH às especificidades da aprendizagem na infância como objeto de problematização. A dissertação de Luciana Tavares é um exemplo. Com formação em Pedagogia e também em História, Tavares vai articulando a reflexão para a profunda necessidade de se reconhecer o que circunscreve

ensinar História na fase da alfabetização. A autora discute as particularidades da aprendizagem no segmento dos anos iniciais, com foco nos três primeiros anos, quando se estabelece o processo no qual se busca a consolidação da alfabetização. Crítica e discute a relação do pensamento abstrato em Jean Piaget e o quanto isso serve para que se justifique a ausência de trabalhos em EH nos anos iniciais. Tavares destaca que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental a principal preocupação se centra na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática “em detrimento de outras disciplinas”, questão que atribui às políticas públicas “inclusive de formação, que não têm dedicado a outras áreas do conhecimento a equidade que deveriam receber num contexto escolar” (Tavares, 2020, p. 24).

A mesma questão também é reforçada nas problematizações da dissertação de Olga Suely Teixeira (2018), destacando que esses aspectos precisam ser revistos, para que outras áreas contribuam com o processo da alfabetização. Nesse sentido, Tavares (2020, p. 20). afirma que existe um desafio posto para o campo do EH: “pensar nos caminhos para desenvolver o “pensar historicamente” junto às crianças dos anos iniciais”. Tavares, a partir de sua experiência de formação e atuação, enfatiza que para ensinar História com foco na infância, não basta saber História - “visto que não há como atuar nesse período escolar, na referida disciplina, sem aproximação, troca e colaboração com os profissionais envolvidos” (Tavares, 2020, p. 27), ou seja, História e Pedagogia.

A dissertação de Sheyla da Costa (2018) teve como principal objetivo refletir sobre metodologias do EH com foco nos anos iniciais que fossem capazes de mobilizar aprendizagens que pudessem ser consideradas a partir da relação aluno e conhecimento histórico, entrevistando docentes dos anos iniciais. As problematizações de Sheyla da Costa, alertam para a necessidade de uma consciente articulação entre as especificidades das aprendizagens das crianças ao sentido da aprendizagem histórica, mobilizando um diálogo teórico com a Educação Histórica, refletindo assim, sobre o que ensinamos quando queremos/intencionamos ensinar História às crianças dos anos iniciais.

Considerações Finais

Como produzir conhecimento histórico junto das crianças no âmbito do ensino, da sala de aula, do cotidiano escolar? Para que isso faça sentido e

dê sentido ao Ensino de História é necessário que a pedagoga tenha sido instrumentalizada, tenha sido inserida, tenha mergulhado nos pressupostos do ofício do historiador, não talvez com o objetivo de se fazer historiadora, mas de se fazer também professora de História. Concebendo que a História é um conhecimento construído no tempo, marcado pelas evidências, entrelaçado pelos questionamentos do tempo presente que nos permite produzir um olhar crítico para a constituição social, desnaturalizando aquilo que é construção social e cultural. Ou seja, a escola pode e produz conhecimento histórico, não para ocupar ou competir com a produção historiográfica acadêmica, mas para reafirmar-se como espaço de constituição de saberes e conhecimentos múltiplos e fundamentais. Portanto, a dimensão da aprendizagem diante das especificidades que constituem o público dos anos iniciais é um desafio teórico e metodológico que precisa fazer parte das discussões e reflexões do campo do EH, não com o objetivo de produzir reflexões para, mas COM as pedagogas, de modo que a História, como conhecimento essencial para a compreensão social, se construa em bases que nos alfabetize historicamente, que nos livre dos esquecimentos opressores, que reelabore nosso olhar e que nos constitua conscientemente como seres históricos que somos.

No texto da BNCC destinado a contextualizar o que constitui o Ensino Fundamental consta que nos anos finais os e as estudantes são desafiados de modo mais complexo, considerando o imperativo “de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas”, o que levaria a necessidade de retomada e ressignificação das “aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 60). Ainda destacamos que as competências específicas de História para o Ensino Fundamental são as mesmas para os anos iniciais e finais. O que isso significa? Nesse sentido, quando partimos do pressuposto de luta por um ensino de História de qualidade na Educação Básica, como prerrogativa do campo de conhecimento, assim como, da constituição dos programas de mestrado profissional, na área da Educação, torna evidente a necessidade da área de EH dialogar com mais afinco com a área da Pedagogia. Hillary Cooper, pesquisadora da área da Educação Histórica, em texto muito lido e discutido por quem pesquisa o Ensino de História nos Anos Iniciais, citando uma pesquisa realizada nos finais dos anos 90, do século passado, na Europa, aponta que quando as crianças daquele continente

começam a estudar História “formal na escola secundária, já possuem visões estereotipadas e não acham a História fundamental em suas vidas” (Cooper, 2006, p. 3). Portanto, será que a pouca atenção do campo do EH aos anos iniciais poderia estar contribuindo para que as crianças cheguem nos anos finais do Fundamental com baixo interesse em História? Trata-se de uma pergunta profundamente complexa e que necessitaria de muita investigação, não sendo responsabilidade única da História ou da Pedagogia. Mas, acreditamos que se trabalharmos de modo interdisciplinar traremos seguras contribuições para ambas as áreas e, sobretudo, com aquilo que queremos quando ensinamos História – uma alfabetização para o mundo social e cultural.

Nosso texto, a partir do que se propôs, construiu um estado da arte que mapeou as dissertações do ProfHistória que se propuseram a olhar os anos iniciais. Os dados nos mostraram que ainda estamos no início. Desde as primeiras defesas, em 2016, apenas em 2019 não tivemos nenhuma dissertação defendida com a temática dos anos iniciais. Nos outros anos o tema aparece, mostrando que a cada turma, mesmo que ainda com uma porcentagem muito tímida, alguma professora/professor nos chama a atenção para a presença do ensino de História nos anos iniciais. Quando olhamos o *corpus* e dele sistematizamos quatro grupos principais de interesse identificamos preocupações quanto aos documentos normativos, quanto à formação continuada e o desejo de oferecer materiais (vinculados à obrigatoriedade da dimensão propositiva) para as professoras dos anos iniciais, quanto aos temas que constituem o currículo de História para os anos iniciais e, por fim, quanto aos desafios da aprendizagem da História para a infância.

Esses quatro vieses poderiam constituir, quem sabe, uma linha de pesquisa específica dentro do programa. As três linhas existentes possuem abertura para a discussão das especificidades dos anos iniciais, no entanto, se constituída na particularidade das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais poderia se fortalecer e ser um convite mais seguro às pedagogas e pedagogos. Essa perspectiva, quem sabe, colocaria o programa mais convidativo para a composição do quadro docente, incluindo mais pedagogas e pedagogos, pois segundo suas normas de credenciamento e reconhecimentos, artigo primeiro, “§ 2 O ProfHistória, por ter como objetivo a formação continuada de professores de História da educação

básica, terá, no seu quadro, docentes majoritariamente com titulação nas áreas de História e Educação” (ProfHistória, 2020).

O percurso de reflexão deste texto, unido a nossa posição de professoras da área de História e Ensino de História, atuando junto à formação de pedagogas e pedagogos, nos posiciona nessa defesa. Acreditamos que o diálogo com as especificidades da aprendizagem nos anos iniciais é fundamental para o campo do EH, assim, o ProfHistória pode ser uma casa de portas e janelas abertas às pedagogas. Com isso, não estamos afirmando que o ProfHistória não seja esse espaço, no entanto, precisa não apenas estar aberto, mas ser convidativo, receptivo, atraente, inclusivo, construindo pontes para uma equidade entre os e as que lecionam História na Educação Básica. Como fazer isso? Não temos uma solução imediatista, afinal de contas o universo da formação docente é algo muito complexo. No entanto, podemos construir processos seletivos diferenciados. Assim como, esperamos que as reflexões e apontamentos indicados nesse texto, da mesma forma que, nossa prática docente, como historiadoras e professoras de História, convivendo no universo da Pedagogia, assim como, do ProfHistória, amplie nossa discussão e nos leve a esse caminho partilhado e mais igualitário em condições de ensino-aprendizagem entre os e as que lecionam História, para a construção daquilo que objetivamos ao defender a História como componente curricular de toda a Educação Básica, um ensino que nos encaminhe para a compreensão do mundo e para uma ação emancipatória, na constituição de uma consciência histórica para a transformação social.

Referências

ABUD, Katia Maria. Tempo: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização. *História*, Rio Grande, v. 3, n. 1, p. 9-17, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3148/1800>. Acesso em: 25 out. 2023.

AGUIAR JUNIOR, Paulo Freitas de. *O espelho é o outro: trajeto didático para afirmação de identidades negras em aulas de história*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700536>. Acesso em: 1 nov. 2023.

AMARAL, Tamelusa Ceccato do. *Memórias de uma ilha afro: representatividade e ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601364>. Acesso em: 1 nov. 2023.

ARRUDA, Juliana Ramos de. *Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT: ensino de história nos anos iniciais, cultura e patrimônio*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430747>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BARBIERO, Cristiane Maria. *Ensino de história local para crianças: (re) construindo histórias de Paranhos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430486>. Acesso em: 1 nov. 2023.

BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018*.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES/492/2001. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de filosofia, história, geografia, serviço social, comunicação social, ciências sociais, letras, biblioteconomia, arquivologia e museologia. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES0492.pdf?query=curriculo. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP/1/2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 1 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar: pesquisa revela dados sobre profissionais da Educação*. Brasília: MEC: INEP, 22 fev. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>. Acesso em: 20 dez. 2023.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da história e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da base nacional comum curricular. *REH*, Formiga, ano 5, v. 5, n. 10, p. 38-69, jul./dez. 2018.

CAETANO, José Antonio Gonçalves. *Quando se inventam as tradições: a criação do Carneiro no Buraco como prato típico de Campo Mourão – PR*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705477>. Acesso em: 1 nov. 2023.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar, Curitiba*, p. 57-72, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.399>.

CASSEMIRO, Flávia Izabel Keske. *Ensino de história nos anos iniciais: contribuições teórico práticas para professores e professoras no município de Curitiba*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/581026>. Acesso em: 1 nov. 2023.

COELHO, Raquel Cristina. *Um olhar para o ensino de história da África através do cinema: práticas no ensino fundamental – anos iniciais*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601360>. Acesso em: 1 nov. 2023.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a Crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 22, p. 171-190, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5541>. Acesso em: 1 nov. 2023.

COSTA, Sheyla Francielle Mayer da. *Ensino de história nos anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432150>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FERNANDES, Leticia Oliver. *Contra a exclusão da História como disciplina obrigatória no ensino médio*. ANPUH, São Paulo, 2 mar. 2017. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/lancamentos-livros/item/4034-contr-a-exclusao-da-historia-como-disciplina-obrigatoria-no-ensino-medio>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FONSECA, Vitória Azevedo da; CAMARGO, Thiago Dutra de (org.). *Caderno de Resumos: XIII perspectivas do ensino de história: territórios, saberes, afetos*. Diamantina: UFVJM, 2023.

GIL, Carmen Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Práticas pedagógicas em história: espaço, tempo e corporeidade*. Erechim: Edelbra, 2012.

LEE, Peter. *Porque aprender História?* Tradução: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. *Educar*, Curitiba, p. 131-150, 2006. Edição especial.

LIBÂNEO, José Carlos. *O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2892>. Acesso em: 25 out. 2023.

MAURINO, Lara Ximenes Gidalte. *Diálogos entre a história local e o ensino fundamental: 2. segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432030>. Acesso em: 1 nov. 2023.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de história. *Maracanan*, Rio de Janeiro, v. 32, p. 36-59, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053>

MORENO, Fernanda Granja. *Ensino de história no 6. ano: a prática docente entre questões e possibilidades*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/701197>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NADAI, Elza. Apresentação. In: *SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 13., 1988, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: FEUSP, 1988*. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/xiii-perspectivas-do-ensino-de-historia/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set./ago. 1993. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000875066>. Acesso em: 1 nov. 2023.

NEIVA, Caroline Oliva. *O ensino de história no contexto do 6. ano experimental: entre discursos e experiências docentes*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598351>. Acesso em: 1 nov. 2023.

OTTO, Clarícia. Educação patrimonial: desafios formativos e perspectivas da história escolar para crianças. *Intersaberes, Curitiba*, v. 11, n. 22, p. 140-155, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v11i22.1007>

PAUSE JUNIOR, Luiz Carlos. *História oral e memória nos anos iniciais: histórias da comunidade de Bombinhas (SC) entre os as décadas de 1970 e 2000*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601523>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. *Que história é essa?: letramento em história e em língua portuguesa nos anos iniciais da escolarização*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/145456>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PROFESSORES contra o escola sem partido. [2023]. Disponível em: <https://profscontraesp.org/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

PROFHISTÓRIA – MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Norma de credenciamento e credenciamento docente. Rio de Janeiro: ProfHistória, 2020. Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/documentos-2>. Acesso em: 19 dez. 2023.*

RAMOS, Francisco Adoniran Braga. *Um diálogo entre professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597528>. Acesso em: 1 nov. 2023.

REIS, Ana Paula. *Construindo saberes e formando para a cidadania por meio do lúdico: os diferentes usos dos jogos de tabuleiro no ensino de história da África*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601157>. Acesso em: 1 nov. 2023.

RODRIGUES, Cíntia; MACHADO, Leticia. Educação das relações étnico-raciais nas dissertações do profhistória – Santa Catarina. *Educação em Foco*, Florianópolis, v. 28, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.39718>

RODRIGUEZ, Néelson Ubal. *Formação de professores (as) do curso normal e ensino de história nos anos iniciais em Porto Alegre*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714782>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SABCHUK, Franciele. *Entre prescrições e práticas: uma proposta para a formação continuada de professores no trabalho com a questão indígena no ensino de história para as séries iniciais no município de São José dos Pinhais*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574174>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SANTOS, Máira Wencel Ferreira dos. *As crianças na relação com os espaços da cidade: possibilidades de produção de conhecimentos históricos-educacionais*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705637>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação, Porto Alegre*, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SILVA, Raquel Brayner da. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: as políticas da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro e a perspectiva do multiculturalismo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174624>. Acesso em: 1 nov. 2023.

SILVA, Sayonara da Luz da. *Saberes comunitários, história local e formação integral nos anos iniciais*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714705>. Acesso em: 1 nov. 2023.

TAVARES, Luciana Borba Fernandes. *Ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental: construção de caixa pedagógica a partir do protagonismo guarani na apropriação da escrita alfabética*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/587003>. Acesso em: 1 nov. 2023.

TEIXEIRA, Olga Suely. *A história local como um caminho para o ensino significativo de história nos anos iniciais*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572654>. Acesso em: 1 nov. 2023.

TEODORO, Juliana Magalhães. *Propostas curriculares e o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de São Paulo: entre orientações, direitos e currículo*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/598749>. Acesso em: 1 nov. 2023.

VEDOVOTO, Felipe Silva. *O ensino de história nos anos iniciais: desafios e prática docente em Mato Grosso do Sul*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430429>. Acesso em: 1 nov. 2023.

Notas

- 1 Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo <https://orcid.org/0009-0003-5510-9943>
- 2 Professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo <https://orcid.org/0000-0003-3149-77023> Doravante, apenas utilizaremos a abreviatura: ProfHistória.
- 4 Todas as vezes que nos referirmos ao campo de investigação Ensino de História utilizaremos a abreviatura EH. No entanto, quando estivermos fazendo referência ao ensino de História, enquanto componente curricular manteremos a palavra por extenso.
- 5 Para maiores informações consultar (Professores [...], [2023]).
- 6 Sugerimos a leitura do texto Cabral (2018).
- 7 Para maiores informações consultar, Fernandes (2017).
- 8 Para maiores informações acessar, por exemplo: Libâneo (2010) e Otto (2016).
- 9 A Coleção do ProfHistória no repositório EDUCAPES conta com 142 trabalhos cadastros. Mas, a maioria das dissertações estão depositadas na coleção Texto e não dentro da coleção específica do programa. Com isso, optamos por usar o portal do programa (<https://www.profhistoria.com.br/>), considerando que todas que estão cadastradas neste endereço também estão no EDUCAPES, embora nem todas que estão no EDUCAPES estejam cadastradas no Portal. A diferença entre o número de defesas e número de dissertações disponíveis no Portal tem relação com o tempo para que os trabalhos sigam as orientações das bancas e sejam entregues. Muitos egressos acabam por não concluir o que seria a versão final do trabalho, sendo que precisamos destacar que os mestrandos e mestrandas são docentes da Educação Básica, muitos em condição de trabalho temporário e sem bolsas, o que gera evasões e atrasos na entrega final. Questão que não vem comprometendo a excelência do programa que na última avaliação da Capes obteve nota máxima.
- 10 Para aprofundamento consultar autores como Peter Lee (2006, 2011), Isabel Barca (2001), Hilary Cooper (2006) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009).

**Concepções sobre as aprendizagens
nas dissertações do Profhistória**

**Conceptions about learning in
Profhistória dissertations**

Concepciones sobre el aprendizaje en las
d disertaciones del Profhistória

Olavo Pereira Soares ¹

Submissão: 20/12/2023

Aceite: 13/06/2024

Resumo

O texto analisa as concepções sobre as aprendizagens nas pesquisas que têm por objeto os processos de ensino-aprendizagem da história em contextos escolares. Os dados analisados foram extraídos de dissertações do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, que foram defendidas entre os anos de 2016 e 2020. Foram analisados os seguintes dados quantitativos: dissertações que fazem referência ao conceito de aprendizagem, composição e formação acadêmica do corpo docente e dinâmica curricular do programa. Selecionamos oito dissertações que fazem referência ao conceito de aprendizagem para a análise qualitativa dos dados. Em função de sua abrangência, a análise do ProfHistória possibilita o mapeamento da produção acadêmica sobre ensino de história, bem como dos referenciais teóricos utilizados neste campo de pesquisa. Utilizamos princípios teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural para a análise dos dados e apresentação de proposições para a continuidade das pesquisas. Procuramos evidenciar que as pesquisas sobre as aprendizagens apresentam maiores potencialidades quando não se desvinculam das análises dos processos de ensino, notadamente quando a pesquisa está relacionada aos contextos escolares.

Palavras-chave: ensino de história; aprendizagem; processos de ensino-aprendizagem; ProfHistória; formação de professores.

Abstract

The text analyzes the conceptions about learning in research that focuses on the teaching-learning processes of history in school contexts. The data analyzed were extracted from dissertations of the ProfHistória – Professional Master's Degree in History Teaching, which were defended between 2016 and 2020. The following

quantitative data were analyzed: dissertations that make reference to the concept of learning, composition and academic formation of the body teaching and curricular dynamics of the program. We selected eight dissertations that refer to the concept of learning for qualitative data analysis. Due to its scope, ProfHistória's analysis makes it possible to map academic production on history teaching, as well as the theoretical references used in this field of research. We used theoretical-methodological principles from the historical-cultural perspective to analyze the data and present propositions for the continuity of the research. We seek to highlight that research on learning has greater potential when it is not separated from the analysis of teaching processes, notably when the research is related to school contexts..

Keywords: teaching history; learning; teaching-learning processes; ProfHistória; teacher education.

Introdução

No Brasil, a implantação de mestrados profissionais voltados para a formação continuada de professores é algo recente. A organização de tais programas de pós-graduação *stricto sensu* se intensificou nos anos 2010 e conta com o apoio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Alguns desses programas são ofertados por instituições de forma isolada. No entanto, são os programas em rede que atendem o maior número de docentes da escola básica. São exemplos desses programas o Profletras – Mestrado Profissional em Letras, o Profmat – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, o MNPEF – Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física.

A emergência desses programas têm sido objeto de debates entre pesquisadores da educação. Ainda pairam dúvidas sobre como a pesquisa pode se desenvolver no interior desses programas, há questionamentos se o mestrado profissional está alinhado à necessária valorização do magistério ou se realmente colabora com o processo de formação continuada dos docentes. De certo, temos que a cada ano estes programas possibilitam formação continuada a milhares de profissionais e sua capilaridade no sistema educacional brasileiro é uma realidade a ser analisada.

Nesta pesquisa, nos detivemos na análise de um desses programas em rede, o ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História. Assim como os demais programas, o ProfHistória é recente, tendo sua primeira turma iniciada em 2014. Desde então, a rede se expandiu e atende todas as regiões do país, formando centenas de professores a cada ano. Atualmente, o ProfHistória conta com a participação de 39 IES das diferentes regiões do Brasil. O que diferencia o programa dos mestrados acadêmicos em História ou Educação é o fato de que seu público é obrigatoriamente formado por docentes da escola básica que buscam qualificação.

Os resultados do ProfHistória nos permitem um panorama amplo da produção brasileira contemporânea sobre as pesquisas no campo do ensino de história. Podemos fazer essa constatação a partir de alguns indicadores: a abrangência do programa no território nacional, a capilaridade dos seus agentes nas redes de ensino, a diversidade das temáticas pesquisadas e das proposições apresentadas. Neste sentido, o estudo das produções do

Profhistória pode nos oferecer elementos inéditos na pesquisa sobre ensino de história no Brasil.

Nesta pesquisa, nós analisamos um aspecto específico do Profhistória: as concepções sobre as aprendizagens que são apresentadas nas dissertações do programa. Compreendemos que a análise das concepções e pressupostos sobre as aprendizagens é fundamental, afinal um dos principais objetivos do Profhistória é “[...] proporcionar formação continuada que contribua para a melhoria da qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica” (ProfHistória, [2024b], p. 1, grifo nosso).

Com este trabalho, esperamos colaborar com o amplo debate sobre os processos de ensino-aprendizagem da história em contextos escolares, bem como contribuir para a avaliação qualitativa do Profhistória. O texto está dividido nas seguintes seções: o debate teórico sobre as aprendizagens à luz da perspectiva histórico-cultural; a análise dos dados quantitativos relacionados ao Profhistória e as dissertações produzidas no programa; a análise de dados qualitativos relacionados às dissertações do Profhistória e algumas proposições para a análise das aprendizagens em pesquisas no campo do ensino de história e do Profhistória.

O debate teórico sobre as aprendizagens à luz da perspectiva histórico-cultural

A tradição didática do mundo ocidental foi estruturada tendo o ensino como seu principal paradigma. Sua gênese nós encontramos na obra fundante de Jan Amós Comenius, a Didática Magna (Comenius, 2002). Escrita em um contexto de guerras e disputas religiosas da Europa protestante do século XVII, a didática *comeniana* apresenta como um de seus princípios o “ensinar tudo a todos”: ensinar *tudo* sobre os fundamentos da ciência baseada no empirismo de Bacon, e para *todas* as idades e gêneros (Narodowski, 2004). A Didática Magna foi escrita em um período que não havia escolas como conhecemos hoje, e por esta razão, a análise desta obra nos traz certo incômodo, pois encontramos nela as principais características das instituições escolares contemporâneas: a divisão de turmas por idades, as salas de aulas organizadas para que todos aprendam com o mesmo método, o currículo e os materiais didáticos que devem ser universalizados.

A origem da Didática que define o ensino como sua principal característica não foi exclusividade do pensamento pedagógico protestante. Apenas algumas décadas antes de Comenius, os jesuítas haviam divulgado a *Ratio Studiorum* (Mesquida, 2013). Elaborada no contexto específico da Contrarreforma Católica, a obra dos jesuítas também tinha por objetivo unificar as regras, métodos e procedimentos didáticos dos colégios da Ordem de Santo Inácio. A *Ratio Studiorum* teve abrangência maior do que a *Didática Magna*, haja vista a função jesuítica no contexto da colonização Ibérica e da Contrarreforma. Os inicianos se tornaram responsáveis por educar os colonizadores na cultura católica europeia e catequisar os povos originários (Mesquida, 2013). Em comum à *Didática Magna*, a predição: ensinem, e os estudantes alcançarão esses objetivos; organizem o processo didático de modo a ser semelhante em todo ambiente educativo; tenham determinadas regras e as crianças não se desviarão.

Até mesmo os críticos do excesso de regras da educação jesuítica e de outras sob esta inspiração, mantinham essa premissa típica do empirismo: um bom processo de ensino leva necessariamente à uma determinada aprendizagem. Jean J. Rousseau, por exemplo, foi um dos principais pensadores europeus que se opôs ao modelo jesuítico (Dalbosco, 2012). Em sua obra *O Emílio*, Rousseau tece críticas ao pensamento didático do período e, concomitantemente, apresenta propostas para a educação das crianças e jovens. Para Rousseau, era necessário compreender a infância em suas especificidades e, sendo assim, os processos didáticos deveriam valorizar as individualidades e a “natureza” das crianças. Apesar das propostas de Rousseau se oporem aos princípios didáticos vigentes, sua obra reforçou a concepção de que os processos de ensino e o ambiente cultural são definidores das características da personalidade das crianças e jovens.

Para nós, neste trabalho, essa brevíssima síntese sobre a didática na modernidade europeia tem por objetivo destacar as permanências destas concepções no Brasil contemporâneo. A obra de Comenius e a *Ratio Studiorum* reverberam em nossas escolas: nos currículos, nos prédios, nas salas de aula, na disposição das cadeiras e carteiras, nos livros didáticos, nas regras. Também é possível perceber a presença de Rousseau, seja na valorização da infância como etapa fundamental do desenvolvimento ou de que é preciso considerar as características individuais de cada estudante.

No entanto, a permanência que mais nos chama a atenção é a concepção segundo a qual o ensino é sinônimo de aprendizagem.

Ao analisarmos a atual BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), vemos que o objetivo do documento é determinar o que o aluno vai aprender, compreendendo a aprendizagem como o resultado do conhecimento que é transmitido na escola. Embora o documento utilize como justificativa a defesa das “aprendizagens essenciais”, dos “direitos de aprendizagem” ou “objetivos de aprendizagem”, a sua concepção e formato demonstram que tais “aprendizagens” se definem pelo currículo prescrito. Na BNCC (Brasil, 2017), os conhecimentos a serem ensinados estão a serviço do desenvolvimento de determinadas habilidades, que posteriormente serão objeto das avaliações sistêmicas. Sendo assim, a aprendizagem é concebida como um elemento do processo avaliativo. O que é valorizado é a devolutiva que o estudante realiza, não o seu desenvolvimento como indivíduo.

Como é possível perceber ao analisarmos a BNCC (Brasil, 2017), a definição teórico-metodológica sobre as aprendizagens se insere no debate mais amplo sobre as funções e objetivos da educação escolar. Tal debate é de fundamental importância para o campo das pesquisas em didática, notadamente das didáticas específicas, como aquelas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem da história na escola.

Em nossas pesquisas, temos trabalhado com a concepção de que as aprendizagens não ocorrem como resultado do processo de ensino, tampouco estão descoladas dele. Daí a utilização do binômio ensino-aprendizagem. Compreendidas como um processo de apropriação e objetivação do conhecimento, a aprendizagem não se localiza apenas no estudante que aprende, e nem se define pelas ações do professor que ensina, mas na relação entre os sujeitos que atuam sobre o objeto do conhecimento. As obras seminais dos russos Lev S. Vigotski e Aléxis Leontiev são essenciais para a definição dessa nossa abordagem sobre as relações entre ensino e aprendizagem.

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento das crianças nas suas relações com a aprendizagem escolar, Vigotski (2000) defende que a educação escolar tem papel fundamental nos processos de desenvolvimento psíquico dos

estudantes. Com Vigotski, compreendemos que bons processos de ensino-aprendizagem se definem pela capacidade de modificar internamente os sujeitos envolvidos, possibilitando assim, o desenvolvimento.

A convicção de Vigotski de que a tradição da didática moderna, de caráter empírico, estava equivocada se apresenta em diversos momentos de sua obra. Em seu estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, temos o seguinte alerta:

Uma escola de pensamento acredita que os conhecimentos científicos não tem nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação; esses conceitos chegam à criança em forma pronta ou ela os toma de empréstimo ao campo dos conhecimentos dos adultos, e o *desenvolvimentos dos conceitos científicos deve esgotar-se essencialmente no ensino do conhecimento científico à criança e na assimilação dos conceitos pela criança* (Vigotski, 2000, p. 245, grifo nosso).

Quando o estudante assimila um conceito que não foi internamente elaborado, não há o processo de apropriação daquele conceito, portanto trata-se de uma aprendizagem que não contribui para o desenvolvimento do estudante. Por outro lado, é preciso considerar que todo conceito tem uma “*história interna*” e que a mente do estudante não é vazia de conhecimentos. Por esta razão, a aprendizagem deve ser entendida como a relação entre os estudantes e o objeto de conhecimento, como resultado de um processo didático no qual professor e estudantes expõem sobre seus conceitos e conhecimentos cotidianos e de senso-comum, para posteriormente pensar teoricamente sobre os conceitos científicos. Neste sentido, a aprendizagem pressupõe relações: entre o conhecimento de senso-comum e o científico, entre o conhecimento externo ao estudante e o interno por ele elaborado, entre um estágio de desenvolvimento e outro (Vigotski, 2000).

Embora não fosse um pesquisador da didática, Vigotski, demonstra claramente como a educação escolar pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento dos estudantes. Ao se referir à aprendizagem na escola, o teórico russo nos lembra: “[...] *um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais que um simples hábito*

mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser apreendido por meio da memorização” (Vigotski, 2000, p. 246, grifo nosso). Neste sentido, a educação escolar ao invés de apresentar o conhecimento pronto, deveria possibilitar meios didáticos para que os estudantes interagissem com esses conhecimentos de modo que os conceitos se tornem um “ato real e complexo de pensamento”. Ainda sobre as relações entre desenvolvimento e didática, Vigotski complementa:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por este caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, em verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se *impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado*. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método escolástico de ensino, que substituiu a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais e vazios (Vigotski, 2000, p. 246, grifo nosso).

No estudo supracitado, Vigotski se refere às aprendizagens de conceitos pelas crianças. No entanto, a sua crítica aos métodos de ensino se aplica, com muita propriedade, na análise dos pressupostos didático-pedagógicos das escolas na contemporaneidade e em diferentes níveis de ensino. Ao afirmar que a criança se sente “[...] *impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado*” (Vigotski, 2000, p. 246, grifo nosso), ele nos faz pensar sobre que tipo de aprendizagem está sendo valorizada nos processos escolares. Trata-se de uma aprendizagem voltada às avaliações escolares, ou para o desenvolvimento do sujeito em suas potencialidades humanas? O estudante desenvolve consciência sobre o conhecimento escolar ou apenas sobre os processos avaliativos? As aprendizagens têm funções exteriores, como obter notas e passar nos exames, ou se configuram como um processo interno de apropriação e objetivação do conhecimento?

Assim como Vigotski, Aléxis Leontiev não era pedagogo, mas suas pesquisas tornaram-se referenciais para o campo da didática. Das várias contribuições de Leontiev, destacaremos para este trabalho aquela nos ajuda a analisar

teoricamente as questões elencadas acima. Para Leontiev, as aprendizagens estão relacionadas à consciência sobre os significados e sentidos que os estudantes atribuem ao conhecimento escolar.

Na perspectiva de Leontiev, o significado é o resultado do conhecimento que é social e historicamente elaborado, além de ser compartilhado socialmente. Os processos educativos, escolares ou não, ensinam para a assimilação de significados (Leontiev, 1978). Na educação familiar, a criança é educada para o “trabalho”, para uma “religião”, uma “moral”; a educação escolar lhes proporciona significados que estão além de sua vida cotidiana, como “as formas de servidão”, a “origem da vida”, a “cultura em diferentes tempos e espaços”. Em ambos os casos, o significado é exterior àquele que aprende.

Para Leontiev, tão importante quanto entender o papel do significado no desenvolvimento do indivíduo é compreender qual o sentido que este indivíduo atribui ao significado. Nesta perspectiva teórica, enquanto o significado é socialmente construído, o sentido é uma apropriação individual do significado: “[...] o sentido não é engendrado pelo significado, mas pela vida” (Leontiev, 1978, p. 216, tradução nossa). A atribuição que cada sujeito faz do significado está relacionado à sua própria individualidade, às suas formas de interpretar o mundo. No entanto, embora o sentido seja a expressão da individualidade, não é possível afirmar que ele manifeste a consciência do sujeito sobre determinado significado, pois é a partir das necessidades impostas pela realidade que o sujeito atribui sentido ao significado.

Vejamos como Leontiev exemplifica essa relação ao utilizar como exemplos os processos de educação escolar:

Suponhamos que a criança estuda a lição de história porque até que não termine de preparar suas tarefas não a deixarão ir ao cinema; suponhamos agora que não as faz por isso, mas porque quer obter a nota mais alta; suponhamos além disso que o conteúdo do manual a atraia; por último, suponhamos que vê no estudo da história o caminho para sua futura profissão, e isso a faz esforçar-se nessa matéria. Serão iguais os resultados do estudo em todos os casos? É evidente que não. As diferenças se centrarão não só no êxito que se consegue na assimilação, mas também em seu grau de *consciência*, isto é, em que significarão para a criança os conhecimentos que

assimilou, que lugar ocuparão na vida de sua personalidade, que sentido adquirirão para ela (Leontiev, 1978, p. 225-226, tradução nossa).

A aprendizagem, nessa perspectiva, não se define pela assimilação do significado, mas sobre o nível de consciência que o estudante desenvolve e atribui ao significado em função de sua realidade vivida. Tal nível de consciência se define pelo motivo que encaminha o indivíduo ao estudo. Por exemplo: nas aulas de história, os estudantes podem analisar o conceito de totalitarismo e a professora promover esse estudo com textos e fontes historiográficas. Pode ainda promover debates, levar a exposições, assistir filmes e trazer vítimas de regimes totalitários para ser entrevistadas pelos estudantes. Essas atividades garantem que os estudantes desenvolveram um adequado nível de consciência sobre a história dos regimes totalitários? Houve aprendizagem?

Depende dos motivos que vincularam os estudantes às atividades propostas.

Se os estudantes fizeram as atividades para agradar os pais ou a professora as possibilidades de aprendizagens foram menores. Se fizeram para tirar uma boa nota, menores ainda. Por outro lado, se houve um movimento didático que despertou nos alunos a necessidade de estudar sobre a temática, as possibilidades de aprendizagem são maiores. Se a temática trazia em si um incômodo na turma, e as atividades ajudaram a superar esse incômodo, as aprendizagens atingiram um número maior de alunos.

É na relação significado e sentido que as aprendizagens podem ser analisadas. Este processo didático que valoriza o sentido que o estudante atribui ao significado é oposto àquele em que a aprendizagem se define pela assimilação do significado. Quando os estudantes procuram tirar boas notas em avaliações sistêmicas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os seus motivos não estão relacionados com a apropriação do conhecimento histórico. Podemos até inferir que para boa parte dos estudantes, as aprendizagens estão voltadas à um fim específico: tirar uma boa nota no exame. Ou seja, a sua consciência está voltada para esta finalidade. Neste sentido, é um equívoco analisar as aprendizagens tendo as avaliações sistêmicas como única fonte para levantamento de dados. Tais processos avaliativos, como no caso do ENEM, nos dizem muito mais

sobre as expectativas das políticas públicas em relação às aprendizagens, do que propriamente sobre o processo de assimilação e objetivação dos conhecimentos por parte dos estudantes.

A aprendizagem escolar deve ser analisada sempre na relação entre sujeitos e objetos do conhecimento. Para este tipo de análise, o binômio ensino-aprendizagem é imprescindível, pois sendo relação, não se desvincula objetivos didáticos de aprendizagens desenvolvidas, conceitos cotidianos dos científicos, significados dos sentidos.

As perspectivas apresentadas estão em constante processo de desenvolvimento. Sabemos que nas pesquisas é necessário o diálogo com o campo teórico-metodológico que nos apoia, bem como com campos teóricos diferentes e até opostos. A análise das concepções sobre as aprendizagens nas dissertações do Profhistória nos ajuda a compreender como esse campo específico, que denominamos “ensino de história”, tem trabalhado com esta temática. Em contrapartida, tal levantamento nos posiciona em relação às nossas opções teórico-metodológicas e possibilita proposições para o campo e, conseqüentemente, para o Profhistória. É com tais objetivos que buscamos identificar e analisar como as dissertações do Profhistória utilizam e referenciam o conceito de aprendizagem.

Alguns dados quantitativos sobre as aprendizagens no contexto do Profhistória

Para fazer o mapeamento inicial sobre as concepções acerca das aprendizagens nas produções do Profhistória, nós optamos pelo levantamento quantitativo de dados passíveis de serem extraídos das dissertações do programa: as palavras-chave das dissertações e as ações propositivas apresentadas². Posteriormente, nós cruzamos essas informações com os dados relacionados à titulação dos docentes, a estrutura curricular, as ementas e bibliografias das disciplinas ofertadas.

Conseguimos fazer o levantamento dentre 300 dissertações defendidas no Profhistória entre os anos de 2016 e 2020. Muitas dissertações estão disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, outras nos sites das universidades que compõem a Rede, e algumas recém finalizadas

foram disponibilizadas após contato pessoal com os coordenadores dos núcleos.

À primeira vista, o que nos chamou a atenção foi o número reduzido de dissertações que abordam a temática das aprendizagens e explicitam esta opção na definição das palavras-chave das dissertações. Das 300 dissertações defendidas no período, apenas 34 delas, ou seja, pouco mais de 10% tem a expressão “aprendizagem” entre as suas palavras-chave. Outro dado interessante é que dentre estas, 26 se referem se utilizam do termo “aprendizagem histórica”. Nas demais 08 dissertações, as palavras-chave podem ser encontradas como “aprendizagem”, “ensino-aprendizagem” ou “aprendizagem significativa”, dentre outros termos.

Trata-se de um dado interessante. Além de ser uma expressão utilizada como palavra-chave, a “aprendizagem histórica” é uma categoria que vem sendo difundida nas pesquisas do campo fundamentadas em uma matriz teórica comum: a teoria da história de Jörn Rüsen (Mistura, 2020). A expressão “aprendizagem histórica” não é utilizada como categoria de matriz rüseniana em todas as dissertações em que é indicada como palavra-chave. No entanto, é possível verificar que se trata de categoria com significativa incursão nas pesquisas que se propõe a analisar como se dá a aprendizagem da História, seja em ambiente escolar ou não-escolar (Mistura, 2020).

A pesquisa desenvolvida por Letícia Mistura (2020), ao levantar dados sobre o uso da categoria “aprendizagem histórica” em dissertações e teses apresentadas em programas *stricto sensu*, verificou que de 63 trabalhos defendidos entre os anos de 2005-2018, nada menos que 57 destes fundamentam-se teoricamente nos postulados de Jörn Rüsen.

Temos por hipótese que a composição do corpo docente do ProfHistória nos ajuda a compreender tanto o número reduzido de pesquisas sobre as aprendizagens, quanto a valorização da categoria “aprendizagem histórica”.

No período pesquisado, entre 2016-2020, o corpo docente era formado majoritariamente por orientadores com Doutorado em História. Dos 172 docentes, 125 têm Doutorado em História, 32 em Educação, 10 em Ciências Sociais e 05 em outras áreas. Ou seja, 70% das orientações do ProfHistória no

período foram realizadas por pesquisadores com formação *stricto sensu* em História. Esses dados nos ajudam a compreender a baixa adesão das temáticas relativas às aprendizagens no ProfHistória. Na formação *stricto sensu* em História, o percurso acadêmico, as disciplinas cursadas e as pesquisas desenvolvidas possibilitam a apropriação do debate historiográfico, da teoria da história, da pesquisa com fontes em seus acervos e da produção textual dos conhecimentos históricos elaborados. As pesquisas sobre as aprendizagens escolares exigem a utilização de referenciais teórico-metodológicos que não estão inseridos na formação *stricto sensu* em História, como é o caso da maioria das docentes do programa.

Tal quadro, nos ajuda a compreender o número reduzido de pesquisas sobre as aprendizagens. Não obstante, as poucas pesquisas que se propõe a analisar a temática se utilizam da categoria “aprendizagem histórica”, oriunda de um referencial teórico-metodológico vinculado à pesquisa historiográfica. Como a maioria do corpo docente tem formação *stricto sensu* em História, há maior identificação para a análise da temática a partir dos referenciais da teoria da história.

Além da formação *stricto sensu* docente, a dinâmica curricular do ProfHistória é outro elemento que nos ajuda a compreender a baixa adesão de pesquisas sobre as aprendizagens nas dissertações do programa.

Apesar de ser um programa de mestrado profissional, a dinâmica curricular do ProfHistória é semelhante ao do mestrado acadêmico. Ao ingressar, os discentes devem optar por uma das três linhas de pesquisa; devem cursar duas disciplinas obrigatórias e outras duas optativas e, para a obtenção do título, devem defender uma dissertação. A principal diferença em relação aos Mestrados Acadêmicos nas áreas de História ou Educação reside na exigência de que a Dissertação deve necessariamente incluir uma parte “propositiva” relacionada “[...] *as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula*” (ProfHistória, [2024b], p. 6, grifo nosso). Vale destacar que no ProfHistória a Dissertação “[...] *pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, dentre outros*” (ProfHistória, [2024b], p. 6-7, grifo nosso). A

parte “*propositiva*” no contexto do Profhistória é uma exigência para que os mestrandos reflitam e apresentem sugestões de modificação nas práticas a partir dos conhecimentos que foram teoricamente produzidos ao longo da inserção do discente no programa.

Os dados indicam que há poucas pesquisas no âmbito do Profhistória que pensam a temática das aprendizagens da história com referenciais da Didática ou das teorias da aprendizagem. Isto se reflete nas ações propositivas que foram apresentadas nas 300 dissertações analisadas. Destas, 188 são de “guias para atuação docente”, 93 de “oficinas pedagógicas” e apenas 19 não se encaixam nesses dois modelos de proposição.

É interessante verificar que os “guias” e as “oficinas” foram o modelo majoritário de proposição escolhidos pelos discentes do programa. Estes dados reforçam a hipótese que estamos apresentando: as aprendizagens não se constituem como objeto de estudo das dissertações do Profhistória. A forma como crianças e adolescentes aprendem história, como se apropriam e objetivam o conhecimento produzido não pode ser analisado a partir de “guias” e “oficinas”, haja vista que ambas são proposições de ensino que pouco dialogam com as possibilidades de aprendizagem.

Tal constatação não deve ser analisada com um problema ou uma lacuna do programa, desde que se tenha a compreensão teórica de que os processos de aprendizagem são muito complexos e não se definem por aquilo que é ensinado, tampouco está definido pelas intencionalidades do docente e da utilização de materiais e recursos didáticos (Leontiev, 1978). Propostas didáticas para professores são ótimas para socializar o conhecimento e possibilitar a inserção nas escolas nas produções da formação continuada, mas não podem ser confundidos com aprendizagens, pois se a expressão ensino-aprendizagem define um objetivo, tal objetivo não se define por suas intencionalidades. É preciso analisar a relação entre ensino e aprendizagem. Nem sempre um ensino resulta em uma aprendizagem desejada, é preciso uma didática que busque a união dos dois processos, que proporcione “[...] condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem” (Asbahr, 2005, p.113, grifo nosso).

Outro elemento a compor o quadro explicativo da baixa adesão da temática das aprendizagens nas dissertações do ProfHistória está relacionado às disciplinas do programa.

O programa tem três Linhas de pesquisa: *Saberes históricos no espaço escolar*; *Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão*; *Saberes históricos em diferentes espaços de memória*. Na organização das Linhas é possível identificar uma visão ampla da docência em história, que não está relacionada apenas à produção do conhecimento escolar, mas também de pesquisa e produção em diferentes espaços e instituições.

No período analisado, a dinâmica curricular do ProfHistória era composta de duas disciplinas obrigatórias de 60 horas/aula: “*Teoria da história*” e “*História do ensino de história*”. Se na disciplina sobre a “*teoria da história*” não devemos esperar um debate sobre as aprendizagens, na disciplina sobre a “*história do ensino de história*” a inclusão da temática é abrangente e difusa. O debate teórico sobre as aprendizagens está definido em uma frase da ementa: “*As diferentes concepções sobre o ensino, a aprendizagem e os conhecimentos históricos necessários para a história escolar*” (ProfHistória, [2024a], p. 5). A bibliografia da ementa indica que o debate sobre as aprendizagens não é considerado em diálogo com as teorias da aprendizagem que são elaboradas no campo da psicologia, o que nos leva a supor que as concepções sobre as aprendizagens estejam apenas relacionadas aos processos de ensino.

Nas demais disciplinas ofertadas pelo programa, esse quadro não se modifica. Dentre as 31 disciplinas optativas da rede, no período analisado, temos apenas uma disciplina que trata das teorias da aprendizagem. A disciplina optativa intitulada “*Ensino de história e teorias da aprendizagem*”. Por sua ementa e bibliografia, é possível verificar que a disciplina aborda diferentes “teorias de aprendizagem”, apresentando as concepções de J. Piaget, L. Vigotski e H. Wallon. Nas demais disciplinas optativas, há seis delas em que a temática das aprendizagens está implícita, mas não se consolida através das ementas e bibliografias. São elas: “*Didática da história: trajetórias, desafios e perspectivas*”, “*Produção de material didático e o universo virtual*”, “*Tecnologias da informação e comunicação e ensino de história*”, “*Avaliação no ensino de história: para que, o que e como avaliar?*”, “*Usos do biográfico no ensino e na aprendizagem da história*”, “*A aprendizagem em história e a formação*”

histórica” (ProfHistória, [2024a], p. 5, grifo nosso). As demais 21 disciplinas optativas do programa não abrangem o debate teórico sobre como os alunos aprendem e ressignificam a história ensinada. É preciso considerar ainda que as disciplinas optativas estão dispersas nas diversas IES que formam a rede do ProfHistória, sinalizando para nós que o debate sobre a temática é pulverizado, visto que dependente das disciplinas optativas.

Como já assinalamos, o número reduzido de dissertações que abordam a temática não pode ser considerado como uma ausência ou lacuna do programa. O objetivo maior do ProfHistória é oferecer uma formação continuada para docentes da rede pública, e isto os dados demonstram que o programa o faz com excelência. Nossa colaboração para o debate se refere às concepções sobre os processos de ensino-aprendizagem que estão subjacentes ao programa e que poderiam estar mais explícitos nas suas disciplinas, ementas e dissertações.

A ausência de um debate teórico sobre as aprendizagens, com a utilização de referenciais da pesquisa em Didática ou da Psicologia, se reflete em tentativas de definição frágil e de senso-comum sobre a temática. Algumas dissertações do programa apresentam uma notável intenção de definir e inserir a temática em seus trabalhos, mas a definição teórica, por vezes eclética e sem o devido debate teórico, dificulta a inserção dessas pesquisas no campo mais amplo da pesquisa em educação.

Definição conceitual nas dissertações do ProfHistória

Como afirmamos anteriormente, no recorte qualitativo das pesquisas do programa, no período analisado, nós encontramos 34 dissertações que usam a expressão “aprendizagem” como palavra-chave que define o trabalho. Dessas, nós excluimos da análise qualitativa as 26 produções que se utilizam a expressão “aprendizagem histórica”. Tal exclusão se justifica porque a “aprendizagem histórica” se define como um conceito elaborado e utilizado no campo da historiografia, notadamente àquelas pesquisas que utilizam do referencial teórico proposto por Jorn Rüsen (Mistura, 2020). O fato de que este conceito seja utilizado nas pesquisas do campo de ensino de história, não é objeto deste trabalho. Vale salientar que nem todas as 26 dissertações que utilizam a expressão “aprendizagem histórica” utilizam do referencial

rüsseniano. No entanto, como se trata de referencial consolidado no campo, consideramos que não é objeto desta pesquisa identificar diferenças e semelhanças entre trabalhos que se utilizam da expressão e do conceito de “aprendizagem histórica”.

Nosso recorte qualitativo ficou inicialmente restrito a 08 dissertações que se referem às “aprendizagens” e que foram defendidas no período delimitado. Ocorre que dentre estes 08 trabalhos, 03 deles pesquisam sobre “ensino e aprendizagem em espaços não formais”, que não é o escopo de nossas pesquisas. Ficamos então com 05 dissertações que analisam os processos de aprendizagem em espaços escolares.

Algumas perguntas guiaram nossa análise. O que é aprendizagem? O que é aprender? Como os estudantes aprendem? Qual a importância da aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes?

Sabíamos de antemão que não eram pesquisas no campo da Didática ou da Psicologia Escolar. Também já expusemos sobre o contexto curricular e de formação dos docentes do ProfHistória. Ou seja, não se trata de buscar nas dissertações o que sabemos que não vamos encontrar, mas de identificar como os processos de aprendizagem estão sendo percebidos e analisados no campo do ensino de história.

É interessante verificar, nesses trabalhos, que a aprendizagem não é compreendida como um conceito científico, como um objeto de estudo. As aprendizagens são referidas aos processos de ensino. Nas dissertações, há utilização dos termos “ensino-aprendizagem” e “ensino e aprendizagem”. Em uma das dissertações, o uso do binômio está assim justificado:

Nesta pesquisa, ao invés de adotarmos o termo “ensino de história”, de acordo como costumeiramente é utilizado em vários estudos e até mesmo como nome do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, cuja esta dissertação é fruto, preferimos adotar o termo “ensino e aprendizagem da história” a partir das contribuições de Flávia Caimi (Silva, 2019, p. 20).

Acitação da pesquisa ao artigo de Flávia Caimi (2007) demonstra a preocupação em situar as diferenças e também possíveis complementariedades das

relações entre ensino e aprendizagem. Segundo o autor da pesquisa supracitada (Silva, 2019), a preocupação apenas com o ensino está relacionada às práticas tradicionais de educação escolar. Neste sentido, pensar e valorizar as aprendizagens é também uma forma de contrapor às práticas tradicionais.

O uso do binômio ensino-aprendizagem passa a ser uma inovação necessária para as pesquisas no campo de ensino de história. No entanto, compreendemos que há aqui o risco de que se crie um senso-comum sobre um conceito que deve ser pesquisado com métodos próprios e específicos. O fato de que uma postura didática docente seja oposta à tradição escolar, não significa que os estudantes aprenderam história, que eles conseguiram se apropriar de forma consciente daquele conhecimento (Soares, 2017).

Essa é uma característica das pesquisas analisadas: não há debate teórico sobre o conceito de aprendizagem, mas um conjunto de definições sobre o que seriam boas práticas de aprendizagem, sempre em contraponto ao tradicional e positivista. As críticas de Paulo Freire (2018) às práticas de educação bancária servem como justificativa para um método de ensino que contemple as aprendizagens. Em uma das dissertações temos que a educação bancária é lembrada como uma prática hierarquizante, na qual o professor,

[...] é considerado como o único possuidor de conhecimento. Levando, conseqüentemente, a construção de uma relação altamente hierarquizada entre educador e educando no ambiente da aprendizagem. Paulo Freire destaca a possibilidade do professor desenvolver um papel de mediador do conhecimento por meio de problematizações com o intuito de desenvolver a autonomia do educando a partir de uma relação entre educador e educando não mais pautada na hierarquia, mas na horizontalidade (Silva, 2019, p. 55).

Para negar a tradição da educação bancária, surgem os princípios da horizontalidade e da mediação do conhecimento. Esse movimento didático pode permitir novas possibilidades de aprendizagem aos discentes. Vale lembrar que, destarte a sua magistral obra, Paulo Freire não teorizou sobre as aprendizagens. O que nos leva novamente ao risco de criarmos no campo do ensino de história um senso-comum, uma *vulgata*, sobre um conceito fundamental.

O fato de que a aprendizagem não é analisada como um conceito científico, permite aos pesquisadores desmembrá-la e adjetivá-la. Assim, um dos trabalhos se propõe a pesquisar a “gamificação da aprendizagem” (Zanoni, 2016) e outros dois buscam valorizar a “aprendizagem virtual” (Araújo, 2017; Soares, N., 2018). Nessas três pesquisas, é perceptível a compreensão de que as aprendizagens estão relacionadas a determinadas capacidades cognitivas ou motoras dos estudantes.

A *gamificação*, ao direcionar uso de mecânicas de jogos para o ambiente de sala de aula - que é a possibilidade que me interessa nesta pesquisa -, *criando espaços de aprendizagem* mediados pelo desafio, prazer e entretenimento, potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como planejamento, memória e atenção (Zanoni, 2016, p. 42, grifo nosso).

Na perspectiva dessa pesquisa, a aprendizagem pode ser “*gamificada*”. O recurso didático, que neste caso é o *vídeo-game*, possibilita em si, um espaço de aprendizagem. Aqui, temos um paradoxo, pois o recurso está mais relacionado ao processo de ensino e não de aprendizagem. É importante lembrar que a aprendizagem não se define pelo professor ou pelo recurso utilizado, mas pela relação que os estudantes estabelecem com esses recursos e conhecimentos.

Em relação à concepção de “aprendizagem virtual”, o paradoxo acima é mais perceptível:

A aprendizagem virtual torna-se necessária, não como única forma de aprendizagem, mas como uma das formas complementares, essenciais para o aprendiz. Grande parte das pessoas utiliza o espaço virtual para inúmeras coisas, e nós, professores, temos de utilizar diferentes espaços para a concretização do aprendiz, nos adaptar aos novos tempos, às novas gerações (Araújo, 2017, p. 10).

É uma aprendizagem virtual em que o aluno “navega” por diversos caminhos simultaneamente, podendo retomar ao ponto inicial ou avançar nas mais profundas formas de intertextualidade (Soares, 2018a, p. 67)

Em ambas pesquisas, a aprendizagem está situada no recurso e não no sujeito. É a definição de que o recurso possibilita determinada aprendizagem.

Este é um tipo de paradoxo que o campo do ensino de história precisa estar atento: a defesa das aprendizagens não deve se desvincular do estudo sobre como os estudantes aprendem. As concepções de que os recursos didáticos definem os processos de aprendizagem e o desenvolvimento remontam às tradições escolares de caráter empirista.

Das 05 dissertações analisadas, uma se destaca por sua tentativa, ainda que em síntese, de definir o que é aprendizagem. A pesquisa de Nelton Soares (2018) se referencia no trabalho de Circe Bittencourt (2011) para demonstrar que a perspectiva, sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, de Lev S. Vigotski é mais adequada do que a de Jean Piaget quando se trata de pesquisa sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

O esforço do pesquisador é notável, mas novamente é preciso considerar a necessidade de se evitar simplificações e explicações de senso-comum, dada a importância do conceito. Desde que tivemos acesso às traduções da obra de Vigotski, inicialmente do russo para espanhol e, a partir dos anos 2000, para o português, temos um conjunto considerável de pesquisas em educação que demonstram as diferenças epistemológicas entre as obras de Piaget e Vigotski, com destaque para o trabalho de Newton Duarte (2001). Há também pesquisas que tratam dessas diferenças inconciliáveis para a pesquisa em ensino de história (Soares, O., 2018). A falta de proximidade do pesquisador com o debate conceitual sobre as aprendizagens pode ser percebida no seguinte excerto:

A partir do interacionismo, *Vygotsky elaborou uma metodologia de ensino denominada sócio-histórica*. Essa metodologia potencializa o letramento digital, uma vez que o ensino prioriza as relações socioculturais, as quais influenciam na formação psicológica e cognitiva do aluno desde o seu nascimento. Ao nascer, a criança recebe as instruções da cultura em que está inserida e durante todo o seu crescimento interage com elas, apropriando-se e reelaborando significados. Ou seja, o aluno reconstrói o seu meio na internalização dos conceitos dos quais partilha desde a infância.

Nesse sentido, é fundamental que as situações de aprendizagem escolar priorizem *atividades de troca de experiências*, em que alunos possam trazer o conhecimento do seu cotidiano para sala

de aula. Isso proporcionará ao aluno a interação com as diferentes representações socioculturais e, conseqüentemente, a compreensão de outras formas de interação com o meio. Assim, acredita-se que as TDICs podem melhorar a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas, pois permitem as mais diversas formas de interação entre o sujeito e o objeto de estudo (Soares, 2018a, p. 71, grifo nosso).

É preciso ser cauteloso para que as pesquisas no campo possam se inserir no amplo campo das pesquisas em educação. Vigotski nunca elaborou metodologias de ensino. Foi um notável pensador e psicólogo que pesquisou sobre as relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Acreditamos também com Vigotski que as “atividades de trocas de experiência” potencializam as aprendizagens. No entanto, as TDICs não podem ser percebidas apenas como recurso, como nas dissertações apresentadas, mas como parte do meio no qual os estudantes convivem.

Com essas breves considerações sobre as pesquisas analisadas, faremos na seção seguinte nossas considerações e proposições sobre a pesquisa sobre as aprendizagens no campo e no Profhistória.

A importância do Profhistória para a formação continuada

Segundo Marieta Moraes Ferreira (2016), o processo de implantação e consolidação do Profhistória demonstra o esforço da historiografia brasileira em aproximar a pesquisa do ensino, em suas várias dimensões: a pesquisa acadêmica da história ensinada, as metodologias de pesquisa com práticas de ensino da história escolar, a valorização das teorias para pensar as práticas, seja nas universidades ou nas escolas de educação básica. A formação continuada para docentes de história que conta com historiadoras acadêmicas é extremamente benéfica, pois aproxima os docentes da escola básica de sua ciência de referência e os auxilia na construção de sua autonomia docente. Vale lembrar que a não dissociação entre ensino e pesquisa é um elemento que unifica os cursos de formação de historiadores no Brasil, e, por conseguinte, é uma das principais justificativas para o crescimento da rede do Profhistória.

A implantação do Profhistória e de programas similares, como o Profletras, o Profmat e o MNPEF são marcos na valorização do magistério da educação básica. Valorização que passa, necessariamente, por bons e qualificados

processos de formação continuada. No entanto, compreendemos que é necessário refletir continuamente sobre as possibilidades e limites dessa proposta de formação.

A formação continuada precisa se preocupar em não cometer os mesmos equívocos que a formação inicial tem demonstrado desde as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2002, qual seja: de que a formação inicial deve abranger todos processos relacionados a educação escolar. Desde 2002, nossos cursos de licenciatura têm exigido que seus professores e graduandos analisem questões do cotidiano escolar que deveriam ser objeto da formação continuada. A cada diminuição da análise historiográfica nos cursos de licenciatura, maior a importância do Profhistória para a formação dos docentes que atuam na educação básica. No entanto, o Profhistória também deve refletir sobre suas limitações no campo da formação.

Por exemplo: um discente do Profhistória pode ter grande interesse em pesquisar sobre a temática da (in)disciplina na escola contemporânea. No entanto, as pesquisas sobre a temática são desenvolvidas, em sua grande maioria, nos programas *stricto sensu* de Educação, visto que exige referenciais teórico-metodológicos do campo da sociologia ou psicologia da educação. É possível que uma dissertação do Profhistória analise a temática? Sim, mas deve considerar as especificidades dos referenciais teórico-metodológicos do campo historiográfico. Uma saída possível e viável seria pesquisar sobre a indisciplina em outros tempos e espaços, podendo resultar em ações propositivas interessantes para que a comunidade escolar repense a (in) disciplina escolar na contemporaneidade. Trabalhando com os referenciais da história e da historiografia, as professoras em formação podem valorizar a importância do conhecimento histórico para a análise das práticas, bem como evitam de tratar a temática com referenciais que não fazem parte de sua formação, correndo o risco de reforçar concepções de senso-comum.

Esse é a nossa preocupação com a pesquisa sobre as aprendizagens no âmbito do Profhistória. O debate sobre a aprendizagem escolar exige referenciais teóricos específicos. Trata-se de uma das temáticas mais complexas do campo didático-pedagógico, visto que remetem a todo processo de constituição das instituições escolares na modernidade. Como apresentamos na primeira seção, é no estudo do binômio ensino-aprendizagem que podemos identificar

como os estudantes se desenvolvem ao interagir e produzir conhecimento histórico escolar. Se a aprendizagem está no indivíduo, ela não acontece fora da interação com o outro.

Como vimos, a maioria das dissertações do Profhistória que se propuseram a analisar as aprendizagens foram buscar na teoria da história os seus referenciais. Utilizaram para tanto, a categoria “aprendizagem histórica” e seu referente teórico. É uma categoria oriunda da teoria da história e as dissertações se vinculam à esta perspectiva para analisar aspectos das práticas escolares, tais como o uso dos livros didáticos, as avaliações, o currículo prescrito e suas temáticas, as metodologias de ensino-aprendizagem. Tal referencial também está nas justificativas das proposições didáticas elaboradas. Ocorre que, por ser um referencial da historiografia, ele não apresenta elementos que auxiliem na análise da relação que os estudantes desenvolvem com o conhecimento histórico. Esse é um risco: reforçar a concepção de senso-comum de que os processos de ensino resultam em determinadas aprendizagens.

Em tais dissertações, a categoria “aprendizagem histórica” é definida mais como metáfora daquilo que se espera dos estudantes ao final das atividades desenvolvidas. Nestas, os dados sobre estudantes estão elencados, mas não é possível identificar a relação: como os alunos pensavam, como foram desenvolvidas as atividades didáticas, como eles atribuíram sentido ao conhecimento elaborado.

Com Leontiev (1978) aprendemos que não basta a assimilação de determinados referenciais se estes não se constituírem como elemento da formação da personalidade do indivíduo. Um professor pode ser muito dedicado a estudar as obras de Paulo Freire e até autodenominar-se *freireano*. Não obstante, suas aulas podem ser o oposto daquilo que preconiza Paulo Freire. É preciso o mesmo tipo de reflexão na pesquisa sobre as práticas escolares: o referencial teórico utilizado para justificar os objetivos do ensino da história escolar não deve ser diferente do método de coleta e análise dos dados. Uma pesquisa sobre ensino-aprendizagem que se utiliza do conceito de “aprendizagem significativa” de David Ausubel precisa considerar esse referencial em todo o seu percurso: da justificativa teórica, na definição da metodologia e coleta de dados, na análise dos dados. Utilizar o conceito de Ausubel apenas para

demonstrar como se pensa a aprendizagem fragiliza todo o processo de pesquisa e de reflexão sobre a temática.

Essas breves linhas objetivam valorizar o ProfHistória, tanto como processo de formação continuada quanto de desenvolvimento das pesquisas no campo historiográfico e da produção do conhecimento histórico escolar. Se estas reflexões sobre as aprendizagens estão sendo realizadas aqui, é justamente porque houveram pesquisas a tratar da temática no interior do programa. É preciso valorizar também que muitas dessas dissertações levantaram dados que podem ser utilizados em outras pesquisas sobre métodos de ensino-aprendizagem em outros programas *stricto sensu*. Enfim, esperamos ter contribuído prospectivamente para análise da temática e do ProfHistória.

Referências

ARAÚJO, Marcelo Marcos. *A utilização do mecanismo de busca do google na pesquisa e no ensino de história: explorando possibilidades*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

ASBAHR, Flávia da Silva F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009>

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem história? reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 11, p. 17-32, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didática magna*. 2. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DALBOSCO, Claudio A. Princípios filosóficos e pedagógicos da educação natural em Rousseau: uma investigação sobre o segundo livro do *Émile*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1117-1131, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400011>

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Marieta. O ensino da história, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383/41418>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LEONTIEV, Alexis. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del hombre, 1978.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do *Ratio Studiorum*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 235-249. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200014>

MISTURA, Leticia. As matrizes teóricas da aprendizagem histórica no Brasil: um estudo compreensivo. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 77-100, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i18.693>

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Catálogo de disciplinas ProfHistória*. [UFRJ: Rio de Janeiro, 2024a]. Disponível em: http://site.profhistoria.com.br/wp-content/uploads/2022/03/617ad1909728f_CATA%CC%81LOGODEDISCIPLINAS2021-FORMATADO.pdf. Acesso em: 3 maio 2024.

PROFHISTÓRIA - MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA. *Regimento geral do ProfHistória*. [Rio de Janeiro: UFRJ, 2024b]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1EALKzPldC6Eb6HIVAIGoZYLLhYFxxX6e4/view>. Acesso em: 3 maio 2024.

SILVA, Anderson Rodrigo Tavares. *Mais vídeos, menos textos: ensino e aprendizagem em História e produções audiovisuais*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

SOARES, Nelton Messias. *Uma proposta didática para o ensino de história de Pontes e Lacerda-MT*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2018.

SOARES, Olavo P. Didática desenvolvimental e as necessárias reelaborações dos currículos para o ensino de história. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 440-463, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/OBv2n2a2018-7>

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v6i11.325>

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZANONI, Elton Frias. *Gamificação, aprendizagem e ensino de História: construção de estratégias didáticas com ferramentas online*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016.

Notas

1 Docente e Pesquisador do PPGE da UNIFAL/MG - Universidade Federal de Alfenas/MG, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo <https://orcid.org/0000-0003-0887-9227>

2 Os dados quantitativos foram levantados pela discente Camile Ferreira Schimper do curso de História da UNIFAL/MG e apresentados no VII Simpósio Integrado da UNIFAL/MG: transversalidade, ciência e afeto. Os dados são resultado de pesquisa de Iniciação Científica com bolsa da própria universidade, haja vista o contexto pandêmico na qual foi realizada, bem como os esparsos recursos das agências de fomento em níveis estaduais e federais entre os anos 2019/22.

**Lei eleitoral, projeto político e absorção
de governistas:
surgimento e ocaso do Partido
Revisionista do Amazonas (1905-1910)**

**Electoral law, political project and
absorption of situationists:
origin and decline of the Revisionist Party
of Amazonas (1905-1910)**

Sandro Aramis Richter Gomes¹
Recebido em 30/01/2023
Aprovado em 30/01/2024

Resumo

Neste artigo desenvolve-se uma investigação acerca da origem e extinção do Partido Revisionista do Estado do Amazonas (PRAM), cujas atividades perduraram de 1905 a 1910. A finalidade deste trabalho é avançar no entendimento da composição social, das propostas e da atividade eleitoral das agremiações minoritárias que existiram no Brasil da Primeira República. Primeiro, cumpre evidenciar que a lei eleitoral instituída em 1904 (Lei Rosa e Silva), responsável pela introdução do voto cumulativo, foi um estímulo à formação do PRAM. Segundo, ressalta-se que, em sua maioria, os dirigentes e candidatos dessa agremiação eram ex-integrantes do situacionismo. Ao tempo em que se desligaram do campo governista, eles exerciam funções pouco destacadas na administração pública. Terceiro, é demonstrado que a extinção do PRAM derivou de uma reforma que adicionou novos municípios à 1ª circunscrição eleitoral do Amazonas. Essa adição foi desfavorável ao partido, visto que os seus candidatos não possuíam relevante base de apoio para além da capital do estado. **Palavras-chave:** eleições; estado do Amazonas; elites locais; partidos de oposição; primeira república brasileira.

Abstract:

This article analyzes the origin and extinction of the Revisionist Party of State of Amazonas (PRAM), that existed from 1905 to 1910. The purpose of this work is to advance the understanding of the social composition, proposals and electoral activity of the minority parties that existed in Brazil during the First Republic. First, the electoral law instituted in 1904 (Rosa e Silva Law), which introduced the cumulative vote, was a stimulus for the formation of the PRA. Second, the majority of leaders and candidates of this party were former members of

the situationism. At the time of their passage through the government field, they played little prominent roles in public administration. Third, the extinction of this party resulted from a reform that added new municipalities to the 1st electoral district of Amazonas. This expansion was unfavorable to the PRAM because its candidates did not have a relevant support base beyond the state capital. **Keywords:** brazilian first republic; elections; local elites; oppositionist parties; state of Amazonas.

Introdução

Neste artigo realiza-se uma análise dos processos de formação e extinção do Partido Revisionista do Estado do Amazonas (PRAM), cujas atividades abrangeram os anos de 1905 a 1910. O propósito deste estudo é avançar no conhecimento acerca da organização interna, da atividade eleitoral e da plataforma política dos partidos minoritários criados no Brasil no contexto da Primeira República.²

Há três argumentos sustentados neste trabalho. Primeiro, cumpre evidenciar que as mudanças no sistema eleitoral brasileiro promovidas pela Lei Rosa e Silva (1904) favoreceram o surgimento do PRAM. Um dos dispositivos dessa lei que estimulou a fundação de partidos de oposição foi o voto cumulativo. Segundo, convém mencionar que tal agremiação partidária era composta majoritariamente por egressos do campo governista.³ Quando pertenceram à ordem situacionista, os dirigentes e candidatos do PRAM não exerceram postos capitais na administração estadual. Terceiro, cumpre salientar que um fator decisivo para a extinção desse partido consistiu no aumento do número de municípios pertencentes à 1ª circunscrição eleitoral do Amazonas. Os líderes do PRAM reconheceram que essa mudança demandaria a realização de uma difícil tarefa – a conquista de eleitores em áreas distantes da capital do estado. Trata-se, pois, de demonstrar que tal mudança evidenciou a falta de consistente enraizamento do PRAM no interior amazonense.

Os estudos alusivos à Primeira República têm dedicado atenção ao tema da ação eleitoral das oposições estaduais. Essa vertente de análise permite a compreensão das características da polarização partidária em distintas regiões brasileiras. Nesse âmbito, a historiografia tem salientado as causas do surgimento de grupos de oposição e as estratégias comuns às agremiações minoritárias para assegurar uma presença nas instâncias do Poder Legislativo (Arruda, 2015; Figueiredo, 2016; Saccol, 2018). Essa linha de investigação também enfatiza que houve candidatos não pertencentes aos partidos dominantes que conseguiram obter mandatos parlamentares (Ribeiro, 2019).

Naquela época, os membros de grupos políticos minoritários possuíam um grau de unidade suficiente para participar de sucessivos pleitos eleitorais e contestar a vitória dos situacionistas em agências como a Comissão de Verificação de Poderes da Câmara dos Deputados (Zulini, 2016). Assim, os estudos sobre a vida política brasileira nas primeiras quatro décadas republicanas reconhecem as diferenças regionais quanto ao nível de competitividade dos oposicionistas e à capacidade de permanecerem internamente coesos.

Entretanto, cumpre reconhecer três limitações inerentes à investigação da atividade política das oposições estaduais. A primeira limitação diz respeito à análise da interferência das mudanças nas leis eleitorais no funcionamento das agremiações minoritárias. Permanece pouco avançado o entendimento da relação entre essas mudanças e a votação dos partidos estaduais. Comumente, os estudos históricos se restringem a descrever a natureza das alterações na legislação eleitoral (Nicolau, 2002; Porto, 2002).

O presente trabalho, por seu turno, objetiva evidenciar que essas mudanças foram determinantes para a fundação e o desaparecimento de uma agremiação oposicionista. As reformas nos dispositivos legais eram vistas pelos dirigentes partidários como fator crucial para propiciar ou impedir o êxito político de uma pequena agremiação. Em resumo, essa vertente de abordagem permite identificar as razões da oscilação do desempenho eleitoral de agremiações estaduais marcadas pela curta duração.

A segunda limitação é atinente ao estudo da composição dos diretórios e das chapas de candidatos dos partidos minoritários. O desenvolvimento dessa linha de investigação propicia reconhecer elementos típicos aos perfis sociais dos indivíduos que se dedicaram ao combate das agremiações situacionistas da Primeira República. Por conseguinte, cabe empreender uma análise atenta à origem da atividade política dos membros dos pequenos partidos estaduais, às circunstâncias que favoreceram a aproximação entre esses correligionários e às razões do término das atividades dessas agremiações.

A terceira limitação, por fim, é concernente ao estudo da plataforma eleitoral sustentada pelos pequenos partidos. Permanece pouco conhecido o ideário programático de indivíduos cujas carreiras políticas foram circunscritas ao

âmbito regional. Nesse âmbito, compete desenvolver uma investigação que evidencie as conexões entre as propostas, oriundas de diferentes estados, sobre o tema da revisão constitucional. Cumpre também evidenciar que houve agremiações minoritárias da Primeira República cujo surgimento não foi decorrente de rivalidades entre os expoentes da ordem governista de um estado. Por conseguinte, cabe demonstrar que existiram partidos oposicionistas liderados por indivíduos que tinham uma incipiente carreira política e se apresentavam como proponentes de mudanças na ordem jurídica nacional.

A realização deste estudo é efetuada por meio de métodos inspirados da prosopografia. Esse método é operacional para a análise de trajetórias coletivas, bem como para a identificação de padrões de desenvolvimento de carreiras políticas em determinado contexto (Charle, 2006; Ferrari, 2010; Stone, 2011). Convém, portanto, empreender uma análise comparada dos percursos políticos e profissionais dos fundadores e candidatos do PRAM.

A partir do arrolamento massivo de informações sobre essas carreiras, trata-se de destacar aspectos convergentes quanto aos processos de ingresso e mobilidade desses indivíduos na cena partidária do Amazonas. Por meio do estudo de jornais de circulação local, compete evidenciar os motivos da aproximação e desagregação dos filiados do PRAM, assim como analisar as oscilações do desempenho eleitoral desse partido.⁴

O quadro político amazonense nas primeiras décadas republicanas: o contexto da fundação do PRAM

O estudo da atividade eleitoral do PRAM demanda, inicialmente, a formulação de um panorama sobre o quadro partidário do Amazonas na década de 1900. A esse respeito, cumpre sustentar três constatações. Primeiro, trata-se de salientar que desde o início da Primeira República a cena política estadual era marcada pela instabilidade. A deposição de governadores, por exemplo, foi um aspecto peculiar a essa cena na década de 1890 (Reis, 1989).

Nesse estado, desde os primórdios do regime republicano, havia marcante polarização partidária. As disputas políticas assumiram o caráter de conflitos entre frações da oligarquia local. Nos anos 1890, o Partido Democrático, composto

por egressos do Partido Liberal, e o Partido Nacional, formado por ex-integrantes do Partido Conservador, eram as agremiações rivais. Esses partidos atingiram um grau de competitividade suficiente para assegurar uma participação em instituições como o Congresso Legislativo Estadual (Feitosa, 2008).

Naquele decênio, o Partido Democrático atuava como governista. A existência de acirrada competição política no Amazonas é evidenciada no fato de que essa agremiação não evitou a perda de correligionários, os quais migraram para o Partido Republicano Federal (PRF), cuja criação ocorreu em 1895. Em uma época marcada pelo crescimento do grupo oposicionista, os integrantes da situação tiveram de recorrer a expedientes como a fraude eleitoral para assegurar sua permanência à frente do Governo Estadual (Tavares Neto, 2011). Em síntese, nos anos 1890, no Amazonas, já havia oposicionistas dotados da capacidade de constituir uma base de apoio, garantir uma presença nas instituições políticas e ameaçar a continuidade do domínio dos situacionistas sobre as agências da administração pública.

Compete, pois, sustentar a segunda constatação da presente seção. Ao tempo da criação do PRAM, a agremiação situacionista do Amazonas era o PRF, cujos líderes pertenciam à família Nery. A presença de membros dessa parentela na vida política estadual é um indicador da perpetuação, do Império à República, de famílias da elite regional em posições centrais nos quadros partidários e nas esferas da administração pública. Essa presença, portanto, evidencia os limites da renovação do quadro político local após o fim do regime monárquico.

Convém destacar que um expoente desse quadro durante a Primeira República era o militar Silvério José Nery (1858-1934). Ele principiou sua carreira política em 1882, quando se elegeu deputado provincial pelo Partido Liberal. Nery era filho do major Silvério Nery, o qual, nos anos 1870, participou dos esquemas de nomeações para cargos do Governo do Amazonas. Em fevereiro de 1878, ao tempo em que os liberais geriam esses esquemas, Silvério Nery, pai, foi investido no posto de comandante do Corpo Policial da província (Jornal do Amazonas, 1878).

Durante as quatro primeiras décadas republicanas, integrantes dessa parentela mantiveram-se como personagens centrais da cena política do Amazonas. Em 1904, por exemplo, o militar Antônio Constantino Nery (1859-

1926) foi eleito governador com o apoio de seu irmão Silvério José, que exerceu esse cargo no período 1900-1903. A longevidade da presença dos Nery no jogo eleitoral amazonense é também evidenciada no fato de que, de 1904 a 1930, Silvério José conseguiu renovar por sucessivas vezes o seu mandato de senador (Abreu, 2015).

Conforme demonstrado no curso deste artigo, o PRAM surgiu no contexto em que o PRF dos irmãos Nery tinha o controle absoluto das vagas de deputado estadual e deputado federal. Mais precisamente, o aparecimento do PRAM consistiu em uma iniciativa destinada a reverter um cenário caracterizado pela ausência de um grupo oposicionista que contrabalançasse o domínio dos Nery nas instituições políticas do Amazonas. Os integrantes dessa parentela formavam uma típica oligarquia de base familiar. Na Primeira República, em todas as regiões do país, existiram parentelas que possuíam acentuado controle sobre a gestão dos partidos governistas, bem como exerceram por longo tempo o comando dos órgãos da administração pública (Carone, 1972; Lewin, 1993).

Compete, pois, sustentar a terceira afirmação desta seção. O PRAM surgiu na época pouco anterior ao declínio da exportação da borracha amazonense. O período áureo dessa exportação ocorreu entre os anos de 1870 e 1912 (Ferreira, 2007). Um dos impactos do crescimento da economia gomífera foi a transformação do quadro urbano e da vida cultural de Manaus, a capital do estado. A fundação da Escola Universitária Livre de Manaus, em 1909, foi uma consequência das mudanças socioeconômicas que aconteceram no Amazonas (Brito, 2004). O aparecimento de novos órgãos de imprensa também ocorreu no momento de maior pujança na exploração do látex da seringueira. O *Correio do Norte*, jornal ligado ao PRAM, foi um dos periódicos criados durante o florescimento das atividades culturais na capital amazonense (Dias, 1999; Pinheiro, 2015).

Cumprir demonstrar, ainda, que os anos imediatamente anteriores à crise na exportação da borracha foram marcados por tentativas de instauração de uma vida política mais competitiva. Nesse contexto, os oposicionistas viam a imprensa como o principal meio para criticar a oligarquia regional e defender propostas que não se limitavam a temas locais.

A formação do quadro de dirigentes do PRAM: a aliança entre egressos do situacionismo

A fundação do PRAM ocorreu em 1º de setembro de 1905. Nessa ocasião, a cúpula do diretório central do partido era constituída por sete membros. Esse diretório funcionava à maneira de uma comissão na qual não havia precisa divisão de tarefas entre os seus componentes. Desde o seu surgimento, o PRAM dedicou-se a assuntos da política regional, bem como sustentou uma plataforma de mudanças no ordenamento jurídico brasileiro. Por um lado, a criação do PRAM tinha o intuito de fortalecer a oposição aos situacionistas, os quais estavam reunidos no PRF de Silvério José Nery. Por outro lado, a nova agremiação defendeu um projeto de revisão da Constituição brasileira de 1891 (Correio do Norte, 1906a).

Há semelhanças quanto aos perfis políticos e profissionais dos gestores do PRAM. Uma aproximação diz respeito ao fato de que, em grande medida, eles eram profissionais autônomos que tiveram passagens pela administração pública antes de participarem da criação do partido. Essas passagens foram decorrentes do envolvimento em esquemas de nomeações para cargos comissionados. Desse modo, cumpre evidenciar a natureza da atividade política que esses correligionários desenvolveram nos anos anteriores à fundação do PRAM. Para tanto, cabe dedicar atenção às informações expostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfis políticos e profissionais dos membros do diretório central do Partido Revisionista do Estado do Amazonas

Nome	Profissão	Total de nomeações para cargos públicos (1890-1905)	Total de mandatos eletivos (1890-1905)
Adriano Augusto de Araújo Jorge	Médico	1	0
Álvaro de Castro Gonçalves	Cirurgião-dentista/ Professor da Escola Universitária Livre de Manaus	0	0

Carlos Teodoro Gonçalves	Comerciante	2	0
Heliodoro Nery de Lima Balbi	Advogado/ Professor do Ginásio Amazonense	1	1
Joaquim Francisco de Paula	Despachante aduaneiro	1	0
José Francisco Soares Sobrinho	Despachante aduaneiro	1	0
Jeremias dos Santos Jacinto	Comerciante	0	0

Fonte: A Federação (1898); Commercio do Amazonas (1899); Correio do Norte (1906); Diário Oficial do Amazonas (1895); Quo Vadis? (1903).

A análise das informações contidas no Quadro 1 permite salientar que o PRAM era controlado por indivíduos que, no início do regime republicano, não desenvolveram uma carreira política relevante. Na época da criação do PRAM, a maior parte desses opositores não havia exercido mandatos eletivos, assim como não possuía a experiência de participar da vida interna de uma agremiação. O envolvimento desses aliados no grupo situacionista do Amazonas é evidenciado pelo desempenho de funções temporárias na administração pública. Mais precisamente, tais indivíduos conquistaram circunstancialmente postos em esferas do Governo Estadual. Dessa forma, a criação do PRAM foi liderada por antigos participantes da ordem situacionista.

A historiografia tem demonstrado que, no início da Primeira República, era comum que partidos de oposição surgissem em virtude de dissidências ocorridas nas agremiações governistas. Em geral, essas dissidências eram abertas por expoentes dos grupos situacionistas. Nas décadas de 1890 e 1900, a ocorrência de celeumas nas agremiações dominantes foi peculiar à

vida política de estados como Mato Grosso, Rio Grande do Sul e São Paulo (Arruda, 2015; Prado, 1986; Saccol, 2018).

Por outro lado, no Amazonas dos anos 1900, a formação de uma agremiação oposicionista foi liderada por indivíduos que não conquistaram posições de destaque nas instituições políticas. Assim, foram personagens secundários do grupo governista que se mobilizaram para combater o partido majoritário. Trata-se, por consequência, de evidenciar a natureza dos cargos públicos exercidos pelos fundadores do PRAM.

Uma parcela desses fundadores começou a participar das políticas de preenchimento de postos administrativos no princípio dos anos 1890.⁵ Ou seja, eles foram rapidamente absorvidos pelo grupo governista que se formou no Amazonas após a queda do Império. Entretanto, foram raros os dirigentes do PRAM que permaneceram longos anos no exercício desses cargos ou que vivenciaram uma ascensão nas agências do Governo Estadual. Nesse rol de dirigentes, foi apenas Carlos Theodoro Gonçalves que desempenhou uma função proeminente na administração regional. Ele era correligionário do militar Eduardo Gonçalves Ribeiro (1862-1900), que foi governador do Amazonas de 1892 a 1896 (Monteiro, 1998). Nesse período, Carlos Gonçalves ocupou o cargo de secretário estadual da Instrução Pública (Diário Oficial do Amazonas, 1893a).

O fim da gestão do governador Eduardo Ribeiro não provocou o afastamento de Carlos Gonçalves dos esquemas locais de nomeações. Contudo, ele não voltou a obter um posto central na administração pública. No começo dos anos 1900, época em que os Nery já controlavam o grupo governista do Amazonas, Gonçalves continuava integrado àqueles esquemas. Nesse contexto, ele foi servidor da Junta Comercial do estado (Nery, 1903).

Em verdade, não era incomum que membros da administração amazonense atravessassem distintos contextos políticos envolvidos em esquemas de preenchimento de cargos comissionados. A esse respeito, cumpre mencionar o caso de Heliodoro Nery de Lima Balbi. Em 1899, na gestão do governador José Cardoso Ramalho Júnior (1866-1952), ele conquistou o posto de 3º suplente do titular da 5ª subprefeitura de Manaus. Em 1902, quando o Governo do Amazonas era comandado por Silvério José Nery, Balbi continuava a desempenhar essa função (Nery, 1903).

O exercício do posto de suplente de subprefeito foi o limite das oportunidades políticas conquistadas por Balbi durante sua permanência no grupo governista. Ele não teve a sua trajetória marcada pela obtenção contínua de funções públicas. Ao mesmo tempo, convém destacar que o exercício desse cargo não gerou uma fidelidade de Balbi ao PRF. Durante sua permanência na ordem situacionista, ele cultivou ligações com adversários do partido dominante. Assim, convém destacar que em 1903 Balbi foi eleito deputado estadual, seu único cargo eletivo. Ele teve êxito nesse pleito em virtude do apoio de eleitores independentes, os quais lhe incluíram na chapa dos candidatos que disputaram contra os governistas (Quo Vadis?, 1903b).

Contrariamente aos casos de Carlos Gonçalves e Heliodoro Balbi, os demais dirigentes do PRAM que participaram de políticas de nomeações não permaneceram por muito tempo envolvidos em cargos da administração estadual. Em 1905, na ocasião do surgimento desse partido, fazia doze anos que Joaquim Francisco de Paula e Joaquim Francisco Soares Sobrinho não desempenhavam funções comissionadas. Em 1893, Joaquim de Paula foi exonerado do posto de fiscal da Empresa Central de Viação (Diário Oficial do Amazonas, 1893c).

No referido ano, Joaquim Soares pertenceu aos quadros da Secretaria de Governo do Amazonas (Diário Oficial do Amazonas, 1893b). Verifica-se, assim, que uma parcela dos futuros gestores do PRAM ingressou nas agências da administração pública ao tempo em que o Partido Democrático, do governador Eduardo Ribeiro, estava na condição de agremiação situacionista.

O dirigente do PRAM que mais tardiamente obteve nomeações estaduais foi Adriano Augusto de Araújo Jorge (1879-1948). Nos anos de 1902 e 1903, ele foi incumbido pelo Governo do Amazonas de promover a vacinação antivariólica em cidades do interior e de atender aos indivíduos acometidos por febres palustres. Contudo, Adriano Jorge desempenhou apenas funções provisórias no serviço público. Nessa época, o seu principal posto administrativo foi o de auxiliar interino da Repartição de Higiene do Governo amazonense (Nery, 1903).

De outra parte, convém salientar que dois dirigentes do PRAM não desenvolveram uma carreira em órgãos públicos. Esses integrantes eram

Jeremias dos Santos Jacinto e Álvaro de Castro Gonçalves (1865-1926). Jacinto era um empresário que malogrou em suas tentativas de obter apoio oficial para executar projetos econômicos. Em 1898, por exemplo, ele enviou ao Congresso Legislativo do Estado uma solicitação para receber do Governo do Amazonas um subsídio que lhe permitiria realizar o beneficiamento do couro de jacaré. Porém, essa demanda foi rejeitada pelos deputados (Diário Oficial do Amazonas, 1898). Portanto, o diretório do PRAM era composto por um indivíduo que não cultivou sólidas conexões políticas e econômicas com a elite dirigente do Amazonas no contexto das décadas de 1890 e 1900.

Álvaro Gonçalves, por seu turno, também não teve participação ostensiva na cena política amazonense do limiar da Primeira República. No final dos anos 1900, ao tempo em que já pertencia ao PRAM, a sua mais destacada atividade na vida pública consistiu em participar da criação da Escola Universitária Livre de Manaus, na qual atuou como professor do curso de Odontologia (Archivos da Escola Universitária Livre de Manáos, 1913).

Por fim, cumpre mencionar que uma diferença entre os membros do núcleo dirigente do PRAM era quanto ao controle do *Correio do Norte*, que foi o órgão de imprensa do partido entre 1906 e 1910. Nesse período, apenas Adriano Jorge e Heliodoro Balbi atuaram como redatores desse periódico (Correio do Norte, 1910a). Esses correligionários tinham a incumbência de defender permanentemente as propostas da agremiação e de tecer críticas aos governistas. Em resumo, a estrutura interna do PRAM era marcada pela coexistência de um diretório central e de um jornal diário.

Políticos novatos e egressos do situacionismo: os candidatos do PRAM a deputado estadual

Em 1909, o PRAM apresentou uma chapa de dezesseis postulantes na disputa por vagas ao Congresso Legislativo do Amazonas. Todos esses candidatos foram derrotados. A análise da atividade política e profissional desses opositoristas permite salientar aspectos convergentes quanto aos perfis dos correligionários dessa agremiação. Cumpre, assim, atentar às informações presentes no Quadro 2.

Quadro 2 – Profissões e residência dos candidatos do Partido Revisionista ao Congresso Legislativo do Estado do Amazonas (1909)

Nome	Profissão	Município de residência	Total de nomeações para cargos públicos (1890-1905)	Total de mandatos eletivos (1890-1905)
Adriano Augusto de Araújo Jorge	Médico	Manaus	1	0
Álvaro de Castro Gonçalves	Cirurgião-dentista	Manaus	0	0
Argemiro Rodrigues Germano	Médico	Manaus	1	0
Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha	Jornalista	Manaus	1	0
Francisco Evaristo Oliveira Câmara	Tabelião	Tefé	1	0
Gerson Messias Correia	Agrimensor	Manaus	1	0
Francisco Laurentino do Bonfim	Advogado	São Felipe	1	0
Jeremias dos Santos Jacinto	Comerciante	Manaus	0	0
Joaquim Francisco de Paula	Despachante aduaneiro	Manaus	1	0
José Cardoso Ramalho Júnior	Comerciante	Manaus	1	1
José Francisco Soares Sobrinho	Despachante aduaneiro	Manaus	1	0

José Luciano de Moraes Rego	Despachante aduaneiro	Manaus	0	0
José Ribeiro da Silva	Comerciante	Coari	0	0
Júlio Verne de Mattos Pereira	Comerciante	Manaus	0	0
Ricardo Mateus Barbosa de Amorim	Advogado	Manaus	1	0
Simão Trajano da Costa	Comerciante	Fonte Boa	0	0

Fonte: A Federação (1898); Commercio do Amazonas (1899); Correio do Norte (1906); Diário Oficial do Amazonas (1895); Quo Vadis? (1903).

As informações do Quadro 2 evidenciam que a maioria dos candidatos ao PRAM ao Congresso Legislativo era residente em Manaus. Apenas quatro postulantes viviam em localidades distantes da capital. O PRAM não possuía uma consistente presença em municípios do interior. Os seus principais apoios foram obtidos entre segmentos como o dos profissionais liberais da capital. Consoante evidenciado na última seção deste artigo, uma das razões da extinção do PRAM foi a dificuldade de amear votos para além da cidade de Manaus.

Ao mesmo tempo, há uma analogia quanto aos perfis dos dirigentes e candidatos desse partido. Essa analogia consiste no fato de que, ao tempo da criação do PRAM, a maioria desses correligionários não possuía extenso envolvimento na vida política. No princípio do regime republicano, eles não se distinguiam pela contínua participação em eleições. Quando a agremiação foi criada, boa parte dos seus idealizadores não estava familiarizada com tarefas como a organização de campanhas eleitorais e a gestão de diretórios partidários. Outro aspecto convergente entre os dirigentes e postulantes do PRAM diz respeito ao fato de que atuaram momentaneamente em agências do Governo do Amazonas. O envolvimento em políticas de nomeações estaduais foi a principal maneira de eles exercerem cargos na administração pública.

No entanto, os futuros candidatos do PRAM não angariaram posições centrais nas esferas da administração amazonense. Para demonstrar dessa afirmação, convém mencionar os cargos que ocuparam e os fatores que lhes permitiram desempenhar funções públicas. Nos anos 1890, Argemiro Rodrigues Germano era um correligionário do governador Eduardo Ribeiro. Tal condição lhe propiciou o ingresso no serviço público. Nesse contexto, ele desempenhou o posto de médico da Repartição de Higiene do Amazonas (Ribeiro, 1893).

O jornalista Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha (1841-1919), que era um veterano da política amazonense, exerceu durante a gestão do governador Silvério José Nery o posto de Diretor dos Índios de Rio Branco (Diário Oficial do Amazonas, 1900b). Dessa forma, os candidatos do PRAM a deputado estadual eram indivíduos que pertenceram a diferentes gerações de situacionistas dissidentes. Uma parcela desses postulantes perdeu espaço na administração estadual no fim dos anos 1890, momento pouco anterior à ascensão dos Nery ao Governo amazonense.

Francisco Evaristo de Oliveira Câmara foi um dos membros do PRAM que se beneficiaram das nomeações efetuadas pelo Governo Estadual no começo da Primeira República. A nomeação que ele conquistou foi a de tabelião dos cartórios do Termo de Tefé, localizado no interior do estado. Analogamente à maioria dos fundadores do PRAM, foi efêmero o envolvimento de Francisco Câmara nas políticas de distribuição de funções públicas. Em 1900, ele abdicou do posto de tabelião (Diário Oficial do Amazonas, 1900a).

Nesse âmbito, cumpre mencionar que o surgimento do PRAM representou uma oportunidade para a retomada da atividade política de indivíduos que, residentes em municípios do interior, estiveram ligados à ordem governista nos anos 1890, notadamente no período em que Eduardo Ribeiro comandou o Executivo estadual. O advogado Francisco Laurentino do Bonfim, por exemplo, exerceu a função de Promotor Público de Manicoré em 1894, época em que Ribeiro permanecia investido no cargo de governador (Diário Oficial do Amazonas, 1894). O bacharel Ricardo Mateus Barbosa Amorim também se envolveu nos esquemas de nomeações que existiram na gestão de Ribeiro. Em meados da década de 1890, Amorim atuou como funcionário comissionado da Contadoria de Rendas do Amazonas (Diário Oficial do Amazonas, 1895).

A inclinação do PRAM para recrutar egressos do situacionismo é constatada no fato de que José Cardoso Ramalho Júnior (1866-1952) foi membro desse partido. Governador do Amazonas de 1898 a 1900, ele pleiteou uma vaga de deputado estadual em 1909 filiado a essa agremiação. O PRAM contou com a presença de filiados que se diferenciavam entre si em decorrência da posição que ocuparam na hierarquia dos órgãos públicos. A estruturação do partido foi liderada por indivíduos que perderam espaço nas esferas administrativas a partir da consolidação do PRF como a agremiação majoritária do Amazonas. Em boa medida, o afastamento desses correligionários da administração estadual principiou em fins dos anos 1890.

A plataforma política do PRAM: o tema da revisão constitucional

O PRAM surgiu no cenário político regional dotado de um minucioso repertório de propostas. O aparecimento dessa agremiação evidencia a ampla adesão que a ideia da revisão constitucional obteve entre representantes de agremiações minoritárias. No começo do século XX, os apelos em defesa da promoção de mudanças na Constituição brasileira de 1891 foram realizados por lideranças oposicionistas de distintos estados. Fundado em 1901, o Partido Republicano Dissidente de São Paulo (PRDSP) era composto por entusiastas da revisão constitucional (O Estado de São Paulo, 1901). No Maranhão, no princípio dos anos 1910, também existiu uma agremiação dedicada à causa revisionista (O Século, 1911).

Havia tênues diferenças quanto às propostas de alterações no texto da Constituição. Os membros do PRDSP argumentaram que a revisão desse texto seria propícia para impor novos limites às atribuições do presidente da República e conferir maiores competências ao Poder Legislativo (Lopreato, 2000). Liderado pelo senador baiano Rui Barbosa (1849-1923), o Partido Republicano Liberal também advogava mudanças na Constituição. Lançado em 1913, o *Manifesto* dessa agremiação sustenta que essas mudanças levariam a inovações como a extinção do cargo de vice-presidente da República (Chacon, 1985). Nesse período, o senador paraense Lauro Sodré (1858-1944) destacou que o revisionismo serviria para estimular o debate sobre a mudança no modelo federativo e republicano de governo (Abreu, 2015).

Os dirigentes do PRAM reconheceram a pertinência das propostas revisionistas sustentadas por parlamentares como Lauro Sodré e Rui Barbosa (Correio do Norte, 1906a). Ao tratarem do problema da revisão constitucional, os gestores do partido abordaram assuntos como o acesso dos grupos políticos minoritários às instituições legislativas e os requisitos para a intervenção federal nos estados.

Divulgado no momento da fundação do PRAM, o *Manifesto* da agremiação é composto por dezenove itens. Nesse documento, a revisão constitucional é entendida como necessária para reduzir os poderes das oligarquias que comandavam os governos estaduais, bem como para evitar que os partidos situacionistas exercessem o controle absoluto sobre as instâncias do Poder Legislativo. Nesse âmbito, cumpre dedicar especial atenção a quatro itens do *Manifesto*.

O primeiro item desse documento refere-se à revisão do artigo 6º da Constituição republicana. Esse artigo diz respeito aos critérios para haver uma intervenção federal nos estados. O PRAM propôs que o surgimento de reivindicações populares deveria ser considerado suficiente para que a intervenção ocorresse. O partido defendeu que “mediante a representação de certo número de cidadãos, o Congresso Nacional tomará medidas repressoras contra atentados cometidos pelos governadores, decretando para este fim ocupação civil e militar do território até nova organização constitucional” (Correio do Norte, 1906a, p. 1).

Ao lado da sustentação de medidas para pôr fim à gestão de governadores que perdessem o apoio popular, o *Manifesto* do PRAM, em seu item sexto, defendia a garantia de representação permanente para as minorias em todas as esferas do Poder Legislativo. O objetivo dessas medidas era evitar a formação das “câmaras unânimes”, isto é, legislaturas que não contavam com a participação de opositores (Correio do Norte, 1906a). O PRAM também sustentava que deveria existir uma legislação unificada acerca dos temas eleitorais. Essa proposta buscava reverter uma situação na qual os Congressos Estaduais tinham a competência para legislar sobre matéria eleitoral. Almejava-se, assim, limitar a capacidade de as oligarquias regionais controlarem o funcionamento do sistema político.

No décimo item do *Manifesto*, propunha-se que a competência de cancelar os resultados das eleições para de deputado federal e senador deveria ser conferida ao Supremo Tribunal Federal. Essa proposta retirava do Congresso Nacional a prerrogativa de homologar esses resultados. Ao longo da Primeira República, as Comissões de Verificação de Poderes da Câmara e do Senado tiveram a incumbência de analisar e validar os resultados dos pleitos para os citados cargos. Contudo, elas foram alvos das críticas das oposições estaduais pelo fato de que não costumavam acatar as reclamações acerca da ocorrência de fraudes nas eleições. Essas comissões eram vistas pelos oposicionistas como agências destinadas a assegurar maioria governista no Congresso Nacional (Lessa, 1998; Zulini, 2016).

A proposta do PRAM objetivava impedir que as comissões verificadoras continuassem a determinar o ingresso e a exclusão de candidatos nas instituições legislativas. Os dirigentes da agremiação consideravam os que ministros do STF tinham maior isenção para proclamar os resultados eleitorais.

A participação das oposições no Congresso Nacional estava prevista na Constituição de 1891.⁶ Promulgada em 1892, a *Constituição Política do Amazonas* continha um preceito análogo referente ao Congresso Estadual.⁷ No entanto, nunca houve a elaboração de lei complementar federal ou estadual que garantisse a presença das minorias no Poder Legislativo. Conforme demonstrado na seção seguinte deste trabalho, a defesa da reserva de vagas às oposições regionais na Câmara dos Deputados foi um aspecto inerente às contestações de resultados eleitorais apresentadas por Heliodoro Balbi.

O PRAM também defendeu, no item dezesseis de seu *Manifesto*, que as eleições para o cargo de governador deveriam originar uma lista tríplex, na qual o segundo e o terceiro colocados exerceriam os postos de 1º e 2º vice-governador, respectivamente (Correio do Norte, 1906a). Essa proposta tinha o intuito de estimular a competição eleitoral, pois permitia que membros de diferentes correntes políticas estivessem na linha de sucessão dos governos estaduais. Portanto, a atenuação do domínio das lideranças situacionistas sobre o processo eleitoral e as instituições legislativas era uma ideia central do *Manifesto* do PRAM.

A participação do PRAM nas eleições parlamentares de 1906: mudanças nas regras eleitorais e sua influência na atividade do partido

O PRAM foi fundado no ano seguinte à implementação da lei federal n. 1.269 (Lei Rosa e Silva), de 15 de novembro de 1904, a qual promoveu mudanças no sistema eleitoral brasileiro. Uma das mudanças introduzidas por essa lei foi o voto cumulativo. Conforme a nova regra, nas disputas para a Câmara dos Deputados os eleitores deveriam votar em um número de candidatos um algarismo inferior ao total de deputados que o distrito enviava à Câmara. Os eleitores também poderiam acumular os seus votos em apenas um candidato. Essa medida tinha o objetivo de viabilizar a eleição de candidatos pertencentes aos grupos políticos minoritários (Nicolau, 2002; Porto, 2002). No Amazonas, estado que possuía apenas um distrito e quatro vagas na Câmara, os eleitores poderiam sufragar por três vezes o mesmo candidato.

Em 1906, quando o PRAM participou de primeiro pleito eleitoral, os gestores da agremiação reconheceram que a Lei Rosa e Silva motivou o partido a se apresentar na disputa por uma vaga à Câmara. A leitura do seguinte excerto da circular eleitoral destinada divulgar a candidatura a deputado federal de Heliodoro Balbi permite evidenciar que a aprovação da referida lei foi situada pelos chefes do PRAM como um acontecimento propício à retomada da ação eleitoral das oposições estaduais:

Até ontem, o mais respeitável, o mais belo direito do cidadão – o direito do voto – foi sempre burlado pela fraude eleitoral, impunemente posta em ação pelas maiorias absorventes, o que explica o retraimento sistemático das minorias em todos os Estados da República. Hoje, porém, com a nova Lei Eleitoral, a reforma destinada a expurgar os processos de recursos fraudulentos de que se utilizavam os governos estaduais no intuito de fazer eleger a todo transe os seus candidatos, parece que o sufrágio popular vai ser agora uma bela verdade (Correio do Norte, 1906a, p. 2).

Os idealizadores do PRAM consideravam que os artigos 59, 78, 82 da nova lei garantiriam maiores condições de vitória aos candidatos dos pequenos partidos. O artigo 59 é concernente ao voto cumulativo. O artigo 82, por seu turno, é alusivo à formulação de protestos contra irregularidades

praticadas nas eleições. Esse dispositivo, portanto, tornava mais regrado o encaminhamento de denúncias de fraudes. Nesse contexto, os dirigentes do PRAM convocaram seus correligionários a apontar as irregularidades que fossem praticadas no decorrer de uma eleição.⁸

Por fim, o artigo 78 impedia que a mesa eleitoral recusasse os fiscais indicados pelos partidos para acompanhar a votação. Esse dispositivo possibilitava que os correligionários dos candidatos oposicionistas realizassem maior vigilância sobre a organização dos processos eleitorais (Correio do Norte, 1906b).

A criação desses dispositivos legais não propiciou o fortalecimento político da oposição amazonense. Em 1906, o PRAM comportou-se no plano eleitoral como uma típica agremiação minoritária, visto que homologou apenas um candidato. A prática do lançamento de candidatura única pelas oposições estaduais foi muito comum na Primeira República. Nesse contexto, a principal forma de os oposicionistas conquistarem vagas em instituições legislativas era a abertura das vagas do terço (Figueiredo, 2016).

Havia ocasiões em que os partidos governistas não apresentavam chapas completas. Essa medida tinha por finalidade ceder à minoria um terço das vagas. Em um cenário no qual a presença cativa dos oposicionistas no Poder Legislativo carecia de regulamentação, o lançamento de chapa incompleta pelos situacionistas possibilitava a eleição de postulantes ligados aos pequenos partidos. Em síntese, os oposicionistas eram dependentes de uma decisão de seus adversários para conquistarem mandatos (Ferreira, 1994; Sá Pinto, 1998). Eram raros os estados cujas oposições conseguiram eleger candidatos quando os governistas apresentaram chapas completas. Dentre esses estados, estava o Rio Grande do Sul (Ribeiro, 2019).

No entanto, o PRF apresentou chapa completa na eleição federal acontecida em 27 de janeiro de 1906. Por consequência, o postulante do PRAM não conseguiu se eleger. A estratégia da apresentação de candidatura única e o artifício do voto cumulativo não foram suficientes para garantir à oposição amazonense uma cadeira na Câmara dos Deputados. Em última análise, o surgimento do PRAM não ameaçou a permanência do PRF na condição de agremiação detentora da totalidade das vagas nas instituições legislativas. Atente-se, pois, ao desempenho de Heliodoro Balbi nessa disputa.

Tabela 1 – Resultado da eleição para deputado federal pelo Estado do Amazonas (1906)

Nome	Profissão	Partido	Votação	Percentual de votos	Resultado
Henrique Ferreira Pena de Azevedo	Negociante	Partido Republicano Federal	2.643	22,4	Eleito
Jorge de Moraes	Médico	Partido Republicano Federal	2.573	21,8	Eleito
Aurélio Amorim	Militar	Partido Republicano Federal	2.514	21,3	Eleito
Antônio Nogueira	Militar	Partido Republicano Federal	2.423	20,5	Eleito
Heliodoro Nery de Lima Balbi	Advogado/ Professor do Ginásio Amazonense	Partido Revisionista	1.665	14	Não eleito

Fonte: Brasil (1906, v. 1, p. 121)

Balbi não aceitou esse resultado. Em seguida, apresentou à Comissão de Verificação de Poderes da Câmara dos Deputados a contestação da votação recebida por Henrique Ferreira. Balbi alegou que em distintas localidades o pleito foi fraudado pelos governistas. Ele afirmou que em colégios eleitorais como o de Manaus a sua votação foi adulterada pelos correligionários da situação. De acordo com Balbi, a manipulação do resultado reduziu uma votação que seria potencializada pelo acúmulo de sufrágios em apenas um candidato. Porém, a Comissão verificadora não acatou a reclamação desse postulante oposicionista (Brasil, 1906, v. 1).

De outra parte, cumpre destacar que a contestação apresentada por esse candidato comporta uma análise da situação política que vigorava

no Amazonas. A atenção aos argumentos sustentados por Balbi permite reconhecer a tônica das críticas que os oposicionistas faziam aos chefes do PRF. Esse advogado ressaltou que desde os anos 1890 o estado era governado por uma oligarquia corrupta. A malversação de recursos públicos seria uma prática recorrente da elite dirigente do Amazonas.

A presença massiva de membros do PRF nos órgãos administrativos foi vista por Balbi como um obstáculo à investigação dos desmandos praticados pelos governantes. Ele salientou que os situacionistas “Tudo fazem, tudo praticam, a tudo se sujeitam, contanto que a imprensa se feche, os tribunais se fechem, o Parlamento se feche aos representantes da mágoa do povo, aos arautos portadores da expressão de sua revolta” (Brasil, 1906, v. 1, p. 123).

As informações presentes na contestação de Balbi permitem reconhecer os fatores que impediam a oposição regional de desenvolver uma atividade constante e experimentar o crescimento de sua força eleitoral. Um fator era a cooptação. Balbi ressaltou que, pouco antes da criação do PRAM, existia um grupo oposicionista no Amazonas. Todavia, os chefes desse grupo foram cooptados pela agremiação dominante. Balbi afirmou que eram pouco consistentes as iniciativas destinadas a combater ininterruptamente o partido majoritário. Assim, o PRAM surgiu com o propósito de reorganizar o campo oposicionista daquele estado. Nesse contexto, a fundação do jornal *Correio do Norte* foi decisiva para que os dirigentes do partido confrontassem rotineiramente os situacionistas (Brasil, 1906, v. 1).

No entendimento de Balbi, o fortalecimento eleitoral do PRF foi responsável pela desmobilização política no Amazonas. A ausência de efetiva competição partidária teria estimulado a abstenção eleitoral. No município de Manaus, por exemplo, apenas um terço dos 1.921 eleitores compareceram à votação realizada em janeiro de 1906 (Brasil, 1906, v. 1). Em última análise, a cena política descrita por Balbi era marcada pela presença de uma oligarquia que, havia uma década, não encontrava dificuldade para preservar o seu domínio sobre a administração estadual, as prefeituras e as esferas locais do Poder Legislativo.

Dentre as estratégias para a conservação desse domínio, estava a nomeação dos prefeitos pelos governadores. Os nomeados agiriam para dificultar as

atividades da oposição no interior do estado. A manipulação dos resultados eleitorais seria um expediente utilizado com frequência pelos prefeitos. Conforme a definição de Balbi, nas pequenas cidades os resultados eleitorais apenas “representam a vontade dos régulos municipais” (Brasil, 1906, v. 1, p. 123). Em tal cenário, a desorganização dos oposicionistas favoreceu a perpetuação do controle dos situacionistas sobre as instituições políticas locais.

Por conseguinte, compete demonstrar que o retorno do PRAM às disputas eleitorais não foi acompanhado pela reversão de sua desvantagem diante dos candidatos governistas. Ocorrido em 1909, esse retorno levou o partido a experimentar novas derrotas. Nesse âmbito, cumpre evidenciar que os frequentes insucessos e a reorganização das circunscrições eleitorais do Amazonas levaram o partido a se extinguir.

As eleições parlamentares de 1909 e o motivo da dissolução do PRAM

Em 1909, o PRAM participou dos pleitos para a Câmara dos Deputados, em 30 de janeiro, e para o Congresso Estadual, em 15 de novembro. Nessa época, o Amazonas era governado por Antônio Clemente Ribeiro de Bittencourt (1853-1926). Os líderes do PRAM avaliaram que o fim da gestão de Antônio Nery à frente do Executivo estadual foi um acontecimento auspicioso. Eles também consideraram que o governo de Bittencourt era a antítese do modelo de gestão aplicado pelos irmãos Nery. Segundo o redator do *Correio do Norte*, Bittencourt geria o Governo do Amazonas “com grande critério administrativo” (*Correio do Norte*, 1909a, p. 1). Nesse contexto, portanto, os dirigentes do PRAM deixaram de empreender ostensiva oposição aos ocupantes das posições centrais do Executivo estadual.

Porém, o elogio à gestão de Bittencourt não levou o PRAM a se acomodar no campo situacionista. A agremiação manteve-se na condição de partido desvinculado do Governo. Os seus integrantes não se envolveram nos esquemas de nomeações que funcionaram durante a gestão de Bittencourt. O PRF continuou, pois, como a agremiação dominante do Amazonas. Esse domínio é evidenciado no resultado da eleição para a Câmara dos Deputados realizada em 1909.

Nessa oportunidade, o partido majoritário voltou a apresentar uma chapa completa. Ou seja, a cúpula da agremiação não se via compelida a reduzir sua bancada naquela instituição para possibilitar a existência de representação parlamentar de grupos minoritários. Nesse período, o PRAM permanecia eleitoralmente pouco competitivo. Em 1909, o seu candidato teve um desempenho proporcionalmente inferior ao conquistado em 1906. A esse respeito, convém estudar as informações da Tabela 2.

Tabela 2 – Resultado da eleição para deputado federal pelo Estado do Amazonas (1909)

Nome	Profissão	Partido	Votação	Percentual de votos	Resultado
Antônio Nogueira	Militar	Partido Republicano Federal	4.156	23,3	Eleito
Antônio Monteiro de Souza	Cirurgião-dentista/ Professor do Ginásio Amazonense	Partido Republicano Federal	4.125	23,1	Eleito
Aurélio Amorim	Militar	Partido Republicano Federal	4.000	22,4	Eleito
Henrique Ferreira Pena de Azevedo	Comerciante	Partido Republicano Federal	3.857	21,7	Eleito
Heliodoro Nery de Lima Balbi	Advogado/ Professor do Ginásio Amazonense	Partido Revisionista	1.695	9,5	Não eleito

Fonte: Brasil (1909, v. 1, p. 97).

A Tabela 2 evidencia que, de 1906 a 1909, aumentou a distância entre a votação do PRAM e a do PRF. A oposição continuou a apresentar apenas um candidato para se beneficiar do voto cumulativo. Todavia, o resultado desse pleito mostra que o artifício da acumulação de votos em apenas um postulante foi insuficiente para a oposição conseguir uma vaga na Câmara. O lançamento de chapa completa pelos governistas minou a estratégia da candidatura única.

Nesse pleito, o PRAM angariou apoios em diferentes estratos sociais. Essa agremiação buscou a adesão de antigos oponentes da oligarquia regional, bem como de líderes operários que procuraram estimular os trabalhadores a participar da vida política. Heliodoro Balbi, o candidato do partido, foi apoiado por Manuel Rufino Correia da Silva, então presidente da Associação Beneficente dos Estivadores e Carroceiros do Amazonas (Pinheiro, 1999). Rufino divulgou um manifesto aos caixeiros para estimulá-los a votar em Balbi (Pinheiro, 2017). Cumpre também ressaltar que Rufino permaneceu como um apoiador do PRAM nas eleições estaduais de novembro de 1909 (Correio do Norte, 1909b).

Há evidências de que essa agremiação tinha eleitores cativos. A conquista de apoio junto a segmentos de trabalhadores urbanos foi um aspecto peculiar aos últimos momentos da atividade política do PRAM. Balbi, contudo, não teve sucesso no pleito de 1909. Ele não aceitou a derrota e voltou a apresentar uma contestação à Comissão verificadora da Câmara dos Deputados. Nessa ocasião, Balbi tentou impedir a diplomação de Antônio Nogueira e Henrique Ferreira Pena.

O candidato oposicionista afirmou que houve manipulação do resultado em distintas seções eleitorais. Ele também justificou essa contestação ao ressaltar que o lançamento de uma chapa completa pela agremiação situacionista desrespeitava o artigo 28 da Constituição brasileira. Conforme destacado, tal dispositivo previa a representação das minorias na Câmara. Porém, a Comissão indeferiu essa reclamação sob o argumento de que o mencionado artigo não obrigava os partidos governistas a apresentarem chapas incompletas para viabilizar a eleição dos seus adversários (Brasil, 1909, v. 1).

O envolvimento do PRAM no jogo eleitoral amazonense foi marcado pelo progressivo declínio de sua competitividade. Era muito díspar o desempenho dos postulantes da situação e da oposição. Para atestar essas afirmações, convém analisar a votação conquistada por aquele partido na disputa por vagas ao Congresso Estadual. Atente-se, assim, às informações da Tabela 3.

Tabela 3 – Resultado da eleição para o Congresso Legislativo do Estado do Amazonas (1909)

Partido	Total de candidatos apresentados	Total de candidatos eleitos	Total de votos da chapa	Percentual de votos da chapa
Partido Republicano Federal	24	24	111.083	95,3
Partido Revisionista	16	0	5.158	4,4
Avulsos	7	0	331	0,3

Fonte: Correio do Norte (1909, p. 1).

Há duas informações da Tabela 3 que demandam especial ênfase. Primeiro, constata-se que na eleição estadual de 1909 o PRAM apresentou chapa incompleta, ao passo que os governistas ligados ao PRF lançaram chapa completa. O período da história política amazonense no qual o PRAM esteve em atividade não foi marcado por mudanças quanto ao comportamento eleitoral das agremiações da situação e da oposição. O partido majoritário permaneceu contrário à ideia de reduzir sua presença no Poder Legislativo para instaurar um cenário no qual a oposição tivesse uma pequena representação parlamentar.⁹ O partido minoritário, por sua vez, jamais apresentou chapa completa. Os seus candidatos se lançaram nas disputas cientes dos limites de sua base eleitoral.

Segundo, cumpre salientar que nesse pleito surgiram sete candidatos avulsos. Por um lado, constata-se que o PRAM não teve êxito na tarefa de absorver a totalidade do eleitorado que não chancelava as candidaturas

oficiais. Uma parcela desse eleitorado optou por não assumir compromissos com as agremiações estaduais. Portanto, em seus últimos anos de existência o citado partido ainda não conseguira promover a completa união entre os adversários do governismo. Por outro lado, nota-se que o desempenho dos postulantes independentes foi inferior ao dos candidatos do PRAM. O vínculo a essa agremiação conferiu aos seus candidatos o respaldo de eleitorado mais significativo em comparação ao dos candidatos avulsos.¹⁰ Apesar das dificuldades para vencer eleições e permanecer em atividade, o PRAM tinha uma força eleitoral muito mais expressiva do que a dos políticos desprovidos de filiação partidária.

Terceiro, nota-se que essa agremiação não possuía uma relevante capilaridade no interior do estado. Em seus cinco anos de existência, a agremiação não formou uma extensa rede de apoiadores nas pequenas cidades. No pleito estadual de 1909, apenas quatro candidatos da chapa oposicionista não eram habitantes da capital. Esses postulantes estavam entre os menos competitivos do partido. Na disputa pelas vinte e quatro cadeiras do Congresso Estadual, Francisco Bonfim, Francisco Câmara, José Ribeiro e Simão Trajano conquistaram a 34^a, 37^a, 38^a e 40^a colocação, respectivamente (Correio do Norte, 1909c).

Em síntese, o PRAM integrou aos seus quadros indivíduos que não possuíam numerosos correligionários nos municípios distantes de Manaus. Em sua última disputa eleitoral, ele se manteve como um partido cuja base de apoio que estava concentrada na capital do estado.

A última atividade política empreendida pelos dirigentes do PRAM antes da dissolução do partido foi a participação na Campanha Civilista (1909-1910), a qual sustentou a candidatura presidencial de Rui Barbosa. Todavia, esse postulante foi vencido pelo candidato oficial, o marechal Hermes da Fonseca. O envolvimento dos revisionistas do Amazonas na campanha de Barbosa foi marcado pela publicação editoriais no *Correio do Norte* em defesa dos projetos desse senador. Em um cenário no qual o PRAM permanecia caracterizado pela restrita atividade eleitoral no interior do estado, os seus líderes não organizaram comitês locais para defender o voto em Barbosa. A divulgação dessa candidatura por meio da imprensa foi o limite do apoio que o PRAM ofereceu ao político baiano (Correio do Norte, 1910b).

A dificuldade de interiorização das atividades do partido foi um fator crucial para o seu desaparecimento. Instituída em 2 de setembro de 1910, uma reforma de âmbito regional ampliou o número de localidades pertencentes à 1ª circunscrição eleitoral do Amazonas. Anteriormente, ela era composta apenas pelo município de Manaus. Os próceres do PRAM consideraram que essa ampliação era proveitosa aos situacionistas, pois as localidades incorporadas àquela circunscrição eram áreas em que as fraudes eleitorais seriam recorrentes. Os dirigentes do partido afirmaram que não tinham condições de angariar muitos votos em cidades nas quais os governistas possuíam ampla base de apoio. O impacto dessa mudança sobre o funcionamento do PRAM é constatado no fato de que a agremiação foi dissolvida no dia da divulgação do novo formato da 1ª circunscrição da capital (Correio do Norte, 1910c).

Ao realizarem um balanço da atividade política do PRAM, os seus dirigentes consideraram que as fraudes, combinadas à inobservância ao preceito constitucional da representação das minorias no Poder Legislativo, criaram dificuldades para a agremiação. No comunicado destinado a informar sobre a extinção do partido, os líderes do PRAM reconheceram que não obtiveram apoios significativos no interior do Amazonas.

O fim das atividades eleitorais da agremiação motivou a venda do *Correio do Norte*. Em setembro de 1910, o médico Fernando Castella Simões e o advogado Trajano Chacon adquiriram o jornal *Correio do Norte* (*Correio do Purús*, 1910). Esse periódico permaneceu em circulação até o ano de 1912. Em seus últimos anos, o jornal não manteve vínculo formal com um partido.¹¹ Em suma, a extinção do PRAM consistiu na desativação do seu diretório central e na alienação do jornal que apoiava o partido.

Naquele ano, os dirigentes do PRAM puseram fim aos seus esforços de defender a revisão constitucional, bem como de atuarem juntos no combate aos políticos governistas. A extinção do partido levou a uma situação na qual o enfrentamento ao grupo governista se tornou uma iniciativa individual, isto é, desprovida do apoio de uma agremiação.¹² Os líderes do PRAM reconheceram que malograram no intento de fazer oposição às lideranças políticas municipais que colaboravam para a manutenção do poder dos situacionistas. A esse respeito, leia-se a seguinte passagem do comunicado alusivo à dissolução do partido:

Esses cinco anos completos de lutas partidárias incessantes representam em relação à reconquista desses direitos [de representação parlamentar da minoria], energias desperdiçadas infrutiferamente. Esse longo período no qual não conseguimos formar no interior do Estado partidos políticos com os cidadãos que têm se oposto aos desatinos dos régulos municipais, nos adverte de que só o poder, graças aos alistamentos fantásticos e às eleições clandestinas, tem direito ao usufruto dos cargos de representação (Correio do Norte, 1910c, p. 1).

Os membros do núcleo dirigente do PRAM consideraram que o saldo das atividades da agremiação era negativo. O insucesso nas tentativas de atrair correligionários e obter um espaço permanente nas instituições políticas justificaria a extinção do partido. Ao mesmo tempo, o aumento do número das localidades que comporiam a 1ª circunscrição eleitoral da capital foi visto por esses líderes como uma forma de inviabilizar um eventual crescimento da votação oposicionista em Manaus. Por conseguinte, a capitulação diante das iniciativas dos governistas para assegurarem o seu domínio sobre as instituições locais foi a opção adotada pelos fundadores do PRAM.

Considerações finais

O presente artigo objetivou investigar as circunstâncias do surgimento e dissolução do PRAM, um partido minoritário que existiu no Estado do Amazonas de 1905 a 1910. O estudo do caso dessa agremiação permite subsidiar a comparação entre as agremiações oposicionistas da Primeira República quanto ao seu repertório de propostas, as trajetórias políticas de seus fundadores e as oscilações do desempenho eleitoral. Há três resultados desta investigação que requerem especial ênfase.

Primeiro, destaca-se que o PRAM era liderado por egressos do grupo situacionista do Amazonas. Defensores da reforma da Constituição republicana de 1891, a maioria desses líderes jamais ocupou posições centrais na administração pública na época em que pertenceram ao campo governista. A criação do PRAM foi uma iniciativa de indivíduos marcados pela baixa projeção na vida política e pelo exercício momentâneo de funções comissionadas. Esses correligionários não possuíam significativa base de apoiadores, bem como não tinham conexões políticas suficientes para

conquistar adesões numerosas no interior do estado. Por consequência, o PRAM não desenvolveu atividade eleitoral relevante para além de Manaus.

Segundo, demonstrou-se que esse partido foi marcado pela baixa competitividade. Nos seus cinco anos de existência, a agremiação não conseguiu eleger um candidato. Portanto, ela não representou uma ameaça ao partido governista. A única forma de um postulante do PRAM conquistar um mandato parlamentar seria por meio da cessão da vaga do terço pelos situacionistas. Porém, nos anos 1900 os governistas não fizeram essa cessão. O PRAM foi uma agremiação que defendeu a obrigatoriedade de os partidos governistas efetuarem continuamente essa concessão de vagas. Os líderes do partido consideravam que a apresentação de chapas incompletas pelos situacionistas era necessária para a oposição estadual garantir um espaço em instituições como a Câmara dos Deputados.

Terceiro, cabe ressaltar que as mudanças nas regras de votação e no formato das circunscrições eleitorais foram reconhecidas pelos chefes do partido como fatores que interferiram nas condições de o PRAM permanecer em atividade. Mais especificamente, houve precisos estímulos para a formação e desaparecimento do partido. Enquanto novos critérios de votação e fiscalização dos pleitos eleitorais contribuíram para o surgimento do PRAM, a adição de colégios à 1ª circunscrição do Amazonas levou a agremiação a se extinguir. Assim, as atividades do partido foram condicionadas por uma reforma eleitoral e pelo modo de organização das circunscrições amazonenses.

Referências

A FEDERAÇÃO. Manaus, 9 out. 1898.

ABREU, Alzira Alves de (coord.). *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.

AMAZONAS. *Constituição Política do Estado do Amazonas (julho-1892)*. Manaus: Tipografia do Amazonas, 1892.

ARCHIVOS DA ESCOLA UNIVERSITÁRIA LIVRE DE MANÁOS. Manaus: Universidade do Amazonas, 1913.

ARRUDA, Larissa Rodrigues Vacari de. *Disputas oligárquicas: as práticas políticas das elites mato-grossenses*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Annaes da Camara dos Deputados*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1912. v. 2.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Annaes da Camara dos Deputados*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1906. v. 1, p. 121.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Annaes da Camara dos Deputados*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909. v. 1.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891*. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1831. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. *Lei n. 1.269, de 15 de novembro de 1904*. Reforma a legislação eleitoral, e dá outras providencias. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1904. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1269-15-novembro-1904-584304-publicacaooriginal-107057-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRITO, Rosa Mendonça de. *Da Escola Universitária Livre de Manáos à Universidade Federal do Amazonas*. Manaus: EDUA, 2004.

CARONE, Edgard. Oligarquias: definição e bibliografia. *Revista Brasileira de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p.81-92, 1972.

CHACON, Vamireh. *História dos partidos brasileiros*. Brasília: Ed. UnB, 1985.

CHARLE, Christophe. A prosopografia ou biografias coletivas: balanço e perspectivas. In: HEINZ, Flávio (org.). *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 41-54.

COMMERCIO DO AMAZONAS. Manaus, 25 jul. 1899.

CORREIO DO NORTE. Manaus, 17 jan. 1912.

CORREIO DO NORTE. Manaus, 21 jan. 1906a.

CORREIO DO NORTE. Manaus, 24 jan. 1906b.

CORREIO DO NORTE. Manaus, 9 jan. 1910a.

CORREIO DO NORTE. Manaus, 4 fev. 1910b.

CORREIO DO NORTE. Manaus, 4 nov. 1909a.

CORREIO DO NORTE. Manaus, 5 nov. 1909b.

CORREIO DO NORTE. Manaus, 6 set. 1910c.

CORREIO DO NORTE. Manaus, 26 dez. 1909c.

CORREIO DO PURÚS. Labrea, 29 set. 1910.

DIÁRIO OFFICIAL DO AMAZONAS. Manaus, 11 mar. 1900a.

DIÁRIO OFFICIAL DO AMAZONAS. Manaus, 19 dez. 1900b.

DIÁRIO OFFICIAL DO AMAZONAS. Manaus, 19 nov. 1893a.

DIÁRIO OFFICIAL DO AMAZONAS. Manaus, 2 set. 1898.

DIÁRIO OFFICIAL DO AMAZONAS. Manaus, 20 nov. 1894.

DIÁRIO OFFICIAL DO AMAZONAS. Manaus, 23 nov. 1893b.

DIÁRIO OFFICIAL DO AMAZONAS. Manaus, 26 nov. 1893c.

DIÁRIO OFFICIAL DO AMAZONAS. Manaus, 28 mar. 1895.

DIÁRIO OFFICIAL DO AMAZONAS. Manaus, 30 abr. 1895.

DIAS, Edna Mascarenhas. *A ilusão do Fausto*: Manaus, 1890-1920. Manaus: Editora Valer, 1999.

FEITOSA, Orange Matos. *Sob o império da nova lei: o amanhecer da República no Amazonas (1892-1893)*. Manaus: Fundação Encontro das Águas, 2008.

FERRARI, Marcela. Prosopografia e historia política: algumas aproximaciones. *Antíteses*, Londrina, v. 3, n. 5, p. 529-550, jan./jun. 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *Em busca da Idade de Ouro: as elites políticas fluminenses na Primeira República (1889-1930)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

FERREIRA, Sylvio Mário Puga. *Federalismo, economia exportadora e representação política: o Amazonas na República Velha (1889-1914)*. Manaus: EDUA, 2007.

FIGUEIREDO, Vítor Fonseca. *Voto e competição política na Primeira República: o caso de Minas Gerais (1889-1930)*. 2016. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

JORNAL DO AMAZONAS. Manaus, 21 fev. 1878.

LESSA, Renato. *A invenção republicana: Campos Salles, as bases e a decadência da Primeira República brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

LEWIN, Linda. *Política e parentela na Paraíba: um estudo de caso de uma oligarquia de base familiar*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

LOPREATO, Christina. *O espírito da revolta: a greve geral anarquista de 1917*. São Paulo: AnnaBlume: Fapesp, 2000.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. *Roteiro Histórico de Manaus*. Manaus: EDUA, 1998. v. 2.

NERY, Silvério José Nery. *Mensagem lida perante o Congresso dos Srs. Representantes em 10 de julho de 1902*. Manaus: Tipografia Ferreira Pena, 1903.

NERY, Silvério José Nery. *Mensagem lida perante o Congresso dos Srs. Representantes em 10 de julho de 1904*. Manaus: Tipografia do Amazonas, 1905.

NICOLAU, Jairo. *História do voto no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, 6 nov. 1901.

O SÉCULO. Manaus, 15 ago. 1911.

PINHEIRO, Luís Balkar Sá Peixoto. *Mundos do trabalho na cidade da borracha: trabalhadores, lideranças, associações e greves operárias em Manaus (1880-1930)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte *Folhas do Norte: letramento e periodismo no Amazonas (1880-1920)*. Manaus: EDUAM, 2015.

PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. *A cidade nos ombros: trabalho e conflito no porto de Manaus, 1899-1925*. Manaus: Governo do Estado: Secretaria do Estado da Cultura, 1999.

PORTO, Walter Costa. *O voto no Brasil: da Colônia à 6ª República*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.

PRADO, Maria Lígia Coelho. *A democracia ilustrada: o Partido Democrático de São Paulo (1926-1934)*. São Paulo: Ática, 1986.

QUO VADIS?. Manaus, 7 abr. 1903a.

QUO VADIS?. Manaus, 13 nov. 1903b.

REIS, Arthur César Ferreira. *História do Amazonas*. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

RIBEIRO, Eduardo Gonçalves. *Mensagem lida perante o Congresso dos Representantes (10 de julho de 1893)*. Manaus: Tipografia do Diário Oficial do Amazonas, 1893.

RIBEIRO, Paula Vanessa Paz. “A terceira estrela da federação”: a bancada gaúcha no contexto político-eleitoral dos anos 1920-1924. 2019. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SÁ PINTO, Surama Conde. *A correspondência de Nilo Peçanha e a dinâmica política da Primeira República*. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

SACCOL, Tassiana Maria Parcianello. *De líderes históricos a opositores: as dissidências republicanas e o jogo político regional (Rio Grande do Sul, 1890-1907)*. 2018. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

STONE, Lawrence. Prosopografia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 39, p.115-137, jun. 2011.

TAVARES NETO, João Rozendo. *A República no Amazonas: disputas políticas e relações de poder (1888-1896)*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

ZULINI, Jaqueline Porto. *Modos do bom governo na Primeira República brasileira: o papel do Parlamento no regime de 1889-1930*. 2016. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Notas

1 Secretaria de Educação do Estado do Paraná, SEED/PR.

2 Neste artigo, define-se como partidos minoritários as agremiações que, durante a Primeira República brasileira, tiveram um desempenho eleitoral e uma presença nas instituições políticas muito inferiores em relação aos partidos situacionistas. Nessa época, os partidos minoritários eram aqueles que experimentavam sucessivas derrotas. Por consequência, eles não eram uma ameaça à conservação do poder político dos grupos governistas. Agremiações dessa natureza eram dotadas de uma pequena base de apoio. Essa base, portanto, era incapaz de garantir aos pequenos partidos uma presença cativa nas instituições políticas. Os frequentes insucessos eleitorais eram um motivo da curta duração das agremiações minoritárias, as quais conseguiam eleger candidatos somente nos momentos em que os situacionistas apresentavam chapa incompleta para instituições como a Câmara dos Deputados. Por consequência, um partido minoritário se caracterizava por formar bancadas pequenas nas casas legislativas. Essas bancadas deixavam de existir quando os situacionistas participavam das eleições com chapas completas. Desse modo, a presença dos partidos minoritários nas instâncias do Poder Legislativo era apenas eventual.

3 Neste trabalho, define-se agremiação partidária como uma organização privada que congrega os defensores de um determinado repertório de propostas políticas. Esses aliados se reúnem em um partido com a finalidade de recrutar novos correligionários, propagar um ideário programático e pleitear um espaço nas instituições administrativas e legislativas. Uma agremiação partidária é uma associação cujos membros têm um entendimento convergente sobre temas políticos. A divulgação dos princípios e projetos de uma organização dessa natureza é efetuada tanto em campanhas eleitorais quanto em veículos como os jornais. Assim, argumenta-se aqui que o aparecimento do PRAM foi derivado da adesão que a ideia da revisão constitucional ganhou entre segmentos da sociedade amazonense. Outro fator do surgimento do partido foi a ausência, nos anos 1900, de um partido que efetuasse um combate consistente à ordem situacionista do Amazonas. Os entusiastas dessas ideias entenderam que a união em torno de um partido era necessária para que as suas propostas políticas tivessem maior repercussão e os seus projetos eleitorais tivessem maiores condições de serem concretizados.

4 Os periódicos utilizados neste trabalho encontram-se disponíveis para consulta no sítio eletrônico da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional: <memoria.bn.br>

5 A aproximação com os gestores dos esquemas de nomeações não era a única forma de ingresso no serviço público amazonense. Essas nomeações não eram obtidas somente pela interferência dos políticos situacionistas. Havia também os concursos. Porém, eram mais escassas as oportunidades de emprego advindas desses certames. Em 1895, por exemplo, Heliodoro Nery de Lima Balbi (1876-1918) se candidatou a uma vaga de conferente externo da Recebedoria Estadual. Ele obteve a segunda colocação e assumiu o cargo (Diário Oficial do Amazonas, 1895). Balbi atuou naquele órgão até o ano de 1903, quando foi exonerado por abandono de emprego (Quo Vadis?, 1903a). A participação em um concurso público também foi o modo pelo qual Balbi se tornou professor catedrático de Literatura do Ginásio Amazonense, em 1904 (Nery, 1905).

6 O artigo 28 da Constituição brasileira de 1891 determinava que: “A Câmara dos Deputados compõe-se de representantes do povo eleitos pelos Estados e pelo Distrito Federal, mediante o sufrágio direto, garantida a representação da minoria” (Brasil, 1891).

7 O artigo 9 da Constituição Política do Estado do Amazonas de 1892 determinava que “Compõe-se o Congresso [Legislativo Estadual] de vinte e quatro membros eleitos por sufrágio direto em todo o Estado, garantindo-se o direito de representação da minoria (Amazonas, 1892, p. 5).

8 Leia-se a íntegra do artigo 82 da Lei Rosa e Silva: “Qualquer eleitor da secção, fiscal ou candidato, poderá oferecer protestos escritos quanto ao processo eleitoral, passando a mesa recibo ao protestante. Os protestos depois de rubricados por ela e de contra protestados ou não, constarão da acta e serão apensos, em original, a cópia da mesma acta que for remetida à junta apuradora do distrito” (Brasil, 1904).

9 A cessão de vagas pelos governistas foi realizada após a extinção do PRAM. A eleição de 1912 foi o momento em que os situacionistas do Amazonas apresentaram chapa incompleta (três candidatos) na disputa pelas quatro vagas de deputado federal (Brasil, 1912, v. 2).

10 O candidato do PRAM menos votado a deputado estadual em 1909 foi Simão Trajano, que amealhou 183 sufrágios. O candidato independente mais votado foi Theodoro Rotinelly, que angariou 108 sufrágios (Correio do Norte, 1909c).

11 Nos anos 1910, o Correio do Norte se autodenominava de órgão independente. No entanto, os seus diretores tinham uma afinidade com antigos expoentes da oposição amazonense. Em 1912, por exemplo, esse jornal promoveu a candidatura avulsa de Adriano Jorge a deputado federal (Correio do Norte, 1912).

12 Em 1912, na eleição para a Câmara dos Deputados, a oposição amazonense estava cindida. De um lado, estava a chapa na qual se encontravam políticos que haviam pertencido à ordem governista. Ou seja, após a extinção do PRAM antigos membros dessa ordem buscaram se acomodar no campo da oposição. De todo lado, Adriano Jorge lançou-se como candidato avulso. Ele foi o último colocado no pleito. Apesar da existência da vaga do terço, a candidatura de Jorge foi prejudicada pela profusão de postulantes que, por conta da ligação com o situacionismo, possuíam maior base eleitoral. O candidato eleito pela vaga do terço foi Antônio Monteiro de Souza, que já havia sido eleito deputado federal em 1909 pelo PRF (Brasil, 1912, v. 2).

A obsessão pela decência: espetáculos teatrais, moralidade pública e censura policial no Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX)

The obsession with decency: theatrical spectacles, public morality and police censorship in Rio de Janeiro in the first decades of the 20th century

La obsesión por la decencia: espectáculos teatrales, moral pública y censura policial en Río de Janeiro en las primeras décadas del siglo XX

Ronyere Ferreira da Silva¹

Submissão: 13/04/2023

Aceite: 29/01/2024

Resumo

Esse artigo analisa a censura ao teatro no Rio de Janeiro, entre 1907 e 1930, especificamente a partir de seus aspectos morais e de suas incidências sobre os espetáculos. Utiliza-se fontes oficiais (regulamentos, decretos e leis), bibliográficas (obras jurídicas), hemerográficas e policiais (originais de espetáculos analisados e anotados pelas autoridades policiais durante o processo censório). Destaca-se que as diversas interdições de expressões, cenas e espetáculos foram realizadas a partir de critérios morais, com o objetivo de evitar a representação de temas sensíveis, como a sexualidade feminina, a intimidade matrimonial e os relacionamentos homoafetivos. Conclui-se também que as preocupações morais, presentes nas atividades censórias durante o período em análise, coexistiram com a adoção de medidas conciliatórias, utilizadas para contemplar a crescente aceitação social do erotismo e da sensualidade, sobretudo durante os anos 1920.

Palavras-chave: história; espetáculos teatrais; censura; Rio de Janeiro.

Abstract

This article analyzes theater censorship in Rio de Janeiro between 1907 and 1930, specifically from its moral aspects and its impact on shows. Official (regulations, decrees and laws), bibliographical (legal works), hemerographic and police sources (originals of shows analyzed and annotated by the police authorities during the censorship process) are used. It is noteworthy that the various interdictions of expressions, scenes and shows were carried out based on moral criteria, with the objective of avoiding the representation of sensitive themes, such as female sexuality, marital intimacy and

homoaffective relationships. It is also concluded that moral concerns, present in censorship activities during the period under analysis, coexisted with the adoption of conciliatory measures, used to contemplate the growing social acceptance of eroticism and sensuality, especially during the 1920s.

Keywords: history; theater shows; censorship; Rio de Janeiro.

Com a extinção do Conservatório Dramático Brasileiro, em 1897,² a censura ao teatro passou a ser executada exclusivamente pelas autoridades policiais, sob a gerência do chefe de polícia e do segundo delegado auxiliar do Rio de Janeiro. Até 1907, os seus procedimentos foram relativamente letárgicos, situação que se alterou com a aprovação de um novo regulamento dos teatros, que reorganizou e atribuiu mais capilaridade institucional ao serviço, passando a contar com a fiscalização cotidiana das autoridades policiais vinculadas à 2ª Delegacia Auxiliar, responsáveis por analisar os manuscritos dos espetáculos, fiscalizar as representações e punir aqueles que o descumprisse.

Essa reorganização da censura ocorreu em um contexto marcado pelas modificações urbanas, culturais e institucionais dos anos 1900, e possibilitou a transformação dos teatros em espaços de disputas, que envolviam empresários, dramaturgos, atores, atrizes, espectadores e autoridades policiais, sujeitos com experiências e interesses distintos. A reestruturação do serviço, os múltiplos interesses envolvidos e as novas formas de controle cultural chancelados pela burocracia oficial proporcionaram o surgimento de tensões sociais e experiências pouco explorados pela historiografia,³ que costuma representar a censura teatral das primeiras décadas do século XX de maneira simplificada, a despeito de, em diferentes contextos, ter apresentado feições religiosas, morais, diplomáticas e políticas.

Dessa forma, esse artigo analisa a censura teatral carioca, entre 1907 e 1930, privilegiando acontecimentos, tensões e experiências relacionadas ao seu funcionamento a partir de princípios morais. Esse período corresponde desde sua reestruturação burocrática até o início do período varguista, quando se iniciou um novo projeto de controle estatal sobre as manifestações artísticas. Para o desenvolvimento das análises, utilizamos fontes oficiais (regulamentos, decretos e leis), bibliográficas (obras jurídicas), periódicas (jornais e revistas circulantes no período) e policiais (manuscritos de espetáculos submetidos à apreciação policial).

Em um primeiro momento discorreremos sobre os pressupostos legais da censura, apresentando os regulamentos das casas de diversões vigentes durante o período em análise e as discussões que provocaram na imprensa. Posteriormente, apresentamos as relações entre teatro e moralidade,

ênfatizando o posicionamento das autoridades policiais perante espetáculos que abordavam temáticas sensíveis, como a sexualidade feminina, a intimidade matrimonial e as relações homoafetivas.

Os pressupostos legais

O decreto 6.562, de 16 de julho de 1907, aprovou um novo regulamento para a inspeção dos teatros e outras casas de diversões públicas do Distrito Federal, estabelecendo novas diretrizes para a atuação policial e contrariando os produtores teatrais (Brasil, 1908a). Adaptados à regulamentação anterior, concisa e letárgica, viram-se expostos a exigências que prometiam sanear o cotidiano teatral e impor um novo regime civilizacional. O novo regulamento, tributário da legislação oitocentista, reafirmou a competência policial para o serviço, estipulou as incumbências de empresários, artistas, espectadores e autoridades policiais, e estabeleceu as punições cabíveis àqueles que o descumprisse. Ao chefe de polícia coube a inspeção geral dos teatros e o encargo de autorizar o funcionamento dos espaços, desde que verificadas as condições de salubridade e segurança; estipular a lotação máxima; verificar se os espetáculos preenchiam as condições legais referentes aos direitos autorais; analisar os programas dos espetáculos e os manuscritos das peças fornecidos pelas companhias; e proibir representações ofensivas às instituições ou às autoridades nacionais ou estrangeiras.

§ 22. Não será permitida a representação de qualquer peça que ofenda às instituições nacionais ou de país estrangeiro, seus representantes ou agentes, aos bons costumes e à decência pública, ou que contenha alusões agressivas a determinadas pessoas.

§ 23. Não será também permitida a execução de canto, música, pantomima, peça declamatória ou qualquer outra que não constar no programa (Brasil, 1908a, p. 1395).

O novo regulamento, amparado em conceitos jurídicos indeterminados, como os de decência pública e bons costumes, sustentou legalmente uma série de intervenções em manuscritos e programas de espetáculos, proporcionando à censura teatral do período características morais, religiosas e políticas, que variaram de acordo com os critérios, as experiências, os interesses particulares e as relações sociais das autoridades policiais.

Embora a inspeção fosse responsabilidade do chefe de polícia, o regulamento possibilitou que fosse exercida pelo segundo delegado auxiliar, a quem, na prática, eram submetidos os manuscritos para apreciação, solicitadas as respectivas licenças e comunicada, com antecedência de 24 horas, a realização do primeiro ensaio e do ensaio geral das peças divulgadas.⁴ O segundo delegado auxiliar, por sua vez, incumbia os trabalhos aos seus suplentes, que além de analisar os manuscritos, fiscalizavam as representações. Segundo o regulamento, aos subdelegados ou a outras autoridades designadas, cabia presidir e inspecionar os espetáculos para garantia da “ordem, segurança e moralidade pública”, levar ao conhecimento de seus superiores eventuais irregularidades ocorridas e informar sobre as providências tomadas.

Mais rígida que a anterior, a nova regulamentação e os seus elaboradores foram duramente criticados através da imprensa. Os jornais ironizaram as novas determinações, acusando-as de prejudiciais aos empresários e suas companhias. Os articulistas dos jornais *A Notícia* e *Gazeta de Notícias* classificaram as normas como danosas às empresas nacionais, dentre outros motivos, por proibir alterações em peças traduzidas e por condicionar as licenças às respectivas autorizações de seus autores (*A polícia [...]*, 1907, p. 2; *O regulamento*, 1907b, p. 1).

Em outro artigo, também publicado no jornal *A Notícia*, o articulista classificou a censura prévia como inoportuna, pois colocava o teatro em posição distinta das demais expressões artísticas, afinal, “estabelece para a literatura teatral uma situação anormal, que não existe para outros ramos de letras: as conferências, o livro, o jornal, etc. Essa situação é simplesmente opressiva e merece toda a atenção” (*A polícia [...]*, 1907, p. 1). O colaborador ainda se opôs aos parágrafos que vetavam as licenças para peças consideradas agressivas a pessoas, aos bons costumes, à decência, às instituições e às autoridades nacionais ou estrangeiras. Este dispositivo aparentemente inocente, conforme argumentou, comportaria um potencial arbitrário.

[...] salta aos olhos do mais desprevenido que, armado dessa autoridade, o delegado auxiliar pode entender por ofensa aos bons costumes e à moral pública a mais inocente pilhéria, a frase mais inócua, tudo dependendo de seu humor de momento ou das suas relações com o autor. Antepondo-se à Constituição, que aboliu

a censura prévia, e ressuscitando uma autoridade que competia a uma comissão de homens notadamente reconhecidos como entendidos em letras, o delegado auxiliar, sobre os fundamentos dessa disposição, poderá negar licença à peça mais cândida desse mundo. O perigoso parágrafo não define qual deva ser o critério para fazer esse julgamento, não determina o que se deve entender por ofensas à moral, aos bons costumes, às instituições ou às autoridades estrangeiras ou nações. Isso fica exclusivamente incumbido ao bom ou mau senso do delegado auxiliar, que está armado até da autoridade de fazer um julgamento literário das peças para as quais se solicita a sua licença. É absurdo e inacreditável, para não dizer que é odioso, por que submete o pensamento, a produção intelectual dos brasileiros a uma limitação férrea e incompetente que a Constituição aboliu (A polícia [...], 1907, p. 1).

O regulamento foi sistematicamente questionado. Em crônica de 29 de julho de 1907, publicado no *Correio da Manhã*, um jornalista chamou a atenção para as exigências em relação ao trabalho dos artistas e os comportamentos do público, caracterizadas como “disparates hilariantes” e “delírio de parvoíces cômicas”. Por fim, aconselhou ao chefe de polícia Alfredo Pinto que o documento fosse reelaborado, com poucas palavras, “ouvindo competentes em assunto de teatros ou entregue a sua redação a uma comissão de competentes” (O assombroso, 1907, p. 1).

Apesar das críticas, o novo regulamento também encontrou defensores. Arthur Azevedo afirmou que não se apavorava com a censura, pois era uma garantia aos empresários, dramaturgos, artistas e espectadores, desde que exercida com critério, o que acreditava ser possível, uma vez que, apesar dos defeitos de fáceis ajustes, observava no documento um objetivo moralizador (Azevedo, 1907, p. 3). Medeiros de Albuquerque, por sua vez, criticou a “grita” da imprensa em relação à censura prévia, uma vez que existia há anos e era exercida por autoridades desconhecidas. Nessa perspectiva, considerou um avanço a transmissão das prerrogativas ao segundo delegado auxiliar.

O que cumpre, porém, dizer ainda uma vez é o espanto que deve causar a atitude da imprensa, só agora disposta a combatê-la [censura prévia], quando ela está em vigor há tantos anos! Até agora era feita por um tipo anônimo de polícia, de que muita gente (e eu no número) nunca soube o nome. Agora, porém, o regulamento dá

ao menos um responsável a essa atribuição: o 2º delegado auxiliar. Sempre é um progresso – ou, quando não seja um progresso, ao menos é uma consolação saber a quem se deve tomar contas de tantos disparates, que a censura sempre faz (Albuquerque, 1907, p. 1).

A defesa oficial foi veiculada no *Boletim Policial*, periódico do Gabinete de Identificação e Estatística da Secretaria de Polícia. Em artigo não assinado, advogou-se em favor dos pontos polêmicos, como as exigências para a encenação de peças traduzidas, rotuladas como medidas preventivas contra os atentados à produção intelectual.⁵ Em relação à censura prévia, o articulista citou uma vasta jurisprudência oitocentista e argumentou que, ao contrário da legislação anterior, de julho de 1897, a nova seria vantajosa às companhias, pois delimitava as possibilidades de intervenção, criando, desse modo, segurança jurídica.

Ora, o novo regulamento, definindo os casos especiais de intervenção da autoridade, por um lado apenas reproduziu os que já eram previstos, por outro delimitou o conceito indeterminado e vago de perturbação possível da ordem pública, cingindo-se à hipótese de ofensa às instituições nacionais ou de país estrangeiro, seus representantes ou agentes. Será preciso lembrar que o princípio de inviolabilidade das instituições ressalta do próprio texto constitucional? E no intuito mesmo de evitar fundadas reclamações diplomáticas, não compete ao Governo impedir que as nacionalidades estrangeiras sejam aqui ofendidas no prestígio das suas instituições ou na pessoa de seus representantes? A liberdade do pensamento, como todas as liberdades individuais, tem uma restrição necessária nas condições da ordem jurídica (O regulamento [...], 1907a, p. 27-31).

Embora vários jornais tenham afirmado que o documento passaria por revisão, o que ocorreu foi a adoção de medidas voltadas ao seu cumprimento. Em julho de 1907, o segundo delegado auxiliar convocou os empresários e proprietários de teatros para uma reunião, ocasião em que foram acertadas as providências para o cumprimento do novo regulamento (Os teatros [...], 1907, p. 1). Nas décadas seguintes ocorreram processos de legitimação e ampliação das atribuições policiais, buscando-se adaptar o sistema de controle às inovações culturais.

Em 9 de dezembro de 1920, através do decreto 14.529, foi aprovado outro regulamento para as casas de diversões e espetáculos, contemplando teatros,

cafés-concerto, cabarés, clubes recreativos, cinematógrafos e estádios de futebol. Assinado por Alfredo Pinto, então Ministro do Estado e Negócios Interiores, as novas diretrizes mantiveram as exigências às peças traduzidas, a censura prévia e a proibição de ofensas à moral, aos bons costumes, às instituições e às autoridades públicas.

Art. 39. A representação de qualquer peça teatral depende da censura prévia feita pelo 2º delegado auxiliar. [...]

§ 5º Na censura das peças teatrais a polícia não entrará na apreciação do valor artístico da obra; terá por fim, exclusivamente, impedir ofensas à moral e aos bons costumes, às instituições nacionais ou de países estrangeiros, seus representantes ou agentes, alusões deprimentes ou agressivas a determinadas pessoas e a corporação que exerça autoridade pública ou a qualquer de seus agentes ou depositários; ultraje, vilipêndio ou desacato a qualquer confissão religiosa, a ato ou objeto de seu culto e aos seus símbolos; a representação de peças que, por sugestão ou ensinamento, possam induzir alguém à prática de crimes ou contenham apologia destes, procurem criar antagonismos violentos entre raças ou diversas classes da sociedade, ou propaguem ideias subversivas da sociedade atual (Brasil, 1920).

No fragmento em destaque, observa-se a reafirmação da competência do segundo delegado auxiliar para realizar a censura prévia e o interesse em delimitar as circunstâncias nas quais as interdições poderiam ocorrer. Nesse novo regulamento, ficou prevista a existência de uma instância recursal, sob a responsabilidade do chefe de polícia, aspecto esse inexistente na legislação anterior, uma vez que o responsável pela censura, ainda que apenas teoricamente, era o próprio chefe de polícia.

A principal novidade do regulamento de 1920 ficou por conta dos cinematógrafos. Se antes estavam incluídos no leque das demais diversões públicas, reguladas por um capítulo sucinto, em um limbo jurídico proporcionado por normas elaboradas quando não se tratava de um entretenimento influente, passou a contar com determinações específicas, que previram, dentre outros pontos, que as películas passavam a estar sujeitas aos mesmos procedimentos de censura prévia que os manuscritos teatrais, podendo ser proibidas parcial ou integralmente.

Esses regulamentos denotam o interesse das elites políticas em interferir no cotidiano cultural e em tutelar os principais entretenimentos, práticas artísticas que alcançavam diariamente milhares de espectadores e que detinham reconhecidos potenciais de influenciar os debates culturais, sociais e políticos. Com o regulamento de 1907, foi inaugurada uma nova etapa no funcionamento da censura carioca, acentuada nas décadas seguintes e caracterizada por uma atuação sistemática, na qual as questões morais, políticas e religiosas estavam no horizonte de atuação.

A obsessão pela decência

Os termos moral e decência, apesar de seus significados imprecisos, eram noções difundidas, incontestáveis e quase sagradas, que foram incorporadas a diferentes repertórios discursivos. No âmbito das práticas teatrais, esses valores foram utilizados por intelectuais e periódicos católicos como argumentos legitimadores de medidas repressivas, estimulando debates e ações que se relacionavam com os entendimentos de moralidade nos palcos. Essas discussões orbitavam, em grande medida, em torno do imaginário religioso, sobretudo o católico, que desde os fins do século XIX passava por uma reorganização caracterizada pela reafirmação de seus dogmas e pelo combate ao laicismo, ao espiritismo e às denominações protestantes. Nesse contexto, intensificaram-se no âmbito do catolicismo as preocupações com as transformações no campo cultural e as suas influências sobre a sociedade, resultando em um conjunto de narrativas que buscavam alertar os fiéis sobre os perigos de bailes dançantes, cinemas e teatros.

Além dos sacerdotes, intelectuais leigos também se voltaram ao teatro a partir de perspectivas morais, denunciando supostas indecências dos artistas e conivências das autoridades policiais. Em setembro de 1917, em uma palestra sobre as relações entre a Igreja e o teatro, o bacharel Pio Ottoni recorreu às teses jurídicas e aos clássicos da dramaturgia internacional para atestar o rebaixamento moral do teatro brasileiro. Em relação ao que era representado nos palcos cariocas, afirmou que não se tratava de um conteúdo imoral, “mas simplesmente infame” (A conferência [...], 1917, p. 3).

Nazareth Menezes, conhecido cronista teatral, foi outro que tratou da suposta abjeção do teatro, feição que, segundo argumentou, não seria

responsabilidade apenas de empresários e dramaturgos, mas também das autoridades policiais. Em março de 1919, em crônica publicada no semanário católico *A União*, criticou o teatro de revista, as suas imoralidades e a suposta inércia da censura, que classificou como uma burocracia incompetente, que por falta de critérios proibia inocências e autorizava pornografias. Ao recriminar a revista *Uma festa na freguesia do Ó*, destacou a inoperância policial em cortar asperezas.

[...] a revista é indigna e parva. Só sobressai a imoralidade, só aparece em relevo a imundície do autor que não se julga amesquinhado com essa produção infamante, e a desenvoltura dos artistas que se não pejaram de trazer para a luz da ribalta, aos olhos da plateia, as cenas baixas e a linguagem torpe de tão revoltante borracheira... [...]

A moral no teatro deve ser mantida pelas leis, e da sua vigilância, do seu restrito cumprimento, é dever da polícia cuidar sempre. [...]

É ela que não permite que se tragam às vistas do público atos e cenas, linguagem e gestos que, feitos em plena rua, seriam condenados pelas disposições do código penal [...] (Menezes, 1919, p. 1-2).

O fragmento condensa o posicionamento do cronista, expresso também em outras circunstâncias, e representa as percepções do catolicismo militante frente ao teatro e as transformações sociais sob o signo da modernidade. Em seu discurso, a polícia aparece como uma autoridade civilizatória a serviço de interesses, princípios e interditos morais sustentados pelo catolicismo, segundo os quais, classificava-se como indecentes os espetáculos com cenas ou expressões alusivas a temas sensíveis, dentre as quais podemos citar a sexualidade feminina, o adultério, a prostituição e as relações homoafetivos.

O semanário *A União*, enquanto um veículo doutrinário, desempenhou um papel importante nos debates sobre a moralidade nos teatros, transformando-se em um dos principais expoentes das perspectivas católicas e estabelecendo um contraponto aos veículos comerciais, notadamente sensíveis aos interesses dos produtores teatrais.⁶ Em relação ao teatro e a censura, o periódico desenvolveu empreendimentos retóricos e práticos com o objetivo de influenciar no consumo dos espetáculos. Assim como defendeu uma atuação moralizadora por parte da polícia, buscou sensibilizar

seus leitores sobre os perigos dos teatros e a necessidade de se boicotar os espetáculos considerados perniciosos.

Inspirado em iniciativas estrangeiras, o semanário passou a exercer uma censura extraoficial, publicando em suas colunas apreciações morais de espetáculos e filmes e recomendando apenas as atrações consideradas edificantes (Palcos [...], 1917a, p. 3, 1917b, p. 2, 1919, p. 2). Essa iniciativa foi desempenhada durante anos, envolvendo uma quantidade significativa de colaboradores. Uma análise mais detida dessas apreciações evidencia um esforço doutrinário, que tentou difundir entre os leitores as representações construídas a partir das perspectivas católicas, nas quais se associava as casas de diversões à corrupção e o teatro popular à pornografia.

As danças sensuais, os gestos ambíguos, a nudez feminina e a abordagem de temas tabus, como as relações homoafetivas, integravam o inventário do que os intelectuais católicos classificavam como pornografia, imoralidade e baixaza. Embora vinculados à perspectiva católica a respeito das diversões modernas, esses valores também surgiam no imaginário social mais amplo, manifestando-se no vocabulário jurídico-policial. Os operadores do Direito, empenhados em desenvolver teses sobre os costumes, a cultura e suas relações com as formas de criminalidade e degeneração social, por vezes associaram o teatro e o cinema ao afloramento de instintos criminosos e desvios morais. O jurista Francisco José Viveiros de Castro, em *Atentados ao pudor*, publicado originalmente em 1895, vinculou o teatro musicado à pornografia e à corrupção social. Ao desenvolver suas teses sobre as aberrações dos instintos sexuais, associou o caráter brasileiro, supostamente propenso à sensualidade, à iniciação sexual precoce, empreendida através da imprensa, dos romances e dos teatros. Sobre estes, indagou:

Em que teatros do mundo se representam revistas e operetas como as nossas, onde a obscenidade dos trocadilhos e a imoralidade das palavras correm paradas com as exhibições das atrizes seminuas? Pessoas que nunca se viram, apenas apresentadas, após minutos de conversação, estão discutindo mulheres como se fossem velhos amigos, de longos anos de intimidade. Não é comum aqui ver-se nas ruas, nos teatros, em passeios, personagens de alta posição política ou social passeando de braço dado com horizontais conhecidas? [...]. (Castro, 1934, p. 13).

Seguindo o mesmo léxico moral, o bacharel Elísio de Carvalho publicou um artigo sobre o que considerava ser a ação corruptora dos cinematógrafos sobre as classes populares, realizada através da apresentação das peripécias de crimes, “episódios indecentes e cenas pornográficas que acostumam o espectador a não experimentar a repugnância do mal e da corrupção, quadros imorais em que se fazem apologia do sangue, da volúpia e da morte”. Segundo Eliseu de Carvalho, essa influência se juntava ao jornal, ao livro e ao teatro, que “vêm dando às massas uma bem triste educação, ao contarem minuciosamente e exaltarem mesmo os mais atrozes malefícios” (Carvalho, 1913, p. 397-403).

Esses valores, enquanto princípios associados não apenas ao catolicismo, mas a uma sociedade tradicional, marcada pelo patriarcalismo, foram incorporados pela legislação que sistematizou a fiscalização policial às diversões públicas. Conforme destacamos anteriormente, os regulamentos dos teatros vigentes durante as três primeiras décadas do século xx estabeleceram a proibição de espetáculos que atentassem contra a moral e os bons costumes, fornecendo as bases legais para uma censura moral, existente no Brasil desde o século xix.

Essa característica também existiu em outras censuras contemporâneas. Ao analisar a atuação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo enquanto aparelho pedagógico e censório, nas primeiras décadas do século xx, Elizabeth Azevedo destacou que a instituição exerceu uma vigilância moral e impôs interdições às companhias teatrais (Azevedo, 2022, p. 77-111). Em Buenos Aires, em 1908, o espetáculo *Salomé* foi suspenso por pressão de um grupo de senhoras da aristocracia portenha, que utilizou argumentos moralistas e que encontrou eco nos periódicos conservadores. O espetáculo foi exibido em 1910, alcançando sucesso, e em 1913, quando passou por outro boicote e saiu de cartaz após duas apresentações. Segundo Silvia Glocer, a defesa da interdição oficial, o que não chegou a acontecer, deu-se a partir de “questões ligadas ao ataque à moralidade (a célebre dança dos sete véus, aliada ao tema da paixão erótica que se resolve na morte e subsequente gozo do protagonista com a cabeça decapitada de Iokanaan)”. (Glocer, 2022, p. 120).

No Rio de Janeiro, essa característica moral era enfatizada também pelas autoridades policiais, que, para se defenderem das acusações de inércia, manifestavam contrariedade com os repertórios dos dramaturgos. Em

dezembro de 1915, ao descrever suas atividades ao chefe de polícia, o censor Roberto Etchebarne destacou:

Várias vezes temos verificado, no desempenho das nossas funções, que alguns dos escritores que se vêm dedicando à autoria de peças para representações públicas, escolhem, infelizmente, para assuntos dos trabalhos que produzem, temas em que a linguagem dos personagens é da mais repugnante imoralidade e franca pornografia [...] Entretanto, de acordo com as instruções de V. Ex., cujo critério sempre há sido o de combater a indecência e a imoralidade contidas nas peças em representação pelos teatros, com o fim altamente nobre de resguardar o decoro, assegurando o respeito a que têm direito as famílias que frequentam as nossas casas de diversões, não poupamos esforços para levar a efeito as determinações de V. Ex., decididamente animado a prosseguir nessa campanha moralizadora e favorável ao aperfeiçoamento dos nossos costumes' (Etchebarne [...], 1916, p. 4).

Roberto Etchebarne, durante o período em que atuou como censor, destacou-se por seus critérios moralizadores, posicionamento respaldado por seus superiores e apoiado por parte da imprensa, que reportou com entusiasmo algumas de suas iniciativas. Em maio de 1917, após um entendimento entre o censor e o segundo delegado auxiliar Osório de Almeida, os jornais propalaram que espetáculos do gênero livre estavam proibidos, a começar pela companhia que estava em cartaz no Teatro Lírico (O gênero [...], 1917, p. 4). Com esse argumento, diversos espetáculos sofreram cortes, sendo o mais significativo deles o veto à representação de *Os maridos de Susana*, de Henry Reroul e Albert Barré. O vaudeville, traduzido por Duarte Ribeiro e anunciada para o Teatro Carlos Gomes, foi proibida na véspera de sua estreia após recomendações de Roberto Etchebarne, que a considerou ser um espetáculo de gênero livre (Gomes, 1919, p. 5; *Os maridos [...]*, 1919, p. 3).

Esse veto integral, poucas vezes imposto no período em análise, justifica-se pelo enredo da peça e é representativo sobre os limites impostos naquele momento aos produtores teatrais. A seguir, analisamos o manuscrito, consultado no acervo do Fundo da 2ª Delegacia Auxiliar do Rio de Janeiro, depositado no Arquivo Nacional. O documento físico possui destaques assinalados a lápis, ora nas laterais, ora sobre trechos ou cenas, especialmente em passagens alusivas à sexualidade. Nas transcrições, buscamos reproduzir

essas marcações, acrescentando, conforme o caso, uma linha lateral ou tachando os trechos.

A história se passa na França e é protagonizada por Susana Valdoré, uma jovem e rica viúva, que prometeu preservar a memória do esposo e não contrair um novo matrimônio. Susana reside com a prima, Germana, e seu esposo, o burguês Dubrisard, casal apaixonado e extravagante, que troca carícias da alvorada ao crepúsculo. Essas manifestações efusivas, no decorrer da história, contribuem para aflorar os desejos de Susana, saudosa dos afagos matrimoniais. Em determinado momento, após um dos momentos apaixonados, as inquietações são expostas:

Germana – Querias falar-me?

Dubrisard – Esperava-te mesmo com impaciência!

Germana – Para quê?

Dubrisard – Para isto. (beija-a)

Germana – Sempre gentil! É preciso que eu corresponda a tanta gentileza! (Beija-o. À Susana) Que tens tu?

Susana – Nada... Estou um pouco nervosa... Afastada.

Dubrisard – Alguma contrariedade?

Susana – Não... É absurdo, mas prefiro dizer-lhes: de algum tempo para cá, sempre que vocês se beijam, eu...

Germana – Achas que não temos esse direito?

Susana – Não, mas à vista d'essas efusões conjugais, d'essas contínuas beijocas, sinto cada vez mais aumentar a saudade do tempo de casada... Do meu feliz passado que não volta mais... (ao busto). Não é verdade, meu pobre Félix, que também nos beijávamos muito? (Reroul; Barré, 1919, p. 11-12) (Paginação nossa e marcações no original).

Na seqüência, Dubrisard a lembra do compromisso da viuvez e assevera a necessidade de se resignar, mesmo diante das adversidades. Em resposta, Susana reafirma seu juramento de castidade, entretanto, pede moderação ao casal.

Susana – Queria vê-los no meu lugar, vocês que se beijam de manhã à noite... Assim, peço-lhes meus filhos, moderem as suas expansões de ternura; quando se está a uma mesa bem guarnecida, não é caritativo convidar a contempla-la um pobre diabo que morre de fome.

Dubrisard — Tem fome, Susana?

Susana — ~~De dia ainda passa...~~ Mas, por vezes, à noite, acho o meu quarto de uma frieza insuportável. Principalmente quando penso que me bastava um sinal para ver surgir de toda a parte uma multidão de pretendentes (Reroul; Barré, 1919, p. 13) (Paginação nossa e marcações no original).

Os desejos da protagonista atravessam o enredo, prevalecendo como mote para o desenvolvimento dos conflitos. Após a exposição das inquietações de Susana, o ambicioso Dubrisard passa a se preocupar, pois enxergava nos compromissos à memória do finado uma oportunidade para garantir aos filhos a herança da parenta. Nas cenas seguintes o assunto se acentua, pois Susana comunica à Germana e Dubrisard a pretensão de encontrar um esposo, sem que isso significasse a quebra de sua promessa ou o esquecimento do falecido. Perante o espanto da prima e as resistências do burguês, esclarece que a busca não seria por relações conjugais, mas por uma companhia agradável. Dubrisard resiste à ideia alegando ser impossível encontrar um pretendente que aceite se casar com uma bela mulher, sob a condição de não exercer a intimidade matrimonial, entretanto, cede à insistência e aceita colocar o projeto em prática, na esperança de que o tempo o mostrasse ser algo irrealizável.

As pretensões de Dubrisard de afastar pretendentes mudam quando surge Cabassol, um amigo falido, que o procura para pedir ajuda financeira. No decorrer do diálogo, o burguês descobre que Cabassol não perdeu apenas a fortuna, mas também a virilidade, de tanto se entregar ao álcool e às cocotes, adquirindo uma doença supostamente incurável e que lhe subtraiu os instintos. Dubrisard enxerga na condição do amigo a oportunidade de satisfazer Susana, entregando-lhe um esposo amável, mas sem libido, e assegurar que em algum momento a fortuna da viúva chegasse à sua família. Mantendo sigilosas a penúria e a doença, o burguês intermedeia o casamento entre Susana e Cabassol, que convencionaram a respeito da ausência de relações sexuais e da manutenção de leitos separados.

Os planos de Susana mudam quando, após a cerimônia de casamento, fica sabendo que o seu primeiro esposo, longe de ser o companheiro fiel que supunha, possuía uma amante e lhe presenteava com generosas mesadas. A descoberta fez Susana colocar fim à viuvez, passando a assediar o seu segundo consorte. Nesse momento, Cabassol descobre estar curado da

suposta doença que lhe tirara o apetite sexual, mas acaba convencido por Dubrisard de que o flerte de Susana não passava de uma armadilha, com o intuito de testá-lo a respeito dos termos acordados. Para não perder a rica esposa, mas enlouquecido pelos impulsos despertados, Cabassol seduz a empregada Justina, episódio presenciado por Susana que, enfurecida, promete se vingar e se entregar ao primeiro que aparecer. O contemplado foi Isidoro, soldado de baixa patente e amante de Justina, com quem Susana troca beijos e abraços.

Susana – O Sr. aqui? Foi o céu que o mandou

Isidoro – Não. Foi Justina, por causa de minha valise.

Susana – Obrigada... Se é de boa vontade que me oferece.

Isidoro – Peço desculpa...

Susana – Está desculpado. Desculpo-o porquê vejo que continua a amar-me.

Isidoro – Mas...

Justina – Não diga nada. O Sr. é não importa quem. O primeiro que encontro. Se fosse menos feio ou mais inteligente, melhor seria, mas eu não tenho tempo de escolher. Aliás, não é por meu prazer que dou este passo. Oh! Não! Venha cá, sente-se aqui. Junto a mim. Mais perto... Tire o quepe. Então, eu lhe agrado? Vamos, diga alguma coisa... Não acha nada?

Isidoro – Acho, sim... A minha valise...

Susana – Que me importa a sua valise? Vamos... Faça qualquer coisa... Abrace-me... Enlace-me.

Isidoro – Assim?

Susana – Com os dois braços... Muito bem... Agora beije-me... Vá, não tenha medo! Beije-me!

Isidoro – Bem.

Susana – Ah! Tu corrias atrás da Justina?

Isidoro – Eu não!

Susana – Não é o Sr... Vá! Oh! Como o Sr. beija mal! Mas, vamos!... Beije-me outra vez!... Mais!... Ainda mais! (Reroul; Barré, 1919, p. 84-86) (Paginação nossa e marcações no original).

O enredo se passa em torno dos desejos sexuais, sobretudo os femininos, aspecto também presente na personagem Odette, uma amiga de Susana e Germana, casada com Chapotel, um burguês tolo e inconveniente. Este é

ludibriado pela esposa, que sai pelas ruas de Paris a traí-lo nas carruagens, aventuras contadas às amigas com escárnio. Assim como em outros momentos da obra, as cenas em que Odette narra seus relacionamentos extraconjugais encontram-se riscadas pelo censor, como quando contou estar sem espartilho por tê-lo esquecido em uma escapulida.

Susana – E teu marido?

Odette – Não pode tardar. E antes que ele chegue isso se ver?

Susana e Germana – Isso quê?

Odette – Que eu não tenho colete...

Susana – Não... Demais agora é moda.

Odette – Mas é que saí de casa com colete.

Germana – E onde o deixaste?

Odette – Como saí ainda muito cedo, lembrei-me de dar um passeio pelo bosque... Fazia um calor tão excessivo que tirei o colete no carro onde deixei ficar.

Susana – Odette! Odette! Esse passeio... Pobre Chapotel!

Germana – Ainda?

Odette – Peço-lhes minhas queridas tenham piedade de mim... É a última vez! (Reroul; Barré, 1919, p. 39) (Paginação nossa. Marcações no original).

O último ato, sem cortes significativos, possui uma dinâmica frenética e é marcado por reviravoltas que envolvem as consequências das ações libidinosas das personagens e um suposto reaparecimento do primeiro marido de Susana, o que não se confirma, pois, na realidade, trata-se do esposo de Justina, supostamente morto no mesmo naufrágio que extinguiu o patrão. No final, Susana se entende com Cabassol, Odette mantém as aparências e as escapulidas e Dubrisard fica contrariado, pois a recuperação dos instintos de seu amigo e o fim da promessa de Susana comprometia as suas pretensões.

A proibição de *Os maridos de Susana* é representativa dos limites morais impostos pela censura. O veto a alusões à sexualidade, o que também se tentava fazer em relação ao cinema, a literatura e a imprensa, evidencia o esforço de se tentar coibir representações com conteúdos sensíveis. Durante as três primeiras décadas do século XX, a intimidade feminina

era compreendida como um horizonte de encenação delicado, ao lado de temas conexos, como gravidez, parto e menstruação (Bretas, 2000, p. 257). Esse aspecto não foi pontual e integrou o repertório funcional dos censores em diferentes circunstâncias. Em outubro de 1920, na revista *Quem é bom já nasce feito*, um clássico de Cardoso de Meneses e Carlos Bittencourt, Roberto Etchebarne indicou interdições a eventuais gestos ou expressões com potencial dúbio, além de proibir o uso de vestes eclesiais, de locuções católicas e de expressões alusivas a intimida, como “ceroulas”, “brocha” e “macho” (Meneses; Bittencourt, 1920, p. 20-74).

Mesmo na segunda metade dos anos 1920, quando se consolidou uma maior tolerância aos espetáculos de gênero livre, montagens contendo conotações sexuais e exploração da nudez, os interditos morais continuaram frequentes. Em setembro de 1925, o censor Gilberto de Andrade admoestou o ator Armando Rosas pela “prática de gesto impudico em cena”, e a atriz Otília Amorim, “por proferir frase de sentido pejorativo.” Por não serem reincidentes, os artistas foram apenas advertidos. Em outubro do mesmo ano, o diretor de cena de uma companhia francesa, em cartaz no Teatro Lírico, foi multado por nudez excessiva (A censura[...], 1925, p. 3; Evas [...], 1925, p. 3).

Os episódios envolvendo os espetáculos classificados como gênero livre são representativos das tensões entre os discursos moralizadores e a maior aceitação da nudez e do erotismo, intercalando momentos de permissão e proibição. Apesar dos conflitos envolvendo os produtores de espetáculos de gênero livre, os expositores de discursos moralizadores e as autoridades policiais, a pesquisa empírica indica uma inflexão na atuação moral da censura, especialmente na segunda metade dos anos 1920. Esse fenômeno se expressou através da maior frequência desses espetáculos, que eram defendidos por parte da imprensa, que argumentava que peças de gênero livre e impróprias para menores não seriam necessariamente pornográficas, portanto, deveriam ser toleradas (A “MORALIDADE” nos teatros e nos salões, 4 abr. 1928, p. 3). Em contraponto, opiniões contrárias classificavam esses espetáculos como inferiores estético e moralmente, conforme fez B. J. no jornal *A Manhã*:

Os espetáculos de gênero livre estão tomando, ultimamente, um espantoso desenvolvimento, entre nós. [...] Precisemos, todavia,

que espécie de ‘gênero livre’ é esse. É o pior possível. Ou melhor: é aquele que só tem por fim despertar os instintos baixos de certa parte da população, que se deixa engodar pelos anúncios [...] de nus artísticos, que, na realidade, nada têm de artísticos nem de coisa nenhuma que com isso se pareça...

Efetivamente, assim é. Qualquer pessoa de bom gosto está em condições de constatar a verdade dessas asserções, se quiser se dar ao desprazer de entrar numa dessas casas de espetáculos. [...]. Trata-se de uma exibição indecorosa, de pobres mulheres de corpos horrendos, compelidas, talvez, pela necessidade de ganhar a vida, a se submeter a esse constrangimento.

A polícia da censura teatral, incumbida de zelar pela moralidade pública, inventou um processo muito cômodo de lavar as mãos, quando solicitada a permitir a exploração. Ela exige, apenas, que as empresas teatrais, que exploram o gênero, aponham, nos seus prospectos, um aviso ao público, notificando que os espetáculos são ‘impróprios para menores e impróprios para senhoritas’ (A nota [...], 1929, p. 4).

Com efeito, o que foi classificado pelo cronista como “processo muito cômodo de lavar as mãos”, ou seja, a aprovação de espetáculos mediante a classificação “gênero livre”, foi um artifício conciliatório construído durante o período em análise, que buscou acomodar demandas morais e econômicas reivindicadas por grupos sociais distintos. A existência desse arranjo expressava o que chamamos de inflexão do aspecto moral da censura, que se acentuou na segunda metade dos anos 1920. Essa inflexão, contudo, não significou uma liberdade indiscriminada, pois os censores continuaram a proibir temas tradicionalmente sensíveis, como a sexualidade no âmbito do casamento e as alusões aos relacionamentos homoafetivos.

Esse malabarismo entre desvios permitidos e proibidos ficou explícito na censura da revista *A mulata*, escrita por Marques Porto e representada em março de 1925. Ao analisar a peça, o censor Gilberto de Andrade cortou parte das alocações dúbias, condicionando a licença à constatação das modificações indicadas, na ocasião do ensaio geral. O espetáculo, cheio de cocotes, mulheres mundanas e homens boêmios, é protagonizado pela mulata Salomé, funcionária e amante do barbeiro português Herodes Sampaio. As experiências de Salomé, interpretada sensualmente pela vedete aloirada Margarida Max, são os motes para o desenvolvimento da peça, que

possui uma linguagem coloquial e sugestiva, com indicações explícitas para o uso de entonações maliciosas (Porto, 1925).

Nessa revista repleta de referências à liberdade sexual associada às mulatas, observa-se o censor consentindo com certos desvios, quando feitos ou proferidos por Salomé e seus interlocutores mal intencionados, mas vetando referências ao universo do matrimônio institucionalizado, de modo que as expressões “oito meses”, “minha mulher”, “minha esposa” e “parteira” foram cortadas (Porto, 1925, p. 6-43). Esse malabarismo entre as licenciosidades permitidas e proibidas se tratava, como indicou preliminarmente Marcos Bretas, de uma diferenciação que tolerava “uma sexualidade que poderia ser exposta teatralmente, com personagens mundanos de comportamento irregular [...], em contraposição a um universo familiar, no qual as alusões à sexualidade não poderiam ser permitidas” (Bretas, 2009, p. 109). Apesar da relativa condescendência, o censor impôs diversas proibições, o que, na prática, pode não ter surtido efeito, o que sugere o fato de Margarida Max, ao representar a mulata Salomé, ter sido multada “por ter desobedecido as observações feitas na peça” (A atriz [...], 1925, p. 2).

Esse processo dúbio também se passava com as representações relativas ao universo homoafetivo. Em 1928, na revista *Microlândia*, de Afonso Carvalho e Luís Peixoto, Gilberto de Andrade deixou um quadro ininteligível ao cortar os diálogos sugestivos entre um melindroso, termo utilizado pejorativamente para se referir aos homens afeminados, e um jornalista, conforme se observa no trecho a seguir.

Melindroso (entrando) – Credo! Que susto! Um home em trajes menores! É do calor?

Mota – Que é isso? Tá assombrado?

Melindroso – Eu? Não. Assombrado de quê? Eu sei que o senhor não me come... (procurando colocar-lhe uma flor) Pardon, monsieur, pardon! Hoje, como sabe, é o dia da flor do abricó.

Mota – De abre quê?

Melindroso – Cói! (prega-lhe a flor) Ih! Isso é uma flor perigosa... Eu tenho pregado n’uma porção de gente. (apresenta-lhe a lata)

Mota – Vira a lata!

Melindroso – Vira a lata, não, que eu não sou cachorro.

Mota (ameaçando tirar as calças) – Ah, cão! Vais me levar o que

~~eu mais preso na vida! As minhas calças.~~ (ao começar a tira-las, Melindroso esconde o rosto entre as mãos, e entra Polícia)

Polícia (à Mota) – ~~Que é que o senhor ia fazer?~~

Mota – ~~Nada. Ia fazer uma caridade...~~

Polícia – ~~É, mas está preso! Dessas caridades aqui na via pública voeê não faz não!~~ (Melindroso ri escandalosamente) (Carvalho; Peixoto; Porto, 1928, p. 32-33) [paginação nossa]. [marcações no original].

Os cortes envolvendo tabus sociais, como a sexualidade feminina e a homoafetividade, inserem-se em um contexto ambíguo, caracterizado pela coexistência da influência de princípios tradicionais, das transformações estruturais do país e das nascentes liberações dos corpos. Nesse processo de transformação das feições culturais, sociais e econômicas, buscavam-se proteger as instituições consideradas basilares, por isso os vetos às referências ao universo matrimonial e às experiências sexuais consideradas desviantes, como a homoafetividade, à época um assunto mais palatável em teses médicas e jurídicas do que em espetáculos teatrais. Conforme destacou Carlos Martins Junior, entre as décadas finais do século XIX e as primeiras do século XX, a homoafetividade, sobretudo a masculina, era representada pelos saberes médico e jurídico como uma aberração, de modo que se tornou um alvo constante da repressão policial (Martins Júnior, 2015, p. 1217-1251).

Considerações finais

O aspecto moral foi uma das principais características da censura teatral durante as três primeiras décadas do século XX, manifestando-se em diferentes circunstâncias que envolviam as pretensões de se encenar espetáculos com conteúdo socialmente sensível, como a intimidade matrimonial, a sexualidade feminina e as relações homoafetivas. As interdições de expressões, cenas e espetáculos com essas temáticas, conforme analisamos no decorrer do artigo, evidenciaram uma atuação sistemática dos censores, que exerceram suas funções a partir dos regulamentos vigentes, dos direcionamentos de seus superiores e de concepções moralizadoras. Esse empenho das autoridades policiais foi assunto recorrente na imprensa, sendo motivo para ataques, por parte de articulistas vinculados aos produtores teatrais, e para elogios, por parte daqueles que, adeptos de concepções estéticas ou morais,

apresentadas como superiores, enxergavam na intervenção policial uma possibilidade de combater a suposta imoralidade dos palcos cariocas.

Ao passo que existiu essa obsessão pela decência, expressa em discursos jurídicos, policiais e jornalísticos, desenvolveu-se na sociedade carioca uma relativa tolerância com o que era encenado, o que propiciou o crescimento, sobretudo na segunda metade dos anos 1920, de espetáculos pertencentes ao gênero livre ou classificados como impróprios para menores e senhoras, encenações que exploravam as expressões ambíguas, a sensualidade e a nudez feminina. Esses rótulos, conforme argumentamos, tratou-se de uma solução conciliatória entre as reivindicações morais e os interesses econômicos das companhias, construída lentamente, entre avanços e recuos, em meio as tensões sociais.

O aspecto moral da censura teatral, contemplado nesse artigo, através de episódios envolvendo a sexualidade feminina, a intimidade matrimonial e as relações homoafetivas, trata-se de um tema complexo, que possibilita diversas ramificações e que podem ser exploradas a partir de acervos documentais pouco estudados pela historiografia teatral brasileira.

Referências

A ATRIZ Margarida Max. *O Imparcial*, Rio de Janeiro, ano 14, n. 4473/4474, p. 2, 23-24 mar. 1925.

A CENSURA teatral pune. *A Noite*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 4969, p. 3, 21 set. 1925.

A CONFERÊNCIA do Dr. Pio Ottoni. *A União*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 77, p. 3, 27 set. 1917.

A NOTA teatral. *A Manhã*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 1090, p. 4, 23 jun. 1929.

A POLÍCIA e o teatro. *A Notícia*, Rio de Janeiro, ano 14, n. 171, p. 1-2, 19-20 jul. 1907.

ALBUQUERQUE, Medeiros. Ordem do dia. *A Notícia*, Rio de Janeiro, ano 14, n. 178, p. 1, 27-28 jul. 1907.

ETCHEBARNE, Roberto. ARTES e artistas. *O País*, Rio de Janeiro, ano 32, n. 11409, p. 4, 2 jan. 1916.

AZEVEDO, Arthur. Palestra. *O País*, Rio de Janeiro, ano 23, n. 8327, p. 3, 22 jul. 1907.

AZEVEDO, Elizabeth R. Conservatório dramático e musical de São Paulo: entre o ensino e a censura (1906 -1927). In: PARANHOS, Kátia Rodrigues; SILVA, Ronyere Ferreira da; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa (org.). *Teatro & censura: intersecções entre arte e política no Ocidente*. Teresina: Cancioneiro, 2022. p. 77-111.

BASTOS, Fernanda Villela. *Quando os intelectuais “roubam a cena”*: o conservatório dramático da Bahia e sua missão “civilizatória” (1855-1875). 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18777>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BRASIL. Decreto 6.562, de 16 de julho 1907. Aprova o regulamento para a inspeção dos teatros e outras casas de diversões públicas no Distrito Federal. In: *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1907*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908a. p. 1393-1402.

BRASIL. *Decreto n. 14.529, de 9 de dezembro de 1920*. Dá novo regulamento às casas de diversões e espetáculos públicos. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14529-9-dezembro-1920-503076-republicacao-93791-pe.html>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BRASIL. *Decreto n. 6.440 de 30 de março de 1907*. Dá novo regulamento ao serviço policial do Distrito Federal. In: *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1907*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908b. p. 523-669.

BRASIL. *Lei n. 496 de 1 de agosto de 1898*. Define e garante os direitos autorais. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1898. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-496-1-agosto-1898-540039-publicacaooriginal-39820-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2018.

BRETAS, Marcos Luiz. A polícia das culturas. *In*: LOPES, Antonio Herculano (org.). *Entre Europa e África: a invenção do carioca*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Topbooks, 2000. p. 256-258.

BRETAS, Marcos Luiz. Teatro e cidade no Rio de Janeiro dos anos 1920. *In*: CARVALHO, José Murilo de; NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (org.). *Repensando o Brasil do oitocentos: cidadania, política e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 101-120.

CARVALHO, Afonso; PEIXOTO, Luiz; PORTO, Marques. *Microlândia*. Rio de Janeiro: *Arquivo Nacional*, 1928. p. 32-33.

CARVALHO, Elísio de. Cinematógrafo e criminalidade. *Boletim Policial*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 10, p. 397-403, out. 1913.

CASTRO, Francisco José Viveiros de. *Atentados ao pudor: estudos sobre as aberrações do instinto sexual*. 3. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1934.

COSTA, Cristina. *Teatro e censura: Vargas e Salazar*. São Paulo: EDUSP, 2010.

EVAS reincidentes. *A Noite*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 5004, p. 3, 26 out. 1925.

GARCIA, Miliandre. “Contra a censura, pela cultura”: a construção da unidade teatral e a resistência cultural (anos 1960). *ArtCultura*, Uberlândia, v. 14, n. 25, p. 103-121, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/26199/16259>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GARCIA, Miliandre. Quando a moral e a política se encontram: a centralização da censura de diversões públicas e a prática da censura política na transição dos anos 1960 para os 1970. *Dimensões*, Vitória, v. 32, p. 79-110, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/8319>. Acesso em: 29 nov. 2018.

GLOCER, Sílvia. Salomé: uma mulher proibida em Buenos Aires. In: PARANHOS, Kátia Rodrigues; SILVA, Ronyere Ferreira da; NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa (org.). *Teatro & censura: intersecções entre arte e política no Ocidente*. Teresina: Cancioneiro, 2022. p. 113-133.

GOMES, Carlos. *A Época*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 2491, p. 5, 13 maio 1919.

KHÉDE, Sonia Salomão. *Censores de pincenê e gravata: dois momentos da censura teatral no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

MARTINS JÚNIOR, Carlos. Saber jurídico e homossexualidade no Brasil da Belle Époque. *Diálogos*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 1217-1251, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33742>. Acesso em: 29 nov. 2018.

MENESES, Cardoso de; BITTENCOURT, Carlos. *Quem é bom já nasce feito*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1920.

MENEZES, Nazareth. A moral no teatro. *A União*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 25, p. 1-2, 27 mar. 1919.

O ASSOMBROSO regulamento. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 4007, p. 1, 29 jul. 1907.

O GÊNERO livre: a polícia proíbe as peças imorais. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, ano 42, n. 139, p. 4, 20 maio 1917.

O REGULAMENTO dos teatros. *Boletim Policial*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 27-32, ago. 1907a.

O REGULAMENTO dos teatros. *Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, ano 33, n. 100, p. 1, 19 jul. 1907b.

OS MARIDOS de Susana. *A União*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 41, p. 3, 22 maio 1919.

OS TEATROS e a polícia. *A Notícia*, Rio de Janeiro, ano 14, n. 172, p. 1, 20-21 jul. 1907.

PALCOS e telas. *A União*, Rio de Janeiro, ano 10, n. 7, p. 2, 23 jan. 1919.

PALCOS e telas. *A União*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 67, p. 3, 23 ago. 1917a.

PALCOS e telas. *A União*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 80, p. 2, 7 out. 1917b.

PARANHOS, Kátia Rodrigues. Dramaturgos e grupos de teatro no Brasil pós-1964: arte, cultura e política. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 32, p. 190-202, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v18i32.25702>

PELEGRINI, Sandra. Autoritarismo versus liberdade de expressão: o teatro brasileiro dribla a censura com perspicácia. *Antíteses*, Londrina, v. 8, n. 15, p. 67-90, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2015v8n15p67>

PORTO, Marques. *A mulata. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1925.*

REROUL, Henry; BARRÉ, Albert. Os maridos de Susana. Tradução de Duarte Ribeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1919.

SINZIG, Frei Pedro. Levantando o véu. *A União*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 38, p. 1, 15 out. 1916.

SOUZA, Silvia Cristina Martins de. “Muito serviço fez ao drama a pena do juiz”: o conservatório real de Lisboa, a regeneração do teatro português e a censura teatral (1836-1860). *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 23, n. 1, p. 90-114, jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/11204>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SOUZA, Silvia Cristina Martins de. “Um atentado à liberdade de pensamento”: censura e teatro na segunda fase do conservatório dramático brasileiro (1871-1897). *Tempo*, Niterói, v. 23, n. 1, p. 44-65, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/tem-1980-542x2017v230103>

SOUZA, Silvia Cristina Martins de. *As noites do ginásio: teatro e tensões culturais na corte (1832-1868)*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

SOUZA, Silvia Cristina Martins de. Conservatório dramático paraense: uma efêmera e controversa associação de homens de letras e artistas (1873-1887). *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 17, n. 3, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2021-0118>

Notas

1 (UFPI) Doutorado em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí <https://orcid.org/0009-0008-8730-4336>

2 O Conservatório Dramático Brasileiro foi criado em 1843 e se tornou corresponsável pela censura teatral, analisando e emitindo pareceres sobre os manuscritos que as companhias pretendiam encenar. Nas avaliações, procedimento obrigatório para uma posterior autorização da polícia, os censores podiam proibir, autorizar ou exigir modificações. Durante as duas fases de funcionamento (1843-1864 e 1871-1897) os membros do Conservatório e as autoridades policiais mantiveram relações conturbadas, o que contribuiu para o desgaste da imagem do órgão e para a sua extinção. Sobre as duas fases do Conservatório, a sua atuação e os conflitos em que esteve inserido, ver Sonia Salomão Khéde (1981) e Silvia Cristina Martins de Souza (2002, 2017, 2018).

3 A historiografia do teatro no Brasil têm contemplado principalmente as experiências oitocentistas, a exemplo dos estudos sobre os conservatórios brasileiro, baiano e paraense (Bastos, 2014; Khéde, 1981; Souza, 2002, 2017, 2018, 2022), e os períodos de exceção do Estado Novo e da Ditadura Militar (Costa, 2010; Garcia, 2012, 2014; Paranhos, 2014; Pelegrini, 2015). As análises sobre a censura durante a Primeira República são tangenciais, secundadas por objetivos que não contemplam a compreensão de seus mecanismos e critérios de atuação (Bretas, 2000, 2009).

4 Conforme a organização administrativa, o Rio de Janeiro possuía três delegacias auxiliares. A 2ª Delegacia Auxiliar era responsável por inspecionar os “divertimentos, teatros e espetáculos públicos, não só quanto à ordem e moralidade, como também em relação à segurança dos espectadores, exercendo, em relação aos contratos entre empresários e artistas, o que for lícito à polícia administrativa”. Por providência do regulamento dos teatros, poderia ser responsável por lançar visto autorizando ou proibindo a encenação das peças (Brasil, 1908b, p. 525-532).

5 No Brasil, os debates sobre direitos autorais eram recentes e esbarravam nas resistências das companhias teatrais, que construíram um negócio lucrativo em torno de peças estrangeiras, alteradas conforme o interesse e a necessidade. A legislação sobre o assunto surgiu em 1898 e exigiu um conjunto de documentos que comprovassem as devidas autorizações para representação e alteração (Brasil, 1898).

6 O semanário A União circulou de 1905 a 1950, propondo-se a ser um periódico profissional, que não desprezasse “nenhuma manifestação da civilização moderna”, mas sem explorar escândalos e “baseado em princípios católicos”, conforme as palavras do Frei Pedro Sinzig, um dos seus fundadores e voz influente do catolicismo da primeira metade do século XX (Sinzig, 1916, p. 1).

**O *sebastokrator* Isaac Comneno
(n.1050-†1102/4) e os desafios em
representar um quase imperador ¹**

The *sebastokrator* Isaac Komnenos
(b.1050-†1102/4) and the challenges in
describing a quasi-emperor

João Vicente de Medeiros Publio Dias²

Submissão: 21/06/2023

Aceite: 28/04/2024

Resumo

Aleixo I Comneno (1081-1118) é conhecido pela historiografia por ter estabelecido um governo familiar no qual seus parentes não apenas recebiam privilégios extraordinários, mas também um papel mais importante no governo do que o dos familiares dos imperadores anteriores. Ninguém personificou mais essa inovação do que seu irmão, Isaac Comneno (1050-1102/1104). Ele foi nomeado por Aleixo *sebastokrator*, que é uma associação entre dois títulos originalmente imperiais: *autokrator* (lat. *imperator*) e *sebastos* (lat. *augustus*). Isso simbolizava o *status* como quase igual ao imperador que Isaac desfrutou durante o reinado de seu irmão. Essas inovações criadas por Aleixo eram quase sem precedentes, exigindo adaptações ou até mesmo invenções linguísticas por parte dos retóricos que exaltavam os membros da aristocracia dos Comnenos e dos historiadores que tentavam esclarecer as políticas de Aleixo. Assim, o presente artigo analisará algumas fontes escritas, como obras historiográficas, retóricas e epigráficas, e pictóricas, como selos de chumbo e mosaicos decorativos, relacionadas a Isaac, a fim de entender como a linguagem de diversos gêneros foi adaptada para construir a autoridade e poder extraordinário do irmão do imperador e as relações entre os dois.

Palavras-chave: Isaac Comneno; Aleixo I Comneno; Império Bizantino; representação; história política.

Grande área: História Medieval, Estudos Bizantinos, História Política

Abstract

Alexios I Komnenos (1081-1118) is known by the historiography for having established a family government

in which his relatives not only received extraordinary privileges, but also a more important role in government than the relatives of previous emperors. No one personified this innovation more than his brother, Isaac Komnenos (1050-1102/1104). He was bestowed by his brother with the title *sebastokrator*, which is an association between two originally imperial titles: *autokrator* (lat. *imperator*) and *sebastos* (lat. *augustus*). This represented the *status* as almost equal to the emperor that Isaac enjoyed during his brother's reign. However, these innovations created by Alexios were almost unprecedented, requiring linguistic adaptations or even inventions on the part of rhetoricians who praised the members of the Komnenian aristocracy and the historians who tried to clarify Alexios' policies. Thus, this article will analyse some written sources, such as historiographical, rhetorical, and epigraphic works, and pictorial sources, such as lead seals and decorative mosaics, related to Isaac, in order to understand how the language of various genres was adapted to construct the authority and extraordinary power of the emperor's brother and the relationships between the two.

Keywords: Isaac Komnenos; Alexios I Komnenos; Byzantine Empire; representation; political history.

Major Field: Medieval History, Byzantine Studies, Political History

1. Introdução: um não imperador entre imperadores

O Sinódico da Ortodoxia é um compêndio iniciado após o fim ao Iconoclasmo em 843, no qual doutrinas anatematizadas, ou seja, condenadas como heresias pela Igreja Bizantina, são listadas. É um documento que foi regularmente complementado ao longo dos anos com novos anátemas até quase a data da tomada de Constantinopla pelos otomanos em 1453 (Gouillard, 1967). Em seu fim, o Sinódico celebra a memória dos imperadores ortodoxos de Constantinopla. Na lista, estão inclusos não somente os governantes, mas também e de acordo com a prática cujo objetivo era assegurar a sucessão dinástica (Dagron, 2003, p. 13-124; Lilie, 2017, p. 21-41), alguns dos filhos daqueles que foram coroados ainda na vida de seus pais, como Constantino e Cristóvão, filhos de Basílio I (867-886), e Andrônico, filho de Constantino X Ducas (1059-1067). Da mesma forma, a lista exclui imperadores que, por uma razão ou outra, sofreram uma *damnatio memoriae*: Miguel V (1041-1042), Andrônico I Comneno (1183-1185) e João IV Lascaris (1258-1261). Chama atenção, porém, que, neste inventário, foi incluído um único indivíduo que nunca portou um título imperial propriamente dito: Isaac Comneno, irmão de Aleixo I (1081-1118) (Gouillard, 1967, p. 96, 258-260). Isaac recebeu de seu irmão o título de *sebastokrator*, após Aleixo ter tomado o poder em 1081 (Kazhdan; McCormick, 1991, p. 1862). Iremos falar sobre essa honraria detalhadamente mais a frente, mas por ora vale sublinhar que, embora tenha sido o primeiro a portá-la, Isaac não foi o último. Ela passou a ser concedida aos filhos dos monarcas que não estavam marcados para sucessão imperial. Contudo, dos vários *sebastokratores* que existiram, somente Isaac está incluído nessa lista. Este privilégio extraordinário conferido ao irmão de Aleixo I não é exclusivo deste documento, Isaac foi exaltado como um quase imperador ou um igual a um em outras fontes, refletindo um contexto no qual pôde exercer autoridade suficiente para classificarmos a situação vigente como uma partilha de poder entre ele e seu irmão.

Partilha de poder em Bizâncio é um fenômeno pouco estudado, muito provavelmente devido a sua excepcionalidade. Sendo a cultura política bizantina fundada na tradição romana, o poder imperial tem sua origem no *patronatus*, uma rede informal de clientela centrada na figura do *patronus*. De acordo com ela, os clientes deviam lealdade ao *patronus* em troca de proteção. Na crise do fim do período republicano (séc. II e I a. C.), essas redes

de patronato cresceram, se estenderam ao exército e entraram em conflito umas com as outras. A hegemonia de Augusto e a criação do cargo de *princeps* representaram a supremacia de uma dessas redes sobre todas as outras e na aceitação pela sociedade romana de que essa solução era a única que traria paz e estabilidade, garantindo as “liberdades” romanas (Beck, 1994 p. 34-37). No período tardo-antigo, essa autoridade de natureza patrimonial começou a se vestir de discursos religiosos que elevaram o imperador a uma condição divina. A concepção cristã do monarca divinamente apontado, tendo no império uma posição análoga àquela ocupada por Deus na Criação, foi a forma final do processo de divinização do cargo imperial romano (Kolb, 2004, p. 27-37). Embora tal concepção de poder imperial pareça não acomodar arranjos de partilha de poder, a ideia acompanhou a história institucional romana: a República foi fundada como um esquema de partilha de poder dentro de uma elite; antes de se tornar o *princeps*, Augusto se deixou acompanhar por colegas com quem governou junto durante o Segundo Triunvirato (43-32 a. C.) para tentar evitar uma guerra civil; e após um período de crises internas e guerras intestinas por quase todo século III d. C, a Tetrarquia foi estabelecida em 293 d. C para que a estabilidade pudesse retornar ao Império Romano. No período bizantino, a memória do poder colegiado subsistiu junto à hegemonia da autocracia. Assim, em casos excepcionais, a partilha de poder foi exercida ou considerada em momentos de crise, como, por exemplo, em sucessões particularmente conturbadas ou em guerras civis (Dias, 2023). O caso de Isaac foi o último. Em outro trabalho discuto o seu exercício de poder político durante o reinado de Aleixo I e como a partilha de poder entre os dois funcionou (Dias, 2024).³ Já este artigo tratará da sua representação. Assim, examinarei algumas obras de natureza historiográfica e retórica nas quais Isaac é mencionado, assim como representações visuais, a fim de entender como a linguagem de diversos gêneros foi adaptada para construir a autoridade e o poder extraordinário do irmão do imperador, assim como as relações entre os dois.

2. Uma tipologia das formas de representação da autoridade e poder imperial

O atual estudo busca entender como o poder excepcional e, em certos aspectos, único criado em função de uma inovação estabelecida pela rebelião dos Comnenos de 1081 foi representado por uma cultura política que prezava

acima de tudo a tradição. Portanto, é interessante e útil nos remeter à tipologia da representação imperial concebida por Paul Magdalino (2017, p. 576-577). Segundo Magdalino, há três tipos: 1-) aquelas que podemos chamar de oficiais, pois vindas do imperador em pessoa ou em seu nome como leis, cartas, relatórios de vitória, cartas de doação, anúncios públicos inscritos etc; 2-) aquelas de também natureza oficial, mas vindas de autoridades governamentais ou eclesiásticas, como discursos, memorandos, retratos e eventos cerimoniais organizados no serviço imperial e aprovados por ele; 3-) aquelas não-oficiais, pois originadas de pessoas privadas, ou de instituições agindo sem autorização oficial direta do imperador ou do governo, algumas dirigidas diretamente a ele, independentemente se chegou ou não a sua atenção, como literatura de conselho, petições não solicitadas, elogios, ou escritos que se referem ao imperador ou ao poder imperial em terceira pessoa, principalmente as obras historiográficas e raros tratados de teoria política. É claro que toda tipologia é uma artificialidade, pois a realidade não se encaixa perfeitamente em modelos ideais: obras podem se acomodar em dois tipos diferentes ou ficar numa área cinza entre elas. Porém, tal classificação pode ser instrumental, se adaptada ao contexto analisado. Assim, em primeiro lugar iremos discutir algumas formas de como o poder e a autoridade do irmão de Aleixo I era representada por outros, pelo cerimonial e por ele mesmo, para então nos valer da tipologia de Magdalino, fazendo as adequações necessárias, para finalmente tirarmos algumas conclusões sobre seu significado.

3. A tomada de poder pelos Comnenos em 1081 e as inovações na titulação

No topo da estrutura político-administrativa bizantina estava a figura do imperador, cujo título mais importante era *autokrator*, a tradução grega da nomenclatura latina *imperator*. No século VII, o título *basileus* é oficialmente adotado, embora já utilizado por séculos informalmente. Originalmente, esse título se traduz para o português como “rei”, porém, no contexto bizantino, é associado ao imperador (Chrysos, 1978; Zuckerman, 2010). Devido à tradicional rejeição à monarquia por parte da aristocracia romana, atribuiu-se a acomodação dos romanos com essa forma de governo à anexação à esfera política romana do mundo helenístico, que não tinha problemas com monarquia, e uma conseqüente helenização do Império Romano. (Kazhdan;

Mccormick, 1991, p. 264). Anthony Kaldellis (2015) recentemente descartou a origem helenística da *basileia* – a monarquia – romana/bizantina. Segundo Kaldellis, as monarquias helenísticas teriam um caráter dinástico, patrimonial e descolado de qualquer identificação coletiva. A *basileia* bizantina, em contraste, seria uma forma de serviço à *politeia/ res publica* romana e inconcebível se separada dessa função. A *res publica* romana não teria, então, nenhum elemento helenístico, ainda que o aparato conceitual grego tenha sido usado para exprimir ideias romanas (Kaldellis, 2015, p. 54-61). Embora fosse possível haver mais de um imperador, geralmente pai e filho(s), ou figuras de extrema influência política (mesmo com alguma autonomia em relação ao monarca), mas sem obter honras imperiais (Beck, 1955), a situação mais comum e de acordo com os modelos ideais era a existência de um único governante gozando do poder imperial. Naturalmente, o basileu era apoiado por uma comitiva de associados próximos aos quais confiava as tarefas mais importantes, assim como por um corpo de funcionários profissionais e altamente educados que eram responsáveis pelo funcionamento da máquina estatal (Guillou, 1997).

A ascensão de Aleixo I ao trono em 1081 causou algumas mudanças na distribuição de poder e na composição dos estratos mais altos da aristocracia bizantina. Este monarca é conhecido pela historiografia por ter estabelecido um governo de natureza patrimonial no qual seus parentes não só teriam recebido privilégios extraordinários, mas também um papel mais importante no governo do que os familiares imperiais tinham anteriormente (Hohlweg, 1965, p. 1-40). Se os parentes dos governantes anteriores poderiam ter exercido influência junto a eles, a posição daqueles não havia sido institucionalizada. Ela era baseada em relações informais, logo frágeis. Aleixo, por sua vez, iniciou um processo de institucionalização da posição dos familiares do imperador na hierarquia palaciana e no aparelho estatal, ao criar uma série de novos títulos honoríficos baseados em outro título imperial, o de *sebastos* que vem do latim *augustus* (*sebastos*, *protosebastos*, *panhypersebastos* etc), e colocando-os acima de todos os outros títulos de corte existentes até aquele momento. Na verdade, o título *sebastos* havia sido recentemente concedido pelos monarcas a algumas poucas pessoas, entre elas Aleixo, antes de se tornar imperador, e Isaac Comneno, mas foi somente durante o reinado de Aleixo I que o título *sebastos* e suas variantes passaram a ser sistematicamente usadas e, como era comum no contexto bizantino,

inflacionadas (Stiernon, 1965). Esses títulos honoríficos não somente eram acompanhados de uma posição privilegiada na corte, mas também por generosas concessões de terras e rendas fiscais, que posteriormente ficariam conhecidas como *pronoia* (Bartusis, 2012, p. 132-160). A natureza das mudanças implementadas por Aleixo I e o quão estruturais elas teriam sido são temas de debate, principalmente a partir do congresso realizado em Belfast em 1989 dedicado ao reinado desse imperador, cujos anais foram publicado em 1996 (Mullett; Smythe, 1996) e continuam sendo até hoje, vide os artigos produzidos por Peter Frankopan questionando se de fato Aleixo teria distribuído poder amplamente a toda sua parentela. Ele, assim, afirma que tais concessões eram pontuais, temporárias e equilibradas pela ampla presença de indivíduos de fora da família em posições de poder (Frankopan, 2006a, 2006b, 2007, 2017).

Se essas mudanças implementadas por Aleixo, principalmente relacionadas à distribuição de poder, foram e ainda são um ponto de discordância entre especialistas, é inquestionável que ele de fato elevou a sua família a uma condição superior àquela do resto da aristocracia. Se é verdade que os privilégios e as honrarias concedidas não tenham necessariamente refletido em participação no governo e poder de fato, alguns poucos parentes do imperador tiveram um papel inquestionavelmente central no regime estabelecido em 1081. Os principais entre eles foram sem dúvida Ana Dalassena, sua mãe, e Isaac Commeno, seu irmão.

Antes de 1081, Aleixo e Isaac ocupavam importantes postos militares e juntos decidiram iniciar uma rebelião militar contra o então imperador Nicéforo III Botaniates (1078-1081) a fim de destroná-lo. Embora mais velho, Isaac foi ignorado pelos soldados fiéis aos Comnenos em favor de seu irmão mais novo, Aleixo, nas aclamações para o cargo imperial, o que aparentemente não lhe causou raiva ou ressentimento (Ana Comnena, 2001, p. 72-75; João Zonaras, 1897, p. 727). Aleixo foi coroado junto a Constantino Ducas, filho de Miguel VII Ducas (1071-1078), que havia sido deposto por Nicéforo em 1078. Para legitimar seu novo governo, Nicéforo III havia se casado com a esposa de Miguel VII, a imperatriz Maria Bagrationi, conhecida também como Maria da Alânia. Ela era a mãe do jovem Constantino. Embora não se conheça um acordo prévio, a idade de Nicéforo III, já octogenário quando tomou o trono, deixou bem claro que seu reinado seria de transição, e Constantino Ducas,

filho do imperador anterior, o sucederia. Porém, Nicéforo deu a impressão de que tinha intenções de dar preferência a um parente seu na sua sucessão e marginalizar Constantino. Esse plano acabou por antagonizar a imperatriz e a forçou a estabelecer uma aliança com os Comnenos, que, ao apresentarem-se como protetores dos interesses do jovem príncipe, puderam angariar alguma legitimidade para a própria usurpação (sobre a tomada de poder pelos Comnenos, Dias, 2020, p. 87-97).

Ao tornar-se basileu, Aleixo garantiu a seu irmão um lugar de destaque em seu governo, assim como honras extraordinárias, até sua morte em algum momento entre 1102 e 1104 (Papachryssanthou, 1963). Assim, Isaac recebeu de seu irmão o título de *sebastokrator*, que é uma associação entre dois títulos originalmente reservados ao monarca: *autokrator* (lat. *imperator*) e *sebastos* (lat. *augustus*). Essa honraria representava o *status* quase imperial desfrutado por Isaac durante o reinado de seu irmão. Tal posição era resultado da relação familiar que existia entre os dois. A senioridade de Isaac e sua própria carreira anterior, tão destacada quanto a de Aleixo, ou mais, exigiam um reconhecimento por parte do novo imperador. Esse modelo de poder fraternal estudado por Vlada Stanković (2006, p. 66-97, 166-177) foi sem paralelo na história da Dinastia Comnena (1081-1182), uma vez que as relações entre os imperadores Comnenos e seus irmãos pioraram a cada geração. Estas inovações estabelecidas por Aleixo, que estenderam o carisma imperial aos seus parentes, exigiram adaptações ou mesmo invenções linguísticas por parte de retóricos e escritores para representar e elogiar os membros da aristocracia comnena, bem como por historiadores que buscaram esclarecer e avaliar as políticas de Aleixo. Da mesma forma, é possível observar o próprio Isaac buscando formas para representar sua própria autoridade nos selos de chumbo que autenticaram seus documentos.

4. Isaac Comneno representado pelas fontes historiográficas

O reinado de Aleixo I teve dois cronistas principais: João Zonaras, autor de *Epítome de Histórias*, e Ana Comnena, autora da *Alexiáda*. Ambos os autores escreveram em meados do século XII, ou seja, algumas décadas após a morte de Aleixo sob o governo de seu filho, João II (1118-1143), ou de seu neto, Manuel I Comneno (1143-1180). Anna Comnena, a autora da *Alexiáda*, continuou o trabalho de escrever uma história do reinado de seu pai que

havia inicialmente sido encomendada por sua mãe, a imperatriz Irene Ducas, a Nicéforo Briênio, marido de Ana Comnena. Contudo, ele faleceu em 1137 antes de finalizar sua obra. Assim, ela a terminou durante o reinado de Manuel I, centrando sua narrativa na figura de seu pai, em suas ações e nas políticas por ele implementadas.⁴ Além da ligação familiar com o protagonista de sua obra, outro evento relacionado à biografia da autora importante para as interpretações modernas da *Alexíada* foi um relato por Nicetas Coniates sobre uma suposta tentativa malsucedida de assassinar o seu irmão, o imperador João II (Nicetas Coniates, 1975, p. 10-12). Desse modo, a *Alexíada* foi por muito tempo lida como o fruto do ressentimento de sua autora resultante de suas ambições abortadas e de ter passado o resto da vida presa num monastério vivendo como freira.

Um estudo recente por Leonora Neville (2016) põe em xeque essa visão. Ana Comnena, segundo Neville, não passou sua vida num retiro monástico forçado, tendo adotado o hábito somente em seu leito de morte, como era tradicional em Bizâncio. Pelo contrário, viveu em liberdade, teve diversos filhos e manteve um ativo círculo intelectual. As lamentações e autocomiseração que cá e lá aparecem em seu texto e que foram interpretadas por muitos como uma referência à desgraça em consequência de sua tentativa malfadada de remover seu irmão seriam na verdade estratégias tipicamente femininas cujo objetivo era apelar à simpatia dos leitores homens e garantir que suas reivindicações de autoridade como historiadora não comprometessem sua imagem de mulher decorosa (Neville, 2016, p. 61-74). Neville chega a questionar a historicidade do relato sobre a conspiração organizada por Ana Comnena contra seu irmão, afirmando que seria uma forma literária encontrada por Nicetas Coniates, segundo o qual os Comnenos e os Angelos seriam responsáveis pelos eventos que levaram ao saque de Constantinopla pelos membros da 4.^a Cruzada em 1204, para caracterizá-los como controlados por mulheres, logo efeminados e corruptos (Neville, 2016, p. 102-112).

Uma outra abordagem recente por Larisa Vilimonović (2019) contradiz Neville, reafirmando a interpretação política da *Alexíada*. De acordo com essa autora, a obra teria sido uma iniciativa por Ana Comnena de criar uma narrativa paralela sobre o reinado de seu pai em competição com aquelas que seu irmão e sobrinho estavam criando. Os dois últimos formaram a linha

imperial da dinastia dos Comnenos, de forma que se apropriaram da memória de Aleixo I, o fundador da dinastia, e seu reinado para assim legitimar suas reivindicações imperiais frente a outras dentro da própria família. Vilimonović vê a *Alexíada* como a expressão de uma dessas reivindicações paralelas. Ana Comnena estaria se apresentando em sua obra como uma representante da Dinastia Ducas, com a qual Aleixo havia se aliado e a qual deu legitimidade a sua usurpação uma vez que haviam recentemente ocupado o trono imperial.

Já Zonaras escreveu seu *Epítome de Histórias* no formato tradicional de crônica universal, iniciando com a criação do mundo e terminando com o reinado de Aleixo I. Essa obra é conhecida pelas fortes críticas ao regime patrimonial estabelecido pelos Comnenos (Magdalino, 1983, p. 326-346; Tinnefeld, 1971, p. 144-147). A biografia do autor, contudo, é menos conhecida do que a de Ana Comnena. O que sabemos sobre ele vem do prefácio da sua obra *Epítome* no qual ele se descreve como *megas droungarios da vigla e protoasekretis*, e que, após uma carreira laica, ele se tornou monge (João Zonaras, 1897, p. 3-19). Isso deixa claro que, em sua vida secular, ele foi um alto oficial jurídico. Além de sua obra historiográfica, há diversos comentários de sua autoria sobre direito canônico e os pais da Igreja, a maior parte dos quais não sobreviveu (Beck, 1959, p. 656). Em seu prefácio, Zonaras menciona que vivia em um exílio monástico, o qual foi associado a suas críticas a Aleixo e interpretado como uma consequência de uma possível participação em uma das muitas conspirações que foram tramadas contra este imperador. Contudo, o texto do prefácio deixa claro que esse exílio foi autoimposto, sendo um *topos* – um lugar-comum – que os bizantinos usavam quando falavam sobre sua escolha de tomar o hábito monástico.

É uma questão ainda aberta a relação entre a *Alexíada* e o *Epítome de Histórias*, qual foi escrita primeiro, e se Zonaras leu Ana Comnena ou vice-versa. Um recente artigo de Peter Frankopan (2022) propõe que Zonaras usou a obra de Comnena como sua principal fonte para os eventos durante o reinado de Aleixo I. Dessa forma, ele conclui que Zonaras não deve ser estudado como uma fonte complementar a *Alexíada*, ou seja, um contrapeso a história elogiosa e de carga altamente pessoal de Ana Comnena. Na verdade, segundo Frankopan, o *Epítome de Histórias* não deveria ser tratada como uma fonte primária, mas sim como uma paráfrase posterior, cujo objetivo teria sido corrigir pequenos detalhes do relato da *Alexíada*. Logo, deveríamos

reconsiderar a obra de Zonaras não tanto como um representante da *Kaiserkritik*, ou seja, a crítica ao imperador, mas abordá-la com o objetivo de buscar as obras literárias que deram base ao relato desse autor, ou seja, fazer *Literaturkritik* (Frankopan, 2022, p. 670).

Essa é de fato uma conclusão curiosa, pois por mais que seja uma hipótese convincente apresentada por Frankopan, ela não exclui a possibilidade de uma crítica ao imperador. As escolhas narrativas do historiador - o que ele decide incluir no seu relato e o que ele decide tirar, assim como as formas como ele apresenta essa narrativa - revelam não somente suas escolhas metodológicas e estilísticas, mas também seus vieses e suas posições ideológicas (Krallis, 2017; Lilie, 2014). Além do mais, o fato de Zonaras ter usado a *Alexiada* como sua principal fonte para o reinado de Aleixo não significaria que foi sua única fonte. O próprio Frankopan destaca detalhes na narrativa apresentada por Zonaras que não estão presentes na *Alexiada*, muitos dos quais refletem negativamente em Aleixo, como diversos fatos relacionados a competição por poder dentro da própria família imperial, os quais apresentam a relação do imperador e seus parentes de uma forma muito mais problemática do que o fez Ana Comnena, a suposta fonte de Zonaras (Frankopan, 2022, p. 657-659). Da mesma forma, Frankopan reconhece uma crítica política presente no texto com Aleixo, por exemplo Aleixo não respeitando as antigas tradições romanas, dizendo que “[o] tema da censura senatorial à autocracia tem raízes profundas na *Epitome historion*” (Frankopan, 2022, p. 661, tradução própria).

Embora não seja impossível que Zonaras tenha usado o relato de Ana Comnena para compor sua versão do reinado de Aleixo I, não podemos tomá-lo simplesmente como um parafraseador dela. Podemos ver isso ao observar as semelhanças e diferenças em como Isaac é tratado por esses dois autores. Tanto João Zonaras quanto Ana Comnena apresentam a rebelião que levou à ascensão ao trono em 1081 como uma ação conjunta de Isaac e Aleixo. Na *Alexiada*, há o reconhecimento tácito da importância de Isaac no relato da tomada de poder, no qual ele aparece, na verdade, com uma leve precedência na hierarquia áulica bizantina sobre seu irmão mais novo. Porém, ela inclui detalhes cujo provável objetivo é sugerir a superioridade de seu pai e sua escolha pré-determinada pela Providência Divina, como por exemplo a inclusão de um episódio no qual os irmãos cruzam com um monge solitário, identificado como sendo São João, o Teólogo, que teria

profetizado a ascensão de Aleixo ao trono (Ana Comnena, 2001, p. 74-75; Vilimonović, 2019, p. 290-296). Além disso, ela enfatiza o papel dos familiares de sua mãe, os Ducas, na tomada de poder, provavelmente em função de um relato elogioso e propagandístico pro-Ducas que ela usou como fonte e de sua intenção de se conectar com a sua família materna (Vilimonović, 2019, p. 163-268 [sobre os Ducas], p. 290-297 [sobre Isaac]).

Com a tomada de poder, os autores mudam a abordagem com relação à agência de Isaac. Zonaras atribui a “os Comnenos” as primeiras políticas do novo regime: a revogação das decisões de Nicéforo III; a concessão a Nicéforo Melisseno do título de *kaisar*, inicialmente um dos títulos reservados ao imperador (lat. *caesar*) passados a sucessores presumidos e membros dirigentes da casa imperial, e da cidade de Tessalônica com o direito de cobrar suas receitas fiscais; e a nomeação de Eustrácio Garidas como patriarca de Constantinopla (João Zonaras, 1897, p. 730-734). Porém, gradualmente Isaac perde espaço na narrativa de Zonaras, até o ponto em que ele afirma que o imperador tirou as botas púrpuras de Constantino Ducas, que, lembremos, havia sido coroado junto a Aleixo, para manter “a dignidade do poder absoluto e imperial somente com o Comneno [entende-se: Aleixo] (μόνον τῷ Κομνηνῷ ἢ τῆς αὐταρχίας κλήσις καὶ ἡ βασιλεία περιελέλειπτο, João Zonaras, 1897, p. 733)”. A partir de então, “os Comnenos” desaparecem, a Aleixo são atribuídas todas as ações do regime; e Isaac desaparece do relato, com a exceção de uma nota na qual o autor informa que este havia adotado o hábito monástico e falecido um pouco depois de sua mãe (João Zonaras, 1897, p. 746).

Especulamos sobre a razão da ênfase dada por Zonaras ao governo conjunto nos primeiros anos de seu reinado, e o foco em Aleixo como o único governante no resto do relato. Talvez tenha sido a forma que o autor encontrou para harmonizar duas exigências contraditórias: por um lado, Zonaras queria transmitir o arranjo estabelecido pela tomada do poder em abril de 1081, no qual Isaac realmente gozava de dignidade e poder quase imperiais; por outro lado, ele queria moldar seu relato sobre o reinado de Aleixo I em uma tradição historiográfica há muito estabelecida, na qual as ações de apenas um governante são enfatizadas (Magdalino, 2012, p. 227). Também é possível que Zonaras quisesse associar iniciativas que ele não aprovava, como a criação de novos impostos, a generosidade com os parentes imperiais e a abolição

das *rogai*, salários dados anualmente aos portadores dos antigos títulos senatoriais, apenas a Aleixo (João Zonaras, 1897, p. 732-733). Isso explica por que Isaac não aparece em eventos nos quais, segundo a narrativa de Ana Comnena, teria participado intensamente, como a repressão da chamada conspiração de Anemas e da heresia bogomila, ambas ocorridas em por volta do ano 1100.

Ana Comnena dá proporcionalmente ainda menos espaço para Isaac Comneno após a tomada de poder. Na *Alexíada*, Aleixo se torna o fio condutor de sua narrativa e a única liderança política do Império. Contudo, nos episódios em que Isaac é mencionado, a autora enfatiza a relação próxima e o respeito que Aleixo reservava ao seu irmão mais velho. Além do mais, em duas ocasiões ela recorda a posição quase imperial de Isaac. Ao descrever os novos títulos criados por Aleixo, entre os quais *sebastokrator*, ela afirma que Isaac era como um “segundo imperador (οιονεὶ δεύτερον βασιλέα πεποιηκώς, Ana Comnena, 2001, p. 95)”. Em seu relato sobre os ataques de Leão, Bispo de Calcedônia, contra as apropriações de bens eclesiásticos para financiar a defesa do império, medida atribuída a Isaac, Ana Comnena diz que os ataques foram contra “os imperadores” e que Isaac “era um imperador sem púrpura (οὐκ ὀκνῶ γὰρ καὶ τὸν Ἰσαάκιον ἀπόρφυρον βασιλέα κατονομάζειν, Ana Comnena, 2001, p. 144)”, sendo a púrpura uma cor reservada aos imperadores bizantinos (Treitinger, 1956, p. 58-63). À semelhança de Zonaras, a quase ausência, com poucas exceções, de Isaac na *Alexíada* pode ser atribuída também à característica já mencionada da historiografia bizantina de estruturar sua narrativa com os feitos do governante. Contudo, Ana Comnena leva essa característica a um novo patamar, elevando seu pai à condição de um herói épico, intenção claramente expressa no título de sua obra, para o qual naturalmente não pode haver paralelo.

5. A *basileia* partilhada: Isaac Comneno nas fontes contemporâneas ao reinado de Aleixo

Como mencionamos acima, autores e suas composições foram influenciadas pelo contexto político no qual escreveram, assim como pelas tradições historiográficas nas quais estavam inseridos. Portanto, é essencial investigar como as fontes contemporâneas ao reinado de Aleixo caracterizaram a pessoa

de Isaac e as funções que exerceu durante o reinado de seu irmão. Para este fim, a retórica imperial fornece algumas informações relevantes.

No período em que os imperadores Comnenos governaram, observamos uma rica produção de discursos imperiais (*basilikoi logoi*) que foram executados na presença do monarca e da corte, de acordo com modelos extraídos da Segunda Sofística.⁵ Esse gênero foi mais prevalente nos reinados de imperadores posteriores, mas temos alguns exemplos vindos do reinado de Aleixo (Mullett, 1996). Dois deles foram compostos por Teofilacto de Ocrida, o Arcebispo da Bulgária. O primeiro discurso foi dirigido a Constantino Ducas, coimperador junto a Aleixo, por volta de 1087, e outro dedicado àquele em 1088. O primeiro discurso foi provavelmente executado no Palácio de Mangana, onde Constantino e sua mãe, a ex-imperatriz Maria Bagrationi, mantinham uma corte separada da dos Comnenos. Isso pode ser afirmado em função do fato de que nem Aleixo e nem seus familiares são mencionados nessa oração. O segundo discurso é, portanto, mais relevante para o atual estudo, pois, nele, Teofilacto elogia Aleixo em sua presença, de seus parentes e da corte (Dias, 2022, p. 803-828). Nele, não vemos o retórico se dirigindo diretamente a Isaac, mas há uma possível menção a ele. Depois de elogiar a mãe do imperador, Ana Dalassena, em termos imperiais, Teofilacto elogia sua descendência, dizendo:

Ó mulher verdadeiramente feliz cheia de maravilhas; por um lado, especialmente admirável por si mesma, por outro, admirável também por aqueles que nasceram dela, que estão diante de todos os homens como uma lei viva; eles proclamam através de si mesmos o amor fraterno, repreendendo nossa vida com um silêncio eloquente. Pois antigamente os assuntos imperiais não eram compartilhados ou eram difíceis de compartilhar, de modo que a ceia de Tieste tornou-se proverbial, e por muito tempo a má reputação desta abominável ceia não diminuiu. No entanto, eles alegremente [compartilharam], e um é atendido por dois e dois por um; de fato, não tenho como me exprimir de outra forma. Assim, parece-me que Deus quer mostrar outra e nova criação das coisas com a fixação de duas grandes estrelas no céu do poder imperial, e isto se aplica talvez à sabedoria do Eclesiastes: duas são melhores do que uma (Ec, 4: 9-12). Vocês são os únicos que recompensam um ao outro com coisas iguais, os únicos que conquistam todos, que conquistam um pelo outro (Teofilacto de Ocrida, 1980, p. 239-241)⁶.

Este elogio ao poder partilhado é, no entanto, ambíguo. Não está claro se as duas pessoas que compartilham o poder harmoniosamente são Aleixo e sua mãe ou Aleixo e um de seus irmãos. Além de Isaac, Ana Dalassena foi transformada por Aleixo em regente para governar Constantinopla em suas constantes ausências para fazer frente às muitas invasões que o império sofria. Segundo Ana Comnena, ele chegou a produzir um crisóbulo, um edito imperial, cedendo a sua mãe um poder autônomo e decretando que suas ações não precisavam ser confirmadas por ele (Ana Comnena, 2001, p. 100-103). Desse modo, enquanto Margaret Mullett (1996, p. 385) aceita sem reservas que é a mãe a pessoa com a qual Aleixo divide o poder, Rosario Anastasi (1982, p. 358-362) argumenta que se trata de Isaac. Para isso, a última se baseia no discurso, que, segundo o editor, nunca foi executado, mas divulgado por escrito, conhecido como “Sobre as Ordenações” de 1084 por Nicetas, Metropolita de Ancira, no qual o autor se dirige aos dois *basileis* que seriam fortes na guerra e na preservação da lei (Nicetas de Ancira, 1966, p. 176).

Nicetas menciona que está se dirigindo aos “imperadores coroados por Deus que presidem [a sessão] (προκαθημένων βασιλέων θεοστεφών, Nicetas de Ancira, 1966, p. 184)”. A primeira conclusão que podemos chegar é de que o autor está se referindo a Aleixo I e Constantino Ducas, os dois imperadores de fato coroados na data da composição (1084). Contudo, é importante recordar que Constantino havia sido associado a Aleixo no trono em função de uma negociação com sua mãe, a imperatriz Maria Bagrationi, e, naquele ano, ele não passava de uma criança de dez anos, pois nascido em 1074 (Polemis, 1968, p. 60-63). Assim, como pontuou Jean Darrouzes, o editor, a menção de que ambos os soberanos eram “fortes nas guerras (έν πολέμοις κραταιούς)” seria inadequada para um menino dessa idade, da mesma forma que seria para Ana Dalassena em função de expectativas e modelos relacionadas ao seu gênero (Nicetas de Ancira, 1966, p. 206, nota 1). Logo, podemos pensar que o coroação a que Nicetas se refere seja metafórica. As regras do estilo retórico utilizado pelo autor em sua composição incentivavam hipérboles para criar efeitos emocionais nos ouvintes, portanto permitiriam tal exagero (Dennis, 1997, p. 134).

No mais, como demonstra Gilbert Dagron, a coroação do imperador bizantino era secundária no processo de legitimação do poder imperial. O cidadão privado era transformado em *autokrator* no momento da aclamação

e da tomada de poder, que em si confirmava tanto o apontamento divino e a escolha pelos grupos que formavam o corpo político. Posteriormente eram realizadas uma série de rituais e atos públicos que tinham como objetivo institucionalizar a usurpação (Dagron, 2003, p. 54-83). A “coroação por Deus”, mencionada por Nicetas de Ancira, pode então ser uma referência retórica à usurpação de 1081, que, como vimos acima, foi retratada pela historiografia produzida algumas décadas depois como sendo de autoria dos irmãos Comneno. Podemos, assim, concluir que os imperadores referidos e elogiados por aquele autor são Aleixo I e o *sebastokrator* Isaac. Como Anastasi afirma, “É provável que no difícil decênio do início de seu reinado, Aleixo tenha dado a Isaac mais poder do que os relatos recolhidos por nós mostram (Anastasi, 1982, p. 361, tradução própria)”.

Outro testemunho importante para esta discussão é a oração por João Oxita, o Patriarca de Antioquia, datada de 1092 (João Oxita, 1970). Alguns anos antes, o autor havia sido nomeado para esse cargo, mas devido à insegurança no Mar Egeu em função da presença de piratas turcos, ele permaneceu em Constantinopla, onde proferiu um discurso a Aleixo I. Não precisamos entrar nas especificidades desta obra, mas basta dizer que ela contém pesadas críticas ao imperador, pois Oxita denuncia seu regime como opressivo e ofensivo a Deus. Um dos culpados é a família de Aleixo que havia se tornado um flagelo para o império, pois todos eles haviam adotado um modo de vida imperial e estavam mais preocupados consigo mesmos do que com o bem-comum. Isto resultou na falta de recursos disponíveis ao imperador, forçando-o a buscar meios de financiamento que eram ultrajantes a Deus (João Oxita, 1970, p. 40, 42). Naquele discurso, Isaac é mencionado apenas uma vez quando o Patriarca elogia seu conhecimento das Sagradas Escrituras. O *sebastokrator* é o único membro do público a ser individualmente citado ao longo da oração, além do imperador (João Oxita, 1970, p. 37, 39).

Esta obra torna-se relevante para a presente discussão, pois seu ponto central é a crítica às medidas para financiar a defesa do Império, ou seja, a expropriação dos bens da Igreja, na qual, como já foi dito, Isaac desempenhou um papel fundamental. Para Oxita, tais medidas não se justificam,

[...] pois quando vocês sugerem tais coisas, vocês são completamente contrariados pelas muitas outras; e na verdade, a extensão de

suas propriedades, as cidades dentro das cidades, os excessos das fundações, os numerosos palácios, os tesouros [que vocês guardam] provavelmente em cada um deles; o poder imperial dividido, por tais coisas, não está firme (João Oxita, 1970, p. 41)⁷.

Assim, segundo Oxita, o *status quo* existente não é apenas o poder imperial (βασιλεία), mas o “poder imperial dividido” (μερισθεῖσα βασιλεία), que Oxita diz estar em crise devido à cupidez desenfreada dos parentes do imperador. Com quem a *basileia* é compartilhada? Com Aleixo certamente. Considerando a data de composição (1091), o outro não poderia ser Constantino Ducas, o qual nem sequer é mencionado no discurso, provavelmente porque ele já tinha começado a ser marginalizado por Aleixo e acabou perdendo a posição imperial poucos anos depois. João Comneno, filho de Aleixo e futuro imperador, também não poderia ter sido um daqueles com quem Aleixo compartilhou a *basileia*, primeiro porque na época era uma criança pequena, o que não está em tom com o discurso que é um chamado à ação, mas principalmente porque ele só foi coroado em 1092 (Varzos, 1984, p. 204). Assim, a menção de Isaac como o segundo destinatário do discurso ao iniciar sua lista de sugestões para remediar os problemas pelos quais o Império passava deixa claro que é com ele que Aleixo compartilha o poder.

Retornando ao questionamento original sobre a identidade da pessoa com quem Aleixo partilhava o “céu do poder imperial” na oração de Teofilacto de Ocrida, não é possível determinar com toda certeza se era sua mãe ou seu irmão. Contudo, o paralelo entre a situação em que o poder era dividido no momento da execução da oração imperial e as realidades anteriores comparadas com o banquete de Tieste nos dá uma indicação: de acordo com a mitologia grega, Tieste traiu seu irmão, Atreu, que, por sua vez, vingou-se de Tieste servindo a carne de seus filhos sem que este soubesse. Essa referência a uma relação disfuncional entre irmãos como um contraponto à situação atual é uma forte evidência de que Teofilacto estava falando sobre a relação entre Aleixo e Isaac. De qualquer forma, certa ambiguidade permanece, talvez provocada intencionalmente pelo autor, querendo enfatizar o novo modelo coletivo de exercício de poder em que o imperador deu aos seus parentes mais próximos não somente parte do carisma imperial, mas um campo de ação relativamente autônomo para auxiliá-lo nos difíceis primeiros anos de seu governo.

6. Insígnias e símbolos de poder

Até o presente momento tratamos de fontes historiográficas e retóricas. Devido ao pequeno número de pessoas capazes de entender o idioma arcaizado e o estilo rebuscado com os quais essas obras foram compostas, e ao fato de que as obras retóricas eram executadas na frente de um número limitado de pessoas que tinham acesso à corte imperial, seu impacto era restrito. Consequentemente, as mídias de caráter mais material tinham uma maior capacidade de alcance. Assim, elas obviamente foram usadas pela autoridade imperial e pelo próprio Isaac para representar visualmente sua autoridade.

Ao relatar a criação dos novos títulos por seu pai, Ana Comnena diz que ele criou insígnias específicas para elas. Para o *sebastokrator* e para o *kaisar*, Aleixo concebeu diademas semelhantes às aquelas portadas pelo próprio imperador. Enquanto o diadema imperial era hemisférico com pedras preciosas e pérolas, algumas incrustadas e a outras penduradas de lado tocando as bochechas, os diademas do *sebastokrator* e do *kaisar* eram faixas incrustadas com pérolas e pedras preciosas (Ana Comnena, 2001, p. 95, ver anexo I com exemplos visuais mais tardios⁸). Embora a autora faça parecer que essas insígnias eram parte das inovações políticas que seu pai havia introduzido, a cessão de diademas ao *kaisar* era muito antiga (Guilland, 1967, p. 37). É interessante notar que o *sebastokrator* Isaac e o *kaisar* Nicéforo Melisseno receberam o mesmo diadema. Melisseno havia recebido tal título, acompanhado das rendas vindas da cidade de Tessalônica, a segunda maior e mais importante do império, como resultado de uma negociação. Ele havia se rebelado ao mesmo tempo que os Comnenos em 1081, mas na Anatólia. Após negociações, Melisseno renunciou suas pretensões imperiais em troca dos benefícios que ele posteriormente recebeu dos Comnenos (Ana Comnena, 2001, p. 75-77). Assim, o fato de Isaac Comneno e Nicéforo Melisseno terem recebido o mesmo diadema pode ter significado que ambos os indivíduos seriam tratados como iguais pelo imperador, recebendo porções semelhantes de poder e autoridade. Isso naturalmente não aconteceu, pois Isaac evidentemente exerceu um papel muito mais importante no reinado de seu irmão do que Melisseno.

Além das insígnias cedidas pelo imperador que serviam como evidência visual de autoridade em aparições públicas e cerimoniais, há documentação originada do próprio Isaac, nas quais é possível ver como ele projetava

publicamente sua posição e a si próprio: três selos de chumbo de sua autoria datados como tendo sido produzidos depois de 1081 (Dumbarton Oaks, [2023], BZS.1951.31.5.501, BZS.1958.106.5003, BZS.1958.106.5627). Selos eram usados pelos bizantinos para autenticar os seus documentos públicos. Os imperadores tinham o privilégio de usar um selo de ouro (*chrysoboulia/chrysoboula*), além de assinar com a tinta púrpura. O resto dos bizantinos autenticava seus documentos com selos de chumbo; não somente oficiais do exército, da igreja e da administração, mas também pessoas privadas. Pela durabilidade do próprio material, existe hoje um conjunto de por volta de sessenta mil desses selos, apesar da enorme maioria dos documentos que eles autenticavam ter sido destruída ou perdida, o que é um indício da complexidade do aparato estatal bizantino (Nesbit, 2008, p. 150-156). Esses selos foram produzidos por todo o período bizantino, mas, se analisarmos a coleção catalogada do instituto Dumbarton Oaks, que possui quinze mil exemplares, fica claro que os séculos X, XI e XII parecem ter sido os mais profícuos (Dumbarton Oaks, [2023]). Os elementos apresentados nesses selos são bem variados. Seus autores não só se identificaram com seus nomes, mas também com seus títulos honoríficos e seus cargos civis, eclesiásticos e militares (se os tivessem) e retratavam santos de sua devoção, imagens sagradas, animais, símbolos etc., de modo que os selos de chumbo representam fontes importantes para administração do império, iconografia, composição da elite, suas tradições religiosas e sua genealogia. Além disso, seu número abundante permite estudos estatísticos, o que é difícil de fazer com outros gêneros de fontes no contexto bizantino (por exemplo Shea, 2020).

Os selos de Isaac feitos após sua nomeação como *sebastokrator* são muito semelhantes. No anverso está uma representação de São Teodoro, que como santo militar gozou de grande popularidade entre os representantes da aristocracia militar da qual Isaac era parte. No reverso está a inscrição “[Κ(ύρι)ε βοήθε]ι τῷ σῶ [δο]ύλῳ Ἰσαα[κ]ίῳ δεσπότη [τ]ῷ Κομνηνῷ” ou “Senhor, ajude seu servo, o *despotes* Isaac Comneno” (ver anexos II). A palavra grega *despotes* significa o mesmo que o latim *dominus*, em português “senhor, amo”, que é o antônimo de *doulos*, *servus* e escravo. Segundo Procópio de Cesaréia, Justiniano I (527-565) teria sido o primeiro imperador a exigir ser assim chamado, provocando a revolta de seus súditos, pois, por antonímia, eles seriam seus escravos. Este relato é provavelmente parte da campanha

de difamação de Justiniano por Procópio, já que os monarcas eram chamados de *dominus* pelo menos desde a Tetrarquia (293-c.313). É possível que Justiniano tenha sido o primeiro a traduzir esse epíteto para o grego. O mais relevante é que este termo se tornou sinônimo de *basileu*. Como não era um título oficial, ele poderia ser estendido ao filho do imperador, mesmo que ele ainda não tivesse sido coroado. A partir do século XII, o epíteto começou a ser portado por outros membros da família imperial, assim como por potentados estrangeiros (Guilland, 1967, p. 1-24). No entanto, no período em que Isaac foi *sebastokrator*, ou seja, entre 1081 e 1102/4, a expansão de seu uso estava em seu início, de forma que era ainda muito limitado. Os únicos que o parecem deter, além do imperador, eram Isaac Comneno e Nicéforo Melisseno, que também se identificava como tal em seus selos (por exemplo Dumbarton Oaks, [2023], BZS.1958.106.5425, que porta a inscrição “Virgem, ajude o *despotes* Nicéforo Melisseno[Θ(εοτό)κε βοήθει Νικηφόρω δεσπ(ό)τ(η) τῷ Μελ(ισσηνῶ)]]” ver anexo III). Como mencionado, Melisseno recebeu de Aleixo e Isaac o título de *kaisar* junto com as rendas da cidade de Tessalônica. Assim, é plausível que o direito de portar o epíteto de *despotes* era parte do extenso e generoso pacote de compensações concedido a Melisseno em troca da abdicação de suas aspirações imperiais. Portanto, torna-se clara a razão pela qual Isaac também foi autorizado a portá-lo: como *sebastokrator* ele tinha um título hierarquicamente superior a Melisseno, portanto ele também foi autorizado a ser chamado e chamar a si próprio de *despotes*, da mesma forma que havia recebido o mesmo diadema cedido ao *kaisar*. Entretanto, não creio que seja apenas isso. É igualmente um reflexo da posição elevada como um igual a um imperador, ou *isobasileu*, que Isaac desfrutou posteriormente.

7. Conclusão

Após observarmos as diversas representações contemporâneas e posteriores da *sebastokratoria* de Isaac Comneno, fica evidente que a hierarquia áulica e a dignidade do cargo imperial eram assuntos levados extremamente a sério pelos bizantinos, principalmente pelos autores ligados à corte, de modo que vemos as fontes estudadas dedicando uma enorme atenção a detalhes sobre a posição de cada um dos membros da família, assim como a relação entre eles. Historiadores e retóricos de corte esforçaram-se, então, para definir a nova hierarquia áulica fundada por Aleixo I de acordo com o vocabulário e ideias políticas tradicionais. Podemos aqui, então, retomar a tipologia de

Magdalino apresentada no início deste artigo, na qual ele separa as formas de representação do poder imperial em três grupos: as oficiais vindas diretamente do imperador ou em seu nome, as também de natureza oficial mas vindas de representantes da administração ou igreja, e os não oficiais. Aqui, começamos com o terceiro tipo: as fontes historiográficas (*Alexiada* e *Epítome de Histórias*) são as principais para a história política do Império, pois nos fornece sequências cronológico-factuais e mesmo análises das constelações de poder. Elas retratam Isaac de uma forma ambígua: reconhecem o papel que ele teve na ascensão ao trono e no governo que se seguiu, como alguém quase no mesmo patamar que o imperador, mas lhe dão pouca agência. Vimos como isso pode ser atribuído tanto às tendências gerais da produção historiográfica bizantina quanto intencionalidade e viés de cada um de seus autores. As outras fontes escritas, as obras retóricas, podem ser qualificadas como sendo do segundo tipo. Embora a chancela oficial a elas não esteja comprovada sem sombra de dúvida, são personagens se expressando não como pessoas privadas, mas como membros da hierarquia eclesiástica. No caso de dois deles, Teofilacto de Ocrida e João Oxita, é quase certo que os discursos tenham sido executados na presença do imperador e sua corte, o que implica um assentimento imperial, senão ao conteúdo, mas à própria execução. Esses textos deixam claro a novidade do arranjo então estabelecido: a partilha do poder imperial, com Teofilacto de Ocrida expressando sua surpresa com o sucesso daquilo que anteriormente parecia impossível, ou com João Oxita afirmando que a divisão de poder estava em risco devido ao comportamento predatório dos parentes imperiais. Já o terceiro grupo de fontes estudadas: as insígnias e os selos podem ser considerados como sendo do primeiro grupo, pois são autorrepresentações da nova conjuntura política estabelecida. Nelas o poder imperial compartilhado entre irmãos quis deixar público a natureza da autoridade quase imperial do *sebastokrator*.

Isaac morreu quase duas décadas antes de seu irmão entre 1102 e 1104, mas antes tomou o hábito monástico sob o nome de João (Varzos, 1984, p. 78). O resto do reinado viu um Aleixo mais autônomo, não mais compartilhando o poder com ninguém, e mais presente em Constantinopla, delegando o comando de campanhas militares a outros. O arranjo entre Aleixo e Isaac foi então único, não só no reinado de Aleixo, mas também no de seu filho, João II, e de seu neto, Manuel I. Houve naturalmente outros *sebastokratores* (vide anexo II), que eram os filhos dos imperadores que não sucederam a seu pai,

mas nenhum deles recebeu dos imperadores Comnenos o poder que Aleixo concedeu a seu irmão mais velho. Esta foi provavelmente uma das causas das tensões entre os monarcas posteriores e seus irmãos *sebastokratores*.

Referências

NA COMNENA. *Alexíada*. REINSCH, Diether R.; KAMBYLIS Athanasios (ed). *Annae Comnenae Alexias*. Berlim; Nova York: De Gruyter, 2001.

ANASTASI, Rosario. Sul logos basilikos di Teofilatto per Alessio Comneno. *Orpheus*, Roma, v. 3, p. 358-362, 1982.

BARTUSIS, Mark C. *Land and Privilege in Byzantium: The Institution of Pronoia*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

BECK, Hans-Georg. *Das byzantinische Jahrtausend*. 2. ed. Munique: Beck, 1994.

BECK, Hans-Georg. Der byzantinische »Ministerpräsident«. *Byzantinische Zeitschrift*, Munique, v. 48, p. 309-338, 1955. Reimpr. in: BECK, Hans-Georg (org.). *Ideen und Realitäten in Byzanz: Gesammelte Aufsätze*. London: Routledge, 1972, Art. no. 13.

BECK, Hans-Georg. *Kirche und theologische Literatur im byzantinischen Reich*. Munique: Beck, 1959.

BUCKLEY, Penelope. *The Alexiad of Anna Komnene: Artistic Strategy in the Making of a Myth*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

CHRYSOS, Evangelos K. The Title βασιλευς in Early Byzantine International Relations. *Dumbarton Oaks Papers*, Washington, v. 32, p. 31-75, 1978.

DAGRON, Gilbert. *Emperor and Priest: The Imperial Office in Byzantium*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DENNIS, George T. Imperial Panegyric: Rhetoric and Reality. In: MAGUIRE, Henry (org.). *Byzantine Court Culture from 829 to 1204*. Washington: Harvard University Press, 1997, p. 131-140.

DIAS, João Vicente de Medeiros Publio. Isaac and Alexios I Komnenos (1081-1118): A Reassessment of a Unique Power-Sharing Arrangement between Brothers. In: BOSSELMANN-RUICKBIE, Antje; CHITWOOD, Zachary; PAHLITZSCH, Johannes; VUČETIĆ, Martin Marko (org.). *Byzanz am Rhein: Festschrift für Günter Prinzing anlässlich seines 80. Geburtstags*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2024, p. 43-64.

DIAS, João Vicente de Medeiros Publio. Performance, ceremonial and power in the basilikoi logoi by Theophylact of Ohrid. *Byzantinische Zeitschrift*, Munique, v. 115, 803-828, 2022.

DIAS, João Vicente de Medeiros Publio. Ruling separately but with the same mind: The partition of territory as power-sharing projects between the 10th and the 12th century in Byzantium. *Journal of Late Antique, Islamic and Byzantine Studies*, Edimburgo, v. 2, n. 1, p. 59-86, 2023.

DIAS, João Vicente de Medeiros Publio. *The Political Opposition to Alexios I Komnenos (1081-1118)*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Johannes Gutenberg de Mainz, Mainz, 2020.

DUMBARTON OAKS. *Coins and Seals Collection*. Washington: Dumbarton Oaks, [2023]. Disponível em: https://www.doaks.org/resources/seals/byzantine-seals#b_start=0. Acesso em: 6 abr. 2023.

FRANKOPAN, Peter. The Fall of Nicaea and the Towns of Western Asia Minor to the Turks in the Later 11th Century: The Curious Case of Nikephoros Melissenos. *Byzantion*, Leuven, v. 76, p. 153-184, 2006a.

FRANKOPAN, Peter. Challenges to Imperial Authority in the Reign of Alexios I Komnenos: The Conspiracy of Nikephoros Diogenes, *Byzantinoslavica*, Praga, v. 64, p. 257-274, 2006b.

FRANKOPAN, Peter. Kinship and the Distribution of Power in Komnenian Byzantium. *English Historical Review*, Oxford, v. 123, n. 495, p. 1–34, 2007.

FRANKOPAN, Peter. Kaiserkritik in 12th-century Byzantium? Understanding the Significance of the *Epitome Historiôn* of John Zonaras. *Travaux et mémoires*, Paris, v. 26, p. 653-674, 2022.

FRANKOPAN, Peter. Re-interpreting the Role of the Family in Comnenian Byzantium: Where Blood is not Thicker than Water. In: LAUXTERMANN, Marc D.; WHITTOW, Mark (org.). *Byzantium in the Eleventh Century: Being in Between*. Londres; Nova York: Routledge, 2017, p. 181-196. Papers from the 45th Spring Symposium of Byzantine Studies, Exeter College, Oxford, 24-6 March 2012.

GOUILLARD, Jean. Le Synodikon de l'orthodoxie: Édition et commentaire. *Travaux et Mémoires*, Paris, v. 2, p. 1-313, 1967.

GUILLAND, Rodolphe. *Recherches sur les institutions byzantines*. Berlin: Akademie-Verlag, 1967. v. 2.

GUILLOU, André, Functionaries. In: CAVALLO, Guglielmo. *The Byzantines*. Chicago; Londres: University of Chicago Press, 1997. p. 197-229.

HOHLWEG, Armin. *Beiträge zur Verwaltungsgeschichte des Oströmischen Reiches unter den Komnenen*. Munique: Institut für Byzantinistik und neugriechische Philologie der Universität, 1965.

JEFFREYS, Elizabeth (org.). *Rhetoric in Byzantium: Papers from the Thirty-Fifth Spring Symposium of Byzantine Studies*, Exeter College, University of Oxford, March 2001. Aldershot: Ashgate, 2003.

JEFFREYS, Elizabeth. Rhetoric in Byzantium. In: WORTHINGTON, Ian (org.). *A Companion to Greek Rhetoric*. Oxford: Blackwell, 2007. p. 166-184.

JOÃO OXITA. *Discurso ao imperador senhor Aleixo Comneno*. GAUTIER, Paul (ed.). Diatribes de Jean l'Oxite contre Alexis Ier Comnène. *Revue des études byzantines*, Paris, v. 28, p. 5–55, 1970.

JOÃO ZONARAS. *Epítome de Histórias*. BÜTTNER-WOBST, Theodore (ed.). *Ioannis Zonarae epitomae historiarum libri xviii*. Bonn: Weber, 1897. v. 3.

KALDELLIS, Anthony. *The Byzantine Republic: People and Power in New Rome*. Cambridge: Harvard University Press, 2015.

KAZHDAN, Alexander; MCCORMICK, Michael. Basileus. In: KAZHDAN, Alexander (org.). *The Oxford Dictionary of Byzantium*. Nova York; Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 264.

KAZHDAN, Alexander. Sebastokrator. In: KAZHDAN, Alexander (org.). *The Oxford Dictionary of Byzantium*. Nova York; Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 1862

KOLB, Frank. Praesens Deus: Kaiser und Gott unter der Tetrarchie. In: DEMANDT, Alexander; GOLTZ, Andreas; SCHLANGE-SCHÖNINGEN, Heinrich (org.). *Diokletian und die Tetrarchie: Aspekte einer Zeitenwende*. Berlim; Nova York: De Gruyter, 2004. p. 27-37.

KRALLIS, Dimitri. Historiography as Political Debate. In: KALDELLIS, Anthony; SINIOSSOGLU, Niketas (org.). *The Cambridge Intellectual History of Byzantium*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 599-614.

LILIE, Ralph-Johannes. Erbkaisertum oder Wahlmonarchie? Zur Sicherung der Herrschaftsnachfolge in Byzanz. In: BECHER, Matthias (org.). *Die mittelalterliche Thronfolge im europäischen Vergleich*. Ostfildern: Jan Thorbecke, 2017. p. 21-41.

LILIE, Ralph-Johannes. Reality and Invention: Reflections on Byzantine Historiography. *Dumbarton Oaks Papers*, Washington, v. 68, p. 157-210, 2014.

LINARDOU, Kalliroi. Imperial impersonations: disguised portraits of a Komnenian prince and his father. In BUCOSSO, Alessandra; SUÁREZ, Alex Rodriguez (org.). *John II Komnenos, Emperor of Byzantium: In the Shadow of Father and Son*. Farnham: Ashgate, 2016. p. 155–182.

MAGDALINO, Paul. Basileia: The Idea of Monarchy in Byzantium, 600–1200. In: KALDELLIS, Anthony; SINIOSSOGLOU, Niketas (org.). *The Cambridge Intellectual History of Byzantium*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017. p. 575-598.

MAGDALINO, Paul. Aspects of Twelfth-Century Byzantine Kaiserkritik. *Speculum*, Chicago, v. 2, p. 326-346, 1983. Reimpr. in: MAGDALINO, Paul (org.). *Tradition and Transformation in Medieval Byzantium*. Aldershot: Variorum, 1991. VIII.

MAGDALINO, Paul. Byzantine Historical Writing, 900-1400. In: FOOT, Sarah; ROBINSON, Chase F. (org.). *The Oxford History of Historical Writing*. Oxford: Oxford University Press, 2012. v. 2, 400–1400, p. 218-237.

MULLETT, Margaret. The Imperial Vocabulary of Alexios I Komnenos. In: MULLETT, Margaret; SMYTHE, Dion (org.). *Alexios I Komnenos: Papers of the Second Belfast Byzantine International Colloquium, 14–16 April 1989*. Belfast: Priory Press, 1996. p. 359–397. Reimpr. in: MULLETT, Margaret (org.). *Letters, Literacy and Literature in Byzantium*. Aldershot; Burlington: Variorum, 2007, XIII]

MULLETT, Margaret; SMYTHE, Dion (org.). *Alexios I Komnenos: Papers of the Second Belfast Byzantine International Colloquium, 14–16 April 1989*. Belfast: Priory Press, 1996.

NESBIT, John. Sigillography. In: JEFFREYS, Elizabeth; HALDON, John; CORMACK, Robin (org.). *The Oxford Handbook of Byzantine Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 150-156.

NEVILLE, Leonora. *Anna Komnene: the Life and Work of a Medieval Historian*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

NICETAS CONIATES. *História*. VAN DIETEN, Jan-Louis (ed.). *Nicetae Choniatae Historia*. Berlim; Nova York: De Gruyter, 1975. v. 1.

NICETAS DE ANCIRA. *Sobre o direito de ordenações*. DARROUZES, Jean (ed.). *Documents inédits d'ecclésiologie byzantine*. Paris: Institut français d'études byzantines, 1966. p. 176-207.

PAPACHRYSSANTHOU, Denise Uranie. La date de la mort du sébastocrator Isaac Comnène et de quelques événements contemporains. *Revue des études byzantines*, Paris, v. 21, p. 250–255, 1963.

POLEMIS, Demetrios. *The Doukai: A Contribution to Byzantine Prosopography*. Londres: The Athlone Press, 1968.

SHEA, Jonathan. *Politics and Government in Byzantium: The Rise and Fall of the Bureaucrats*. London: I. B. Tauris, 2020.

STANKOVIC, Vlada. *Komnini u Carigradu (1057 – 1185)*. Evolucija jedne vladarske porodice. Belgrado: Vizantološki in-t SANU, 2006.

STIERNON, Lucien. Notes de titulature et de prosopographie byzantines. Sébaste et Gambros. *Revue des études byzantines*, Paris, v. 23, p. 222-243, 1965.

TEOFILACTO DE OCRIDA, *Discurso ao autokrator senhor Aleixo Comneno*. GAUTIER (ed.). *Theophylacti Achridensis Orationes, Tractatus, Carmina*. Tessalônica: Association de recherches byzantines, 1980. p. 213-243.

TINNEFELD, Franz Hermann. *Kategorien der Kaiserkritik in der byzantinischen Historiographie: Von Prokop bis Niketas Choniates*. Munique: Wilhelm Fink, 1971.

TREITINGER, Otto. *Die oströmische Kaiser- und Reichsidee nach ihrer Gestaltung im höfischen Zeremoniell: Vom oströmischen Staats- und Reichsgedanken*. 2. ed. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1956.

VARZOS, Konstantinos. Ἡ γενεαλογία τῶν Κομνηνῶν. Tessalônica: Κέντρον Βυζαντινῶν Ερευνῶν, 1984. v. 1.

VILIMONVIĆ, Larisa Orlov. *Structure and Features of Anna Komnene's Alexiad: Emergence of a Personal History*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2019.

ZUCKERMAN, Constantin. On the Titles and Office of the Byzantine Βασιλευς.
Travaux et mémoires, Paris, v. 16, p. 867-890, 2010.

João Vicente de Medeiros Publio Dias { O sebastokrator Isaac Commeno (n.1050-†1102/4)
e os desafios em representar um quase imperador }

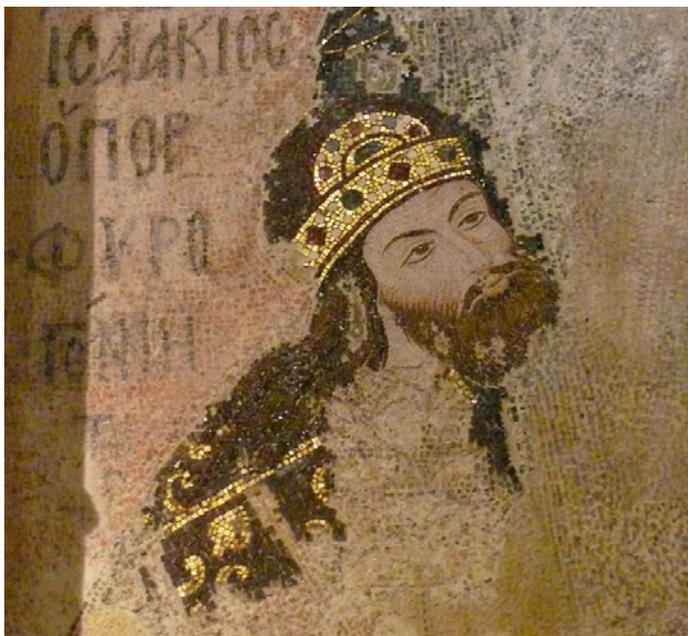
ARTIGOS

Anexo 1 - Diademas do imperador e do sebastokrator no século XII

João Vicente de Medeiros Publio Dias { O sebastokrator Isaac Comneno (n.1050-†1102/4) e os desafios em representar um quase imperador }



Mosaico representando o imperador João II Comneno (1118-1143), Museu-Mesquita de Santa Sofia (arquivo pessoal)



Mosaico representando Isaac Comneno, filho de Aleixo I, o segundo sebastokrator (n. 1093 - †1152), Museu-Mesquita da Igreja de Chora (arquivo pessoal)

Anexo 2 - Selos de chumbo de Isaac Comneno



Selo BZS. 1951.31.5.501

Harvard Art Museums/Arthur M. Sackler Museum, Bequest of Thomas Whittemore.



Selo BZS.1958.106.5003

© Dumbarton Oaks, Coins and Seals Collection, Washington, DC



Selo BZS.1958.106.5627

© Dumbarton Oaks, Coins and Seals Collection, Washington, DC

Anexo 3 - Selo de chumbo de Nicéforo Melisseno



Selo, BZS.1958.106.5425

© Dumbarton Oaks, Coins and Seals Collection, Washington, DC

Notas

1 Versões iniciais desse trabalho foram apresentadas durante as Jornadas Filológicas de 2022 e em um encontro do Seminário de Pós-doutorado do Instituto de Investigações Filológicas em 2023, ambos na Cidade do México. Agradeço aos colegas pelas críticas e sugestões.

2 Bolsista do Programa de Bolsas de Pós-doutorado na UNAM, Instituto de Investigações Filológicas, Assessorado pelo Dr. José Ricardo Francisco Martínez Lacy

orcid.org/0000-0002-2846-0143

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9754122958796563>

3 Uma biografia do sebastokrator Isaac Commeno pode ser encontrada na obra prosopográfica de Konstantinos Varzos (1984, p. 67-79).

4 Há diversos estudos sobre a representação de Aleixo na obra de Ana Comnena, sendo Buckley (2014) o mais recente.

5 Sobre retórica em Bizâncio recomendo Jeffreys (2007), além do livro Jeffreys (2003, p. 1-5) que contém diversos estudos sobre o tema, em especial a introdução e Magdalino (2017, p. 117-125).

6 Teofilacto de Ocrida (1980, p. 239,241): Ὡ πανολβία τοῦ ἀνεμπλήστου ὀράματος, μάλλον μὲν θαυμασία δι' ἐαυτήν, μάλλον δὲ διὰ τοὺς ἐξ αὐτῆς, οἱ νόμον ἔμπρακτον ἐαυτοὺς προθέντες ἀνθρώποις ἅπασι, δι' ἐαυτῶν κηρύττουσι τὸ φιλάδελφον, λάλῳ σιωπῇ τὸν βίον ἡμῶν σωφρονίζοντες. Τὸ γὰρ πρῖν, ἀκοινώνητον τὸ χρῆμα τῆς βασιλείας ἢ δυσκοινώνητον διὸ τὰ Θυέσεια δειπνα πεπαροιμίασται καὶ οὐδ' ὁ πολὺς χρόνος τὴν μαρὰν ἐκείνην συνέσειλε τράπεζαν. Ἄλλ' οὗτοι μεθ' ἰλαρότητος ἐκοινώσαντο, καὶ δυοῖν ἐνὸς μέλει καὶ τῷ ἐνὶ τοῖν δυοῖν· οὐ γὰρ ἔχω πῶς ἄλλως φθέγξομαι. Ὅθεν ἐμοὶ δοκεῖν βουλευθεὶς ὁ Θεὸς τῶν πραγμάτων ἐτέραν κτίσιν καὶ νεωτέραν ἐνδείξασθαι τῷ τῆς βασιλείας οὐρανῷ τοὺς δύο φωστήρας τοὺς μεγάλους ἐγκαταπήξασθαι, καὶ τοῦτο ἦν ἄρα τοῦ Ἐκκλησιαστοῦ τὸ σοφόν· ἀγαθοὶ οἱ δύο ὑπὲρ τὸν ἕνα; Ὡ μόνον τοῖς ἴσοις ἀλλήλους ἀμειψάμενοι, μόνον μὲν νικῶντες ἅπαντας, μόνον δὲ ἀλλήλων νικῶμενοι.

7 João Oxita (1970, p. 41): Ὅταν γὰρ προβάλλησθε τὰ τοιαῦτα, μάλιστα μὲν ἀντιφθέγγονται ὑμῖν ἄλλα τε πολλὰ καὶ μέντοι καὶ κτημάτων περιβολαὶ καὶ αἱ ἐντὸς πόλεως πόλεις καὶ κτισμάτων ὑπερβολαὶ καὶ τὰ πολλὰ βασιλεία καὶ οἱ ἐφ' ἐκάστου κατὰ τὸ εἰκὸς θησαυροὶ καὶ ἡ μερισθεῖσα βασιλεία καὶ διὰ τοῦτο μηδὲ ἰσταμένη.

8 Agradeço ao parecerista que pontuou que a imagem do sebastokrator Isaac, não o que estamos estudando no presente artigo, mas de seu sobrinho, o filho de Aleixo Commeno também chamado Isaac (n. 1093 - †1152), na Igreja de Chora adicionada ao anexo I nos chegou até hoje como parte da renovação deste templo feita pelo estadista e erudito Teodoro Metochites (1270-1332). Contudo, Linardou (2016, p. 158-164) afirma de forma convincente que os artistas do século XIV devem ter reproduzido boa parte dos elementos presentes de um retrato anterior de Isaac produzido na época em que ele foi *ktetor*, ou seja, fundador (ou refundador), desta igreja. Ela afirma que os elementos presentes na parafernália com a qual Isaac é representado se aproximam mais dos padrões observados na época dos Commenos do que na dos Paleólogos.

**Fotografia colonial ao serviço
da ordem racial:
o caso alemão na África de Sudoeste
(1884-1939)**

**Colonial photography at the
service of racial order:
the German experience in South West
Africa (1884-1939)**

Naiara Krachenski¹

Recebido em 17/08/2023

Aprovado em 05/02/2024

Resumo

A fotografia em contexto colonial se mostra hoje como uma fonte importante e complexa para a historiografia dos impérios contemporâneos. Mesmo o breve imperialismo alemão utilizou-se largamente do aparato fotográfico para registrar as mais diversas cenas e gentes coloniais, assim como a partir de tal material fizeram-se inúmeros usos em diferentes suportes materiais. A partir do arquivo fotográfico da Sociedade Colonial Alemã, pretende-se aqui desenvolver uma análise sobre fotografias coloniais, buscando inseri-las no amplo contexto do desenvolvimento da política imperialista e do racismo enquanto um discurso pretensamente científico. Para tanto, partiremos de um mesmo espaço geográfico em dois momentos distintos: em primeiro lugar, discutiremos acerca do papel da visualidade sobre o Outro como um elemento partícipe do empreendimento colonial; num segundo momento, pensaremos sobre a permanência da ideologia racalista no antigo território colonial alemão da África de Sudoeste, a partir de registros fotográficos e atividades dos colonos alemães vinculados ao Partido Nazista neste espaço africano.

Palavras-chave: colonialismo; racismo; fotografia; imperialismo alemão; nazismo.

Abstract

The photography in colonial context shows itself today as an important and complex source for the historiography of contemporary empires. Even the brief German imperialism has used the photographic apparatus to register the most diverse scenes and colonial peoples, as well as from such material many uses were made in different material supports. From the photographic archive of the German Colonial Society, we aim here to develop an analysis

about the colonial photographs, seeking to place them in the broad context of the development of the imperialistic politics and the racial 'sciences'. For that purpose, we will analyse one geographical space at two distinct moments: firstly, we will discuss the role of visibility of the Other as an important element in the colonial enterprise; in a second moment, we will think about the permanence of the racial ideology in the former German colonial territory of South-West Africa, based on photographic records and activities of German settlers linked to the Nazi Party in this African space.

Key words: colonialism; racism; photography; german imperialism; nazism.

Colonialismo, fotografia e a construção do racismo

Desde há algumas décadas, a fotografia em contexto colonial vem sendo explorada pela historiografia como uma importante fonte de investigação para os estudos dos impérios. Devido à grande produção de fotografias durante os anos de colonialismo europeu em África, os historiadores podem hoje contar com uma vastidão documental de inúmeros tipos para o trabalho com a visualidade colonial, sejam imagens que foram veiculadas como propagandas em revistas ilustradas ou cartazes das sociedades geográficas, sejam fotografias de missionários, exploradores, agentes coloniais, médicos ou colonos em territórios ultramarinos. As análises sobre o arquivo visual dos colonialismos europeus detiveram-se longamente nos aspectos instrumentais das imagens coloniais, atentando-se para os usos que elas tiveram no estabelecimento do poder imperial (Hight; Sampson, 2004; Ryan, 2014). Contudo, mais recentemente, a historiografia tem dado atenção também às ambiguidades, às incertezas e às variações de significados que tais imagens assumiram (e continuam a assumir) no intrincado processo de produção, circulação e recepção das imagens coloniais por diferentes sujeitos e em diferentes temporalidades (Costa, 2020; Natermann, 2023).

A fotografia, em particular, foi um meio privilegiado de registro e distribuição de um novo mundo que dava-se a ver através desta nova tecnologia. É comum aceitarmos o fato de que o desenvolvimento dos impérios coloniais contemporâneos se deu concomitantemente ao desenvolvimento das técnicas fotográficas. De fato, uma das razões pelas quais a fotografia foi amplamente utilizada pelos agentes imperiais dos países colonizadores foi o fato de se depositar no documento fotográfico a impressão de verdade absoluta, imparcial e neutra da realidade ali retratada. O uso “científico” da fotografia foi o que possibilitou o avanço de conhecimentos ligados à geografia, à etnologia e à antropologia na segunda metade do século XIX. Conforme apontou James Ryan, na “melhor” das hipóteses as fotografias, entendidas enquanto reproduções perfeitas do real, eram tentativas de registrar encontros com o exótico para o público ocidental; na “pior” das hipóteses, contudo, estas mesmas fotografias foram muitas vezes utilizadas como provas incontestes da propalada inferioridade dos povos colonizados e ajudavam a legitimar a ideia da existência de “raças” inferiores e “raças” superiores que orientou largamente a prática política colonial (Ryan, 2014,

p. 35). Na mesma linha de Ryan, Eleanor Hight e Gary Sampson apontam para o fato de que os fotógrafos atuantes em contexto colonial, fossem eles profissionais ou amadores, elaboraram marcadores visíveis de diferenciação racial que, ao longo da diacronia histórica, estabeleceram um consenso sobre os sujeitos colonizados (Hight; Sampson, 2004, p. 3)

Partindo da análise que conjuga o processo histórico do colonialismo com o processo histórico dos avanços tecnológicos, pretendemos aqui elaborar esta discussão em um contexto ainda mais amplo: aquele que conjuga tais processos históricos ao desenvolvimento do racismo, ou seja, a ideologia que trouxe em seu cerne a elaboração “científica” do racismo. Nesse sentido, neste artigo propomos analisar tal contexto sob a ótica do estudo de caso do imperialismo alemão, que nos parece singularmente sintomático a este respeito. Propomos, então, uma análise em dois tempos: primeiramente, discutiremos acerca do papel da visualidade sobre o Outro como um elemento partícipe do empreendimento colonial. Em um segundo momento, pensaremos sobre a permanência da ideologia racista no antigo território colonial alemão da África de Sudoeste, a partir de registros fotográficos e atividades dos colonos alemães vinculados ao Partido Nazista neste espaço africano². A proposta da análise insere-se em uma historiografia internacional importante que tem nas imagens coloniais produzidas por alemães seu objeto de estudos fundamental. No entanto, diferentemente do incontornável trabalho de Patricia Hayes – que busca compreender a natureza da visualidade colonial alemã em relação à visualidade colonial britânica (Hayes; Silvester; Hartmann, 2001) –, e à perspectiva de Jens Jaeger – que mostra como a fotografia colonial alemã mobilizou o conceito de Heimat para forjar uma identidade colonial (Jaeger, 2009) –, aqui pretendemos trabalhar com a fotografia colonial alemã como um dispositivo marcador das propaladas “diferenças raciais” entre as gentes da metrópole e os habitantes das colônias.

A classificação do Outro pelas lentes da Sociedade Colonial Alemã

O documento fotográfico assumiu importantes funções repressivas e ordenadoras dentro dos estados modernos e também nos espaços coloniais. Com o objetivo de “normalização” da sociedade, a fotografia foi muito utilizada como um instrumento de vigilância, identificação, criminalização, tipologização e patologização (Hayes;

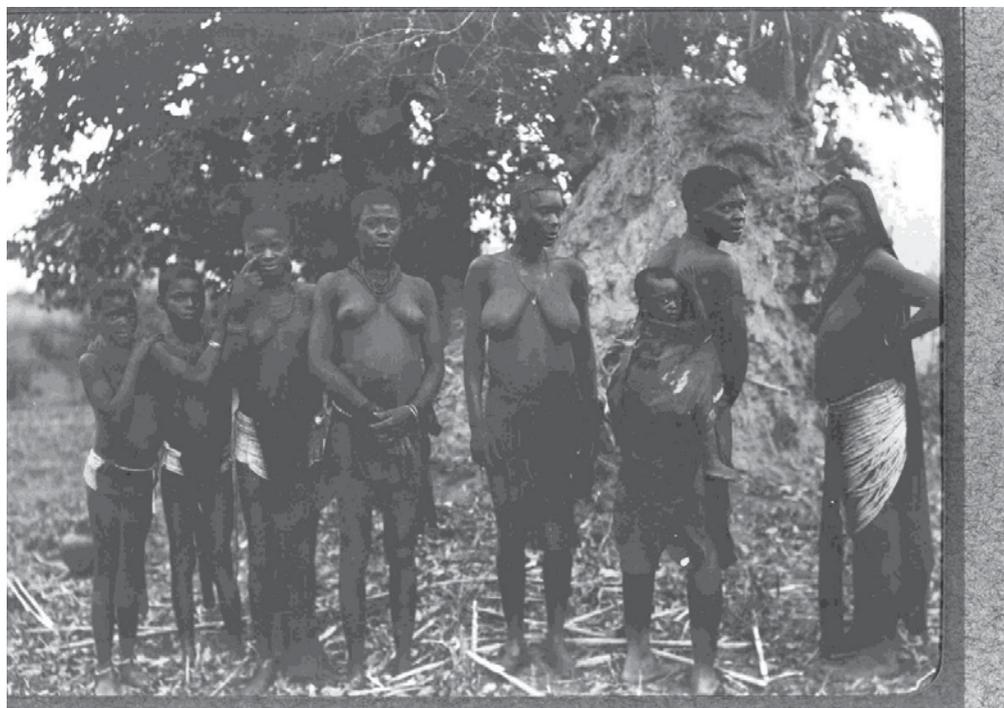
Silvester; Hartmann, 2001, p. 10). Se voltarmos às realidades dos grandes espaços urbanos europeus do século XIX, perceberemos os modos pelos quais os discursos que primavam pela organização racional da sociedade instituíram novas práticas nos processos de vigilância da população urbana, não só entre os setores médios e altos mas, sobretudo, entre as camadas empobrecidas dessas sociedades que eram lidas neste contexto como classes de pessoas potencialmente perigosas e altamente inflamáveis para processos de revoltas sociais. Desenvolveram-se então técnicas de identificação dos cidadãos que tinham na fotografia um aliado de grande valor. Junto a esse processo de identificação, ocorreu também um processo de criminalização desta população marginalizada e instituíram-se os “tipos sociais”, com direito a descrições físicas e comportamentais sobre os indivíduos considerados normais e aqueles considerados desviantes (Bresciani, 2013). Para o caso dos sujeitos colonizados, já na sua essência estabelecida pelo olhar estereotipado ocidental como populações potencialmente perigosas, o documento fotográfico assumiu ainda uma outra função, ou seja, as fotografias das pessoas no contexto colonial não serviam somente para fins de identificação e vigilância, mas também e, sobretudo, tinham finalidades etnográficas e antropológicas. Esses sujeitos, portanto, tornavam-se efetivamente objetos de estudo para o olhar ocidentalizado e transformavam-se em coletividades que representavam grupos genéricos com características minuciosamente descritas, mas não se tornavam necessariamente cidadãos portadores de direitos (Hayes; Silvester; Hartmann, 2002, p. 120).

Sobre a questão da classificação racial assumida pela fotografia no contexto colonial é oportuno lembrar de Frantz Fanon quando ele afirma que a configuração colonialista é composta, em seu núcleo duro, por três elementos: em primeiro lugar, há a existência do racismo sistemático que rege todas as relações entre colonizador e colonizado e estrutura, assim, uma sociedade altamente hierarquizada sob a égide racial; em segundo lugar, há o processo de desumanização racional dos sujeitos colonizados, justamente o que permite que as estruturas do Estado de Direito não se apliquem no ambiente colonial; e, finalmente, a existência cotidiana do que Fanon chamou de dominação policial, ou seja, o uso da violência como linguagem mediadora entre o colonizador e o colonizado (Fanon, 1980). A dominação policial de que fala Fanon também pode ser pensada como elemento estruturante da visualidade colonial. De fato, conforme afirmou Jacques Rancière, a ordem policial não designa somente o instrumento do Estado dedicado à repressão, mas também se refere a uma ordenação da

sociedade em que “cada parte é compelida a mater-se fiel ao seu lugar, à sua função e à sua identidade” (Rancière, 2011, p. 7) que implica também em uma certa distribuição do visível e em um determinado regime de interpretação.

Partindo da ideia da violência também como um componente presente na configuração de uma estética colonial, ou melhor, de uma estética da colonização, podemos começar a compreender como as fotografias dos africanos produzidas pela Sociedade Colonial Alemã³ produziram e sustentaram todo um aparato que garantia o modo pelo qual os colonizados deveriam ser observados e apreendidos pelo imaginário colonial. Nesse contexto, fotografar os africanos ia mais além do que inclui-los em uma esfera da curiosidade humana pelo diferente, mas passava a defini-los enquanto puros objetos dentro de uma ordenação social idealizada. De fato, o contato entre o continente africano e o europeu se estabeleceu de formas plurais que foram desde relações pessoais, relações de trabalho e de controle policial, até um âmbito virtual, no qual a imagem entrou em cena e ajudou a criar, estabelecer e reproduzir estereótipos e modos de visualizar determinados grupos sociais (Schweitzer, 2016, p. 33).

Figura 1 - Habitantes da África de Sudoeste Alemã



Fonte: Goethe Universität (2018, n. 071-2999-072).

A figura acima exemplifica uma das maneiras mais utilizada pelos fotógrafos da Sociedade Colonial Alemã para representar grupos de povos locais das colônias. Este modelo de fotografia apresenta uma vontade de retratar a “verdadeira África”, ou melhor, “os verdadeiros africanos” conforme estes eram entendidos pela construção discursiva ocidental. De um modo geral, a câmera do fotógrafo busca capturar aqueles estereótipos que já eram lugares-comuns ao se pensar em colônias africanas: seres humanos semi-nus e com acessórios tribais, como colares e pulseiras de cordas, pés descalços e cabelos raspados. São justamente estes traços já difundidos e constantemente repetidos na cultura visual europeia que faziam com que estas imagens fossem interpretadas como a imagem da alteridade absoluta pelos possíveis observadores daquele período. A ideia é justamente apreender pelas lentes fotográficas os modos de vida, os costumes e as facetas assumidas por estas pessoas no encontro colonial. Efetivamente, este modelo de representação fotográfica buscou apresentar, de alguma maneira, a existência concreta daquele estereótipo sobre o africano “incivilizado” e “primitivo”, aquele ser mais próximo às tradições pré-históricas do que ao desenvolvimento civilizacional europeu, vale dizer, aquele ser que está entre o mundo humano e o reino animal, vivendo em um limbo histórico onde não houve desenvolvimento cultural, linguístico, social ou tecnológico.

Nesse tipo de fotografia, é perceptível também o modo pelo qual os africanos retratados nas imagens são identificados apenas pelo seu pertencimento étnico. Estas pessoas não eram apreendidas pelas câmeras dos fotógrafos como indivíduos, mas eram apresentados aos possíveis espectadores como sujeitos coletivos, representantes de determinada etnia que vivia nos territórios coloniais alemães. Nesse sentido, é muito difícil encontrarmos fotografias desse gênero que se refiram aos nomes dos sujeitos retratados, a não ser se eles fossem líderes guerreiros como, por exemplo, Samuel Maharero ou Hendrik Witbooi.

A partir desta tipologia de imagens no arquivo, podemos notar o modo pelo qual os alemães se utilizaram da fotografia não só como um meio de registro sobre as populações locais, mas também como um instrumento que esteve intimamente vinculado ao seu projeto colonial de forma mais ampla: a ideia de classificar e hierarquizar as populações em termos de “raças” e estabelecer, dessa maneira, uma política colonial que tinha a raça como seu elemento estruturante.

A tese da raça como elemento estruturante da política foi inicialmente postulada e desenvolvida por Hannah Arendt em *Origens do Totalitarismo na década de 1950*. Pensando sobre como se estruturou a política nazista a partir de um discurso ideológico que elaborava o fator racial como o principal elemento para seu desenvolvimento, a autora buscou rastrear de que forma a raça já havia sido pensada como um componente necessário nas políticas colonialistas em território africano desde finais do século XIX. Segundo Arendt, a ideia contemporânea de raça foi uma tentativa de explicar a existência de seres humanos que estavam fora da compreensão dos europeus (Arendt, 1989, p. 215). Foi a partir dessa premissa que se efetuaram os contatos coloniais contemporâneos e foi também a partir dela que ficou gravado na experiência histórica europeia um modo de fazer política que tinha na raça seu cerne principal.

Ainda que Arendt tenha partido sua análise desde a perspectiva histórica da África do Sul, é notável a ênfase no elemento racial nas práticas políticas estabelecidas pelos alemães em seus territórios coloniais em África. Entretanto, ainda que seja possível rastrear um pensamento racista desde o início da colonização formal em 1884, a segregação racial e a consequente tipificação das raças nestes espaços só foram desenvolvidas com minúcias após 1905. Essa data marca a promulgação da lei de proibição de casamentos entre pessoas brancas e pessoas negras na África de Sudoeste e, necessariamente, marca também a radicalização da política colonial alemã em torno da questão racial. Segundo Marion Brepohl, podemos perceber o modo pelo qual os alemães manejavam essa categoria ao analisarmos o conjunto de normas elaboradas para as colônias através do Direito Colonial. Ainda que este não tenha sido uma construção exclusivamente alemã, é perceptível para o caso alemão a saliência do critério racial (Brepohl, 2013).

Dentro do Direito Colonial que previa leis a partir da diferença racial, existiam as “Leis dos Nativos”, as quais eram aplicadas exclusivamente a estas populações e criavam, portanto, uma categoria jurídica separada do *corpus iuris* germânico (Joeden-Forgey, 2007, p. 24). Segundo essa normativa, os “nativos” (*Eingeborene*) estavam incluídos no monopólio da violência detido pelo Estado Alemão, mas estavam igualmente excluídos de qualquer tradição ou instituição de proteção vinculadas ao mesmo. De acordo com Elisa von Joeden-Forgey, as “Leis dos Nativos” promoveram

uma naturalização do uso da violência contra esses sujeitos que foram inferiorizados pelo discurso e pelas práticas colonialistas. Segundo esta autora, o privilégio do espancamento previsto na lei colonial fez com que a violência fosse compreendida e exercida como um direito natural dos colonos alemães, associada, inclusive, ao próprio exercício da cidadania em territórios africanos. Para além da permissão legalizada ao uso da violência nesse espaço definida sobretudo a partir de critérios raciais, é importante mencionar que este código jurídico também funcionou como um instrumento para reforçar a identidade nacional alemã definida em termos de pureza racial, além de blindar o discurso colonial das contradições vivenciadas no cotidiano das colônias (Joeden-Forgey, 2007, p. 25).

É necessário recordar que nesse mesmo contexto de virada do século XIX para o século XX uma nova ciência estava sendo estabelecida na Alemanha: a eugenia como o estudo científico para o aprimoramento racial. O termo eugenia foi criado na década de 1880 e se referia ao processo de aprimoramento genético que pretendia “assegurar” e “melhorar” as características adequadas de determinada “raça” e previa também a extinção dos elementos considerados deletérios. O pensamento e o desenvolvimento de um conhecimento eugênico na Alemanha estiveram desde seus primórdios vinculados a um discurso de saúde sobre a população. De acordo com Susan Bachrach, o conceito de higiene racial que teve seu expoente durante o governo nacional-socialista na década de 1930 teve suas raízes no último quartel do século XIX. Com a rápida industrialização e conseqüente urbanização ocorridas nesse período, notou-se um aumento nos índices de pobreza e criminalidade, bem como a proliferação de doenças como a tuberculose, a sífilis e a gonorreia (Bachrach, 2004, p. 417). Concomitantemente a este processo, os desenvolvimentos científicos nas áreas da genética e da bacteriologia contribuíram para construir uma crença na promessa médico-biológica como uma possível solução para os problemas pelos quais passava a Alemanha. No entanto, a ideia do melhoramento racial não foi inventada pelos alemães. O conceito de raça passou a ganhar traços de cientificidade no final do século XVIII e teve durante todo o século XIX os principais estudos sobre classificação racial e sobre os perigos da miscigenação entre as raças. No entanto, a ideia de eugenia, uma ciência do aprimoramento racial, começou a ser desenvolvida no final do século XIX no mundo anglo-americano em íntimo contato com o imperialismo.

Na Alemanha, o primeiro estudioso a publicar uma obra sobre eugenia foi Wilhelm Schallmayer no ano de 1891. Este autor foi o responsável por introduzir no pensamento eugenista a ideia de custo-benefício dos processos de esterilização que, nas próximas décadas, iriam dominar o movimento de higiene racial (*Rassenhygiene*) a partir do princípio de que haveria uma correlação direta entre a vitalidade biológica de uma população e o poder do estado.

É importante salientar, ainda, que o contexto sociocultural e intelectual da Alemanha na virada do século XIX para o XX viu o estabelecimento do racismo como um discurso fundador não só em suas práticas coloniais e de criação de uma identidade nacional em um período pós-unificação, mas também como a própria base de sustentação de um saber científico legitimador de práticas violentas. Conforme afirmou Richard Weikart, não podemos desconsiderar a historicidade de importância e de força institucional dos estudos raciais quando da ascensão do regime nazista. Segundo este autor, a ideologia racial estabelecida nesse momento era largamente devedora do ensino racial desenvolvido nas universidades germânicas. É justamente pela razão de que biólogos, antropólogos e médicos já estavam comprometidos com a questão racial desde fins do século XIX que seu apoio ao nacional-socialismo não pode ser interpretado com surpresa (Weikart, 2013, p. 539). De fato, em 1927 foi fundada uma das maiores instituições de pesquisa a respeito da eugenia e do melhoramento racial: o Instituto de Antropologia, Hereditariedade Humana e Eugenia Kaiser Wilhelm. O primeiro diretor desse instituto de pesquisa que, durante o III Reich foi de fundamental importância para corroborar a ideologia de supremacia racial ariana, foi o antropólogo Eugen Fischer.

Ainda que Fischer tenha ganho notoriedade e prestígio durante o período nazista, ele já era um estudioso vinculado às questões raciais desde a década de 1910. De fato, de uma forma similar à experiência de Francis Galton, conhecido por ser o “pai da Eugenia”, que desenvolveu grande parte de suas pesquisas antropométricas em suas viagens ao continente africano em fins do século XIX⁴, Fischer também se beneficiou do território colonial e de suas populações locais para recolher dados e elaborar suas primeiras teses a respeito dos “problemas” da miscigenação racial. Em 1913 foi publicado seu primeiro trabalho de grande importância no meio acadêmico, intitulado *Os bastardos de Rehoboth e o problema da miscigenação dos seres humanos*.

Esse trabalho consistia em um minucioso estudo sobre uma pesquisa de campo realizada em um vilarejo na África de Sudoeste Alemã que pretendia compreender o que ocorreria quando diferentes raças se cruzam ao longo de gerações. De acordo com Marion Brepohl, esta pesquisa foi financiada pela Real Academia de Berlim e Fischer permaneceu nesta colônia por dois anos trabalhando na medição de crânios de mestiços entre os chamados “hotentotes”⁵ e os bôeres que ali viviam há algumas décadas. Sua pesquisa empírica partiu de cerca de 310 exames biométricos, junto com entrevistas e centenas de fotografias. Para além de detalhar todos os aspectos físicos como, por exemplo, cor dos olhos, cor dos cabelos, formato dos corpos, Fischer recolheu ainda informações sobre seus costumes, buscando sobretudo as diferenças entre este povo “bastardo” e os demais povos da colônia, “com a clara intenção de analisar as possibilidades de aproximação entre eles e os colonizadores alemães” (Brepohl, 2011, p. 5), uma vez que supunha que eles teriam elementos raciais superiores, já que filhos da raça branca (bôeres).

[Os bastardos] trabalham pouco, somente o necessário para a subsistência, ainda que sempre suas casas sejam limpas e bem arrumadas. As mulheres se vestem com trajes europeus, portando sempre um casquete, principalmente se casadas. Realizam muitas festas, sejam de origem cristã ou datas festivas cultivadas por hotentotes. [...] [No entanto], o que falta a eles é o espírito de liderança, pois são incapazes de produzir cultura – falta-lhes fantasia, autoconsciência, caráter, capacidade física, que são propriedades da raça branca. Têm dificuldade de marchar, não tem propensão a dominar, nem previsibilidade e muitos são regidos por paixões, como a paixão pelo álcool. São embotados, parecem tíbios e lerdos, mesmo assim, são seguros de si e orgulhosos de sua nação (Brepohl, 2011, p. 6).

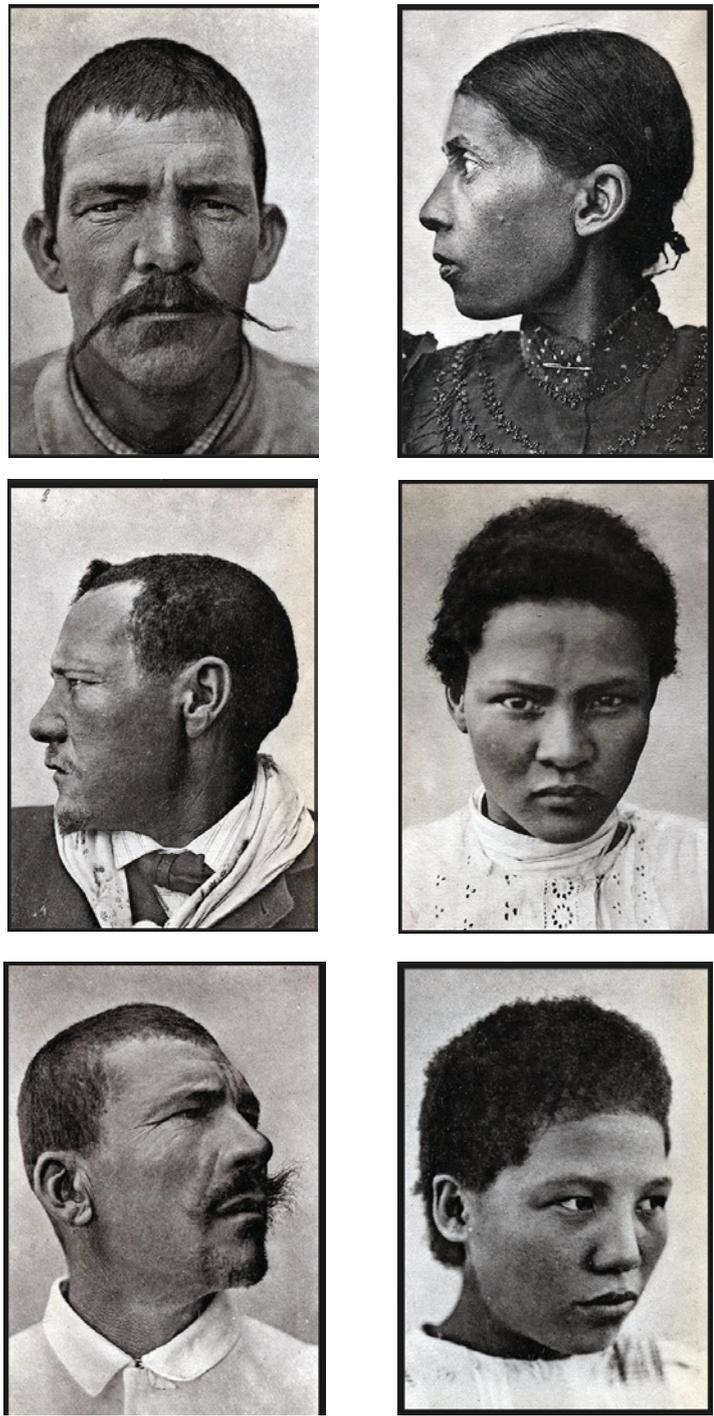
A partir de definições desta natureza, Fischer concluiu que esta população era distinta dos demais povos da região e, dessa maneira, deveriam também ser submetidos a um outro tipo de tratamento. No entanto, ainda que ele postulasse a possibilidade concreta de torná-los bons trabalhadores e tratá-los de forma distinta, ele não acreditava na possibilidade de tratá-los como iguais aos colonos alemães.

As pesquisas sobre o aprimoramento das raças tiveram nas colônias, portanto, um importante palco de atuação para a coleta de dados, e não

foi uma mera coincidência que o movimento eugenista tenha apresentado um grande desenvolvimento durante os anos de imperialismo europeu no continente africano. Foi exatamente das colônias que uma parte dos cientistas envolvidos nesse movimento providenciaram seus materiais de análise e desenvolveram suas teorias sobre a desigualdade entre as raças e postularam, de uma vez por todas e de formas “científicas”, a existência de uma “raça superior” em detrimento da inferioridade de tantas outras, a exemplo de Eugen Fischer. Para este fim, a fotografia foi largamente utilizada como um recurso para a investigação, classificação e hierarquização das diferenças raciais observadas no espaço colonial.

De fato, a fotografia deu continuidade a uma tradição de investigações no âmbito da medicina e da antropologia física que utilizava desenhos como principal suporte para obter dados observáveis e mensuráveis das características antropométricas das populações encontradas pelos europeus nos ambientes coloniais (Matos, 2014, p. 45). Como vimos, o próprio Eugen Fischer se utilizou da fotografia para documentar todo o andamento da sua pesquisa na colônia. De acordo com as especificações científicas antropométricas, Fischer elaborou centenas de imagens que buscavam transformar os indivíduos em puros objetos de estudo. Nesse sentido, de forma distinta de como eram as fotografias da Sociedade Colonial Alemã, as fotos de Fischer retratavam somente os corpos dos sujeitos sem a necessidade de inseri-los em algum tipo de lugar ou cena. Uma outra característica definidora das imagens do antropólogo é de que elas sempre documentavam os indivíduos em três posições: de frente, de perfil e em diagonal.

Figura 2 - “Bastardos de Rehoboth”, por Eugen Fischer



Fonte: Fischer (1913).

Notadamente, a pequena amostragem de fotos oriundas do trabalho de Eugen Fischer que podem ser visualizadas acima nos mostra o caráter instrumental

que se pretendia com a produção desse tipo de imagens. Transformada em um método de investigação antropométrica, a fotografia serviu não só para a construção de uma importante base de dados para os estudos raciais, mas também ajudou a promover a transformação dos sujeitos coloniais em objetos para a elaboração de conhecimento desde a perspectiva ocidental. De fato, “a fotografia condensa e aperfeiçoa o processo de objetificação. Ela remove qualquer possibilidade de diálogo” (Shepherd, 2015, p. 86). Neste processo, necessariamente, estamos a falar do estabelecimento de relações de poder no próprio momento do ato fotográfico. Nesse sentido, sobretudo no cotidiano colonial, as hierarquias são propostas pelas posições que os sujeitos ocupam nesse cenário, perpassadas a todo momento pelo intrincado jogo que envolve relações de força física e domínio econômico, mas também que se nutrem das construções sociais de raça, gênero e classes sociais.

Ainda que de forma distinta das fotografias produzidas por Eugen Fischer, as fotos do arquivo da Sociedade Colonial Alemã também refletem um caráter de objetificação e classificação dos povos locais das colônias alemãs. Conforme afirmamos anteriormente, a descrição das pessoas retratadas nas fotografias nunca as individualizam, mas as apresentavam como parte de grupos étnicos ou a partir das categorias de gênero. A figura 2, por exemplo, retrata os “bushman”, uma categoria de povos que foram objeto de um largo escrutínio científico no período colonial e cuja nomenclatura passou a ter um significado derogatório. Desde a passagem de Eugen Fischer até publicações de arqueólogos sul-africanos nas décadas de 1920 e 1930, esta comunidade foi considerada um “tipo racial” muito particular e que se distinguia dos demais povos locais da região da África austral. De forma geral, as feições corporais dos chamados “bushman” detiveram a atenção de pesquisadores das áreas da antropologia e da antropometria em busca de estabelecer que este povo era, possivelmente, o povo mais atrasado na escala evolutiva humana e, dessa forma, imaginava-se que o estudo sobre seus indivíduos poderia render interessantes conclusões para os estudos raciais. Segundo Robert Gordon, um dos principais traços distintivos entre os “bushman” e os demais “hotentotes” eram os órgãos sexuais: no caso feminino, eram medidos os tamanhos da vulva e dos lábios vaginais e nos homens, o pênis. Para Eugen Fischer a pureza desta “raça”, inclusive, poderia ser medida através do pênis masculino (Gordon, 1998, p. 28). Esta tradição de referenciar os povos “hotentotes” pelos seus órgãos sexuais

não foi inaugurada com Fischer. Já entre o final do século XVIII e o início do século XIX Saartjie Baartman, uma mulher khoisan do sul da África se tornou objeto de curiosidade e desejo pelos olhares europeus por conta de suas nádegas avantajadas. Tampouco o interesse de cunho sexual por essas populações terminou com Fischer. Segundo afirmou Nick Shepherd, em 1926 os antropólogos sul-africanos James Drury e Matthew Drennan publicaram um artigo intitulado “The prudential parts of the South African Bush race”, no qual eles produziram uma tipologia dos grupos baseados no formato e no tamanho dos lábios vaginais das mulheres e do pênis para os homens (Shepherd, 2015, p. 79).

O caso de uma suposta pureza da “raça” entre esta comunidade continuou chamando a atenção das autoridades governamentais e científicas da África do Sul até, pelo menos, o início da década de 1940. Segundo Shepherd, cerca de 70 indivíduos designados como “bushman” foram utilizados como objetos de exposição na Exibição Imperial, em 1936, em comemoração aos cinquenta anos da cidade de Johannesburgo. Tal exposição, inspirada nas Exposições Universais europeias da segunda metade do século XIX e da primeira metade do XX, fora pensada para apresentar a face moderna da União Sul-Africana dentro do Império Britânico e contou com várias exposições sobre as colônias inglesas na África. Segundo este autor, uma das atrações mais visitadas pelo público foi justamente o “Campo dos Bushman”, onde estes indivíduos foram alocados em um espaço aberto com um pátio de areia para danças e abrigos com árvores. Este episódio marca uma violência implícita nos modos de olhar e, conseqüentemente, de conhecer. A partir dessas exposições se espetacularizava um meio de construir um tipo de saber que tinha na violência física de aprisionamento e encarceramento a base para a coleta de dados e a construção científica. Para este caso específico, este tipo de evento ajudou a popularizar a ideia de que este grupo representava tipos puros de uma espécie virtualmente distinta, vale dizer, reforçava a imagem dessa comunidade como um povo separado da humanidade ao invés de compreendê-los inseridos em uma realidade colonial (Shepherd, 2012, p. 294). Tamanha curiosidade era dispensada aos “bushman” que no início do século XX surgiram ideias de se construírem reservas para estes povos para que os estudos científicos não fossem prejudicados com sua possível “extinção”. O argumento era de que ainda que eles possuíssem pouco valor econômico, na medida em que eram “péssimos trabalhadores”, eles tinham um valor científico inestimável.

Exatamente a esse respeito, nas colônias alemãs existia uma diferenciação burocrática entre os *Eingeborene* que, como vimos, possuíam um conjunto de normas que se referia somente a sua condição enquanto nativos dos territórios coloniais alemães, e os *Vagabondierten Buschleute*, considerados sub-humanos e incapazes de se tornarem familiarizados com a propalada “civilização” (Gordon, 1998, p. 33). Nesse sentido, podemos dizer que os chamados “bushman” representavam, dentro dos esquemas classificatórios dos colonialistas alemães, uma raça inferior aos já inferiorizados povos locais como hereros e namas, por exemplo. Dessa forma, fica claro o modo pelo qual a estrutura organizacional da administração colonial alemã não utilizava tão somente o binômio racial brancos *versus* negros ou europeus *versus* africanos, mas como eles produziram uma escala racial que estabelecia em seu topo a própria “raça” germânica e classificava tantas outras “raças” como mais ou menos inferior e, a partir disso, identificava os “usos” que essas “raças” poderiam ter nos planos alemães.

Figura 3 - Casal, África de Sudoeste Alemã



Fonte: Goethe Universität (2018, n. 067-1281-36).

Dentro do esquema da fotografia enquanto um instrumento para promover esta classificação racial, a imagem 3 nos parece bastante significativa. Esta fotografia retrata um casal de pessoas nomeadas de “bushman” de uma forma diferenciada das demais fotografias do arquivo: eles não estão na posição frontal ou em posições de atividades manuais, mas foram fotografados de lado, tal qual um posicionamento comum das fotografias antropométricas de Eugen Fischer. Como toda a descrição física dos indivíduos desta comunidade passava pelas medições de seus órgãos sexuais e pela caracterização da esteatopigia (condição genética de acúmulo de gordura nas nádegas) o fotógrafo buscou salientar estas características determinantes dos “bushman” no enquadramento de sua foto, já que essa posição lateral nos permite observar as nádegas dos sujeitos fotografados. Ainda que nitidamente esta fotografia não tenha sido produzida para fins de uma rigorosa pesquisa científica, é notável a influência dos discursos raciais que marcavam tais indivíduos a partir de seus órgãos genitais na elaboração deste tipo de imagem. Estes indivíduos encontram-se não só inferiorizados pelo estigma da “raça” negra em âmbito colonial, mas encontram-se também definidos a partir de uma hipersexualização o que, conforme já discutiram Frantz Fanon (2008) e Robert Young (1995), também foi um elemento utilizado para a estigmatização da suposta inferioridade do negro, na medida em que um ser regrado pelos seus instintos estaria muito mais próximo da esfera animal do que do âmbito da razão humana.

A construção de uma comunidade racial na África de Sudoeste

Ao final da Primeira Grande Guerra em 1918 uma das imposições da Liga das Nações à Alemanha foi a perda das suas colônias em ultramar. No entanto, a Sociedade Colonial Alemã não deixou de existir e continuou atuando tanto em solo metropolitano quanto colonial até quase o final da Segunda Guerra (a Sociedade só cessou suas atividades oficialmente em 1943). Evidentemente, ainda que muitos dos colonos alemães em solo africano tenham retornado para a Alemanha na década de 1920, muitos imigrantes permaneceram nas colônias, sobretudo no Sudoeste Africano. A atuação desses colonos também foi notada e registrada pelas lentes fotográficas da Sociedade Colonial Alemã.

Ainda que a Alemanha tenha tido sua soberania colonial oficialmente extinta somente em 1919 com o Tratado de Versalhes, na África de Sudoeste ela já

havia perdido sua governança desde 1914. Com o início do conflito armado em solo europeu em agosto deste ano, as colônias da região sul da África também se viram envoltas em hostilidades. Segundo Marion Wallace, estes eventos resultaram em consequências traumáticas para os alemães no Sudoeste Africano, uma vez que suas tentativas de defender o território das forças sul-africanas foram rapidamente derrotadas. Já no ano de 1914 a União Sul Africana ocupou militarmente a então África de Sudoeste Alemã e instaurou ali um governo marcial durante o tempo de guerra (Wallace, 2011, p. 205). A partir de 1921, a África do Sul, representando a Grã-Bretanha, deu início ao governo da Namíbia sob base legal da Liga das Nações. Assim como o Sudoeste Africano, todas as outras colônias alemãs em África foram repartidas entre os países mandatários da Liga das Nações.

Logo em 1919 iniciou-se na Alemanha o chamado movimento neocolonial, uma agitação política liderada pela Sociedade Colonial Alemã e pelos principais representantes do imperialismo que alegavam a legitimidade do direito da Alemanha às suas possessões coloniais e que procuravam inflamar a opinião pública a esse respeito. O movimento neocolonial alemão atuou quase que exclusivamente no âmbito da propaganda, reforçando a importância das colônias para a economia da pátria-mãe e radicalizando o discurso da necessidade de tais espaços para a grandeza da Alemanha junto aos países ocidentais (Krachenski, 2016).

No Sudoeste Africano, os colonos alemães que ali permaneceram tiveram que enfrentar o novo governo sul-africano, suas imposições baseadas na segregação racial como forma de fazer política⁶, bem como a falta de espaço no mundo público dada aos teuto-namibianos. No entanto, ainda que em conflitos políticos, alemães e africânders deram continuidade a constituição de uma minoria branca no poder desse espaço colonial. O grande desafio para os alemães era de que nesse novo contexto eles tinham que entrar em acordos e fazer concessões com os novos “donos” da colônia. As relações entre alemães e africânders desde o final da Primeira Guerra foram marcadas por amargas disputas, sobretudo no que diz respeito a se os alemães teriam direito a permanecer nos conselhos do governo. Em 1923 foi assinado um tratado que previa que os teuto-namibianos poderiam ter direito a assumir cadeiras na Assembleia Legislativa, votada e formada em sua totalidade por homens brancos. Ainda assim, a política nacional da África de Sudoeste levada

a cabo pelos brancos estava dividida entre as duas repartições étnicas, os alemães junto ao Partido Alemão (*Deutsche Bund*) e os africânders afiliados ao Partido de União Nacional do Sudoeste Africano. Enquanto este partido defendia a incorporação do Sudoeste Africano à África do Sul a fim de garantir um maior domínio africânder na região, o Partido Alemão defendia manter o protetorado e, acima de tudo, garantir a promoção da educação da cultura alemã – objetivo antigo da Liga Pangermânica em outros territórios, como Brasil e Argentina, por exemplo (Wallace, 2011).

Para além das divisões políticas formadas no seio da sociedade colonial dividida entre africânders e alemães, estes dois grupos mantinham uma segregação de classe entre eles. De acordo com Wallace, os fazendeiros alemães formavam uma rica elite em relação aos recém- chegados sul africanos e, mesmo com um declínio em várias regiões, ainda mantinham o domínio no comércio de varejo. No entanto, até o início da década de 1930 o governo da África de Sudoeste conseguiu incorporar os fazendeiros em um projeto de dominação da maioria branca enquanto se utilizavam do trabalho da população negra para extrair os recursos do território. Existia, apesar das disputas entre os colonos brancos, um objetivo maior a ser garantido: o do domínio racial.

Entretanto, a ascensão de Adolf Hitler e do Partido Nazista na Alemanha em 1933 provocou mudanças no frágil equilíbrio de governo na África de Sudoeste. Segundo George Steinmetz e Julia Hell, a maioria dos teuto-namibianos eram entusiastas do nazismo nas décadas de 30 e 40 (Steinmetz; Hell, 2006, p. 173). O discurso de um inflamado nacionalismo recuperado pelos nazistas que vislumbrou recuperar seus territórios perdidos após a Primeira Guerra e expandir ainda mais seus domínios territoriais a partir da teoria do *Lebensraum* deu aos colonos alemães no Sudoeste Africano uma esperança de que eles poderiam voltar ao domínio efetivo do território se os nazistas fossem bem-sucedidos no seu objetivo de recuperar as colônias perdidas.

A influência nazista na África de Sudoeste se disseminou rapidamente entre os teuto-namibianos durante os primeiros anos do Nacional-Socialismo: muitos oficiais nazistas foram da Alemanha para a Namíbia com o objetivo de promover a mensagem de Hitler e de nazificar as instituições na sua antiga

colônia que, segundo a terminologia do movimento neocolonial, havia sido roubada pela Grã-Bretanha; além disso, nesse período também foram criados braços do Partido Nazista na África, assim como agrupamentos vinculados às gerações mais novas como a Juventude Hitlerista (Wallace, 2011, p.240).

Assim como na Alemanha, os entusiastas do nazismo na colônia se utilizavam da educação como um dos principais meios para inserir as novas gerações na ideologia do Partido. Importante afirmar que a versão nazista sobre o fim da Primeira Guerra e a ideia de roubo das colônias pelo Tratado de Versalhes não eram somente divulgadas através da propaganda do movimento neocolonial na Alemanha, mas era ensinada como conteúdo formal nas classes dos teuto-namibianos. Além disso, conforme observamos nas imagens 4 e 5 (dentre outras existentes no arquivo), encontros em datas festivas também eram comuns para que laços de pertencimento e identidade fossem renovados entre os colonos alemães, agora a partir da ideologia hitlerista.

Figura 4 - “Nós queremos a comunidade de um povo”,
Festa de 1º de Maio, Windhuk, 1939.



Fonte: Goethe Universität (2018, n. 062-0729-16).

Figura 5 - Festa de 1º de Maio, Windhuk, 1939.



Fonte: Goethe Universität (2018, n. 062-0729-19).

Dois dos pilares centrais da ideologia nazista eram os conceitos de povo e de raça que juntos formavam a ideia de “comunidade de um povo” ou *Volksgemeinschaft* – termo utilizado em cartazes dispostos durante a festa de 1o de maio em Windhuk, conforme observamos na figura 4. Vista a partir da estruturação pela “raça” aariana, a sociedade formulada pelos ideais nazistas não era composta por indivíduos ou classes sociais, mas pela uniformidade do Volk.

Ainda que possamos observar no arquivo séries de fotografias sobre as atividades dos nazistas na colônia, sua atuação teve restrições por parte do governo sul-africano. Logo no ano de 1933 a Assembleia Legislativa do Sudoeste Africano passou uma lei que proibia a propaganda nazista no território e banuiu a Juventude Hitlerista e o Partido Nazista no ano seguinte. Em 1937, o *Deutscher Bund* também foi cassado pelo seu apoio ao Partido Nacional Socialista. No entanto, apesar de todas as proibições e restrições aos entusiastas do nazismo na África de Sudoeste, estes somavam quase 95% da população teuto-namibiana após a anexação da Áustria ao *Reich de Hitler* em 1938. É importante frisar que as proibições às atividades dos nazistas na colônia não tinham como prerrogativa a oposição do governo sul-africano aos discursos de cunho racial proferidos pela ideologia nazista, nem tampouco faziam algum apelo humanitário contra as políticas eugenistas levadas a cabo em solo europeu. Não

devemos nos esquecer de que a própria União Sul Africana, ainda que nesse período não tivesse formalizado a política do Apartheid (o que só ocorreria em 1948), já demonstrava uma prática política que tinha no elemento da raça o seu traço principal. Em nossa leitura, as restrições impostas aos entusiastas do nazismo na África de Sudoeste estavam relacionadas, isso sim, à contestação ao poder sul-africano nesse território que se mostrava cada vez mais violenta pelo discurso nazista dos colonos alemães. A rejeição dos teuto-namibianos a segundo plano no governo do território não havia sido bem aceita durante todo o período pós I Guerra. Somava-se a isso na década de 1930 a esperança depositada na força do Nacional-Socialismo em recuperar aquele território e, dessa forma, os colonos alemães poderiam vislumbrar novamente o governo da África de Sudoeste, além, claro, de voltar a fazer parte dos territórios da pátria-mãe (Wallace, 2011).

Para além de atividades educacionais nas escolas e encontros dos nazistas na África de Sudoeste, a organização de eventos esportivos também se configurou como um importante meio de sociabilidade nesse período. Uma ocasião que foi bem retratada pelas lentes fotográficas da Sociedade Colonial Alemã (neste período conhecida como *Reichskolonial Bund*) foi o torneio das sociedades de ginástica organizada durante o feriado de páscoa de 1939 na cidade de Lüderitzbucht e que, de acordo com Sílvio Corrêa, foi realizado sem nenhuma censura política por parte da administração sul-africana (Correa, 2012, p. 17).

Figura 6 - Gauturnfest, Lüderitzbucht, 1939.



Fonte: Goethe Universität (2018, n. 062-0730-23).

Figura 7 - Gauturnfest, Lüderitzbucht, 1939.



Fonte: Goethe Universität (2018, n. 062-0730-22).

Os torneios esportivos no Sudoeste Africano não se tornaram uma novidade na década de 1930. De acordo com Sílvio Corrêa, as sociedades de ginástica mais antigas foram fundadas entre 1898 e 1899 em Swakopmund e em Windhuk, ao passo que as outras (Lüderitzbucht e Keetmanshoop, por exemplo) foram fundadas durante a guerra colonial de 1904-1908. O objetivo dessas sociedades esportivas era muito claro: elas pregavam a prática de exercícios para a saúde física e mental dos colonos alemães, bem como a preservação de um sentimento patriótico, vale dizer, para além do aperfeiçoamento físico, buscava-se através do esporte a preservação e propagação da germanidade (*Deutschum*) em solo africano, através de treinos regulares, encontros e torneios em vida associativa. Além disso, é importante ressaltar que as atividades esportivas organizadas por estas instituições também previam a manutenção da hierarquia estabelecida no ambiente colonial, uma vez que os povos locais eram excluídos dessas atividades e elas também garantiam o acesso de uma pequena parcela endinheirada que rogava para si o dever de preservar a cultura alemã.

No período de colonialismo formal alemão, portanto, uma das principais metas das sociedades esportivas era fomentar uma consciência do povo

alemão em ultramar e reforçar (ou não deixar se perder) um sentimento nacionalista legítimo. Segundo Corrêa, era atribuído à esta instituição o papel fundamental de tornar a colônia igual a pátria-mãe (pelo menos no sentimento de pertencimento dos colonos alemães). Com o fim da colônia alemã em 1919, as sociedades esportivas tiveram dificuldades para se manterem, sobretudo por conta de problemas financeiros decorrentes da evasão de muitos membros para a Alemanha. Já no período que compreende as décadas de 1930 e 1940, para além de estes torneios buscarem inflamar o sentimento nacionalista nos seus participantes, um outro elemento se destacava dentro do discurso nazista e voltava a fazer parte do cotidiano da colônia: o aprimoramento da “raça” ariana.

Como podemos observar, o ideal nazista estava impregnado pela ideia do desenvolvimento e manutenção de uma raça superior, a “raça” ariana, que deveria dominar e subjugar todas as outras raças. Nesse sentido, a ideia da higiene racial previa uma série de normas a serem cumpridas em nome da saúde de um povo para atingir tal objetivo. A finalidade era construir uma nação poderosa através de seu poderio econômico e militar a partir de uma população produtiva e saudável. Para tanto, a prática regular de exercícios deveria ser um programa bem estabelecido entre o *Volk* para assegurar a pureza da nação alemã. A partir das imagens produzidas pela Sociedade Colonial Alemã (figuras 6 e 7) observamos como o discurso de uma *Rassenhygiene* não ficou restrito somente à pátria-mãe, mas estabeleceu um novo sentido de unidade e identidade entre os colonos alemães no Sudoeste Africano. O ideal nazista de criar uma população saudável – aonde quer que fosse território germânico – procurava atender também a objetivos militaristas: a busca pela expansão do território alemão ou, no caso dos colonos teuto-namibianos, a esperança de uma reconquista alemã do território, só poderia ser garantida com um povo apto para o trabalho, seja ele militar, seja ele no campo.

De forma geral, a política sanitária empregada pelo discurso nazista previa a elaboração de um novo homem a partir da noção de uma comunidade biológica constantemente purificada. Este novo homem deveria regenerar-se e integrar-se totalmente à natureza, reconciliando-se, dessa forma, com um paraíso ecológico – a ser encontrado nas colônias perdidas (Bruneteau, 2016).

Notamos no arquivo que nas fotografias apresentadas sobre os torneios esportivos na África de Sudoeste a ênfase recai sobre os jovens brancos, loiros e de olhos azuis que denotam o vigor do povo alemão mesmo fora de sua terra natal – o que, em termos de propaganda, somente reforçaria a ideia da adaptação de uma raça superior em qualquer ambiente. A figura 8 é, sobre esse ponto, bastante reveladora. Na legenda que a acompanha no arquivo lemos: “Loiros e de olhos azuis, saudáveis e bronzeados são os meninos alemães do Sudoeste Africano”. Vemos o destaque dado a um fenótipo que representaria, segundo o discurso nazista, o tipo ideal de rapaz ariano.

Figura 8 - Menino Alemão, Windhuk, 1939



Fonte: Goethe Universität (2018, n. 062-0738-14).

A semelhança da fotografia acima com os modelos ideais da “raça” ariana estabelecidos por eugenistas como Eugen Fischer, por exemplo, é notável. Atentemo-nos para as imagens publicadas em 1927 em um trabalho de Fischer que exemplificava os tipos mais comuns de feições da “raça” nórdica:

Figura 9 - Exemplar da raça ariana segundo Eugen Fischer, 1927.



Fonte: Fischer e Guenther (1927).

Entendemos que o esforço da comunidade de colonos alemães na África em documentar suas atividades representava não só uma continuidade das atividades de registro visual desenvolvidas pela Sociedade Colonial Alemã desde o início da colonização, mas também compreendemos que, em um momento no qual a Alemanha já não era mais senhora de domínios coloniais em África, esse esforço de registro da existência de um braço da ideologia nazista ali também denotava, pelo menos, três outras possibilidades. Em primeiro lugar, conforme já afirmamos, entendemos que a organização dos alemães em torno do ideário nazista providenciava uma esperança nas mentes colonizadoras de que eles poderiam voltar a serem “donos” daquele espaço que os havia sido “roubado” pelas forças britânicas; está implícito aí não somente uma vontade de domínio efetivo sobre o africano (o Outro absoluto do discurso imperial), mas também uma vontade de poder dos alemães frente aos outros povos europeus, uma vez que, como vimos, os colonos teuto-namibianos tinham problemas em se afirmar diante a dominação sul-africana na região.

Em segundo lugar, entendemos que o interesse em propagandear as atividades desses colonos na África também fazia parte de um esforço por parte da instituição de colocar as demandas pela recuperação das colônias africanas como um dos focos principais no Comitê Colonial do III Reich. Conforme o próprio Hitler afirmou em *Mein Kampf*, e conforme sugerem as movimentações em torno da colonização para o leste europeu, a África não era um espaço de interesse primordial para o governo Nacional-Socialista. Ainda que a experiência colonial alemã em África tenha sido um dos pilares para o desenvolvimento de um pensamento genocida⁷ e a base de uma política baseada na raça que deu o tom durante o período hitlerista, as colônias africanas que foram perdidas após o Tratado de Versalhes não demonstravam potencial para uma real efetivação de políticas para sua reconquista por parte do III Reich.

Finalmente, em terceiro lugar, vislumbramos na reorganização dos colonos alemães no território da África de Sudoeste em torno da ideologia nazista, uma possível continuidade da mentalidade racista e eugênica como parte fundamental da germanidade (*deutschtum*), toda ela contruída sob princípios raciais desde o início da colonização alemã do território, até o desenvolvimento e consolidação do ideário racial nazista que previa a “pureza” da raça como um elemento de salvaguarda da identidade alemã ao redor do mundo.

Considerações Finais

Pudemos notar aqui que, para além das análises que relacionam o desenvolvimento do colonialismo com os desenvolvimentos das técnicas de visualidade como a fotografia a partir de fins do século XIX, é possível pensarmos também em introduzir nesta discussão uma outra dimensão: aquela que incorpora à tais discussões o contexto do nascimento da “ciência racial” e como ela se beneficiou do contexto colonial e dos instrumentos fornecidos pelas imagens fotográficas e os sentidos à elas atribuídos no período.

Observamos, a partir do estudo de caso do imperialismo alemão, como as fotografias foram essenciais para o desenvolvimento de seu projeto colonial que também era, em última instância, um projeto racial. Num primeiro

momento e, literalmente, em um primeiro recorte temporal que vai de 1884 a 1914, quando do domínio formal da Alemanha sobre os territórios africanos, observamos como a fotografia foi um instrumento não só de produção de propaganda imperial ou de reprodução de recordações, mas foi essencial na elaboração de um discurso visual que baseou a produção de um conhecimento típico da era dos Impérios: da antropologia etnográfica à eugenia, a fotografia foi largamente utilizada como prova irrefutável da existência de “raças” distintas e hierarquizadas entre si; num segundo momento, num recorte temporal que abarca os anos de 1930, observamos que a fotografia foi também um importante meio de comprovação e divulgação da ideologia racial que marcou o discurso nazista não só na Alemanha, mas também na África de Sudoeste, onde os colonos alemães que ali permaneceram enfrentavam problemas locais com respostas advindas da ideologia nazista.

Se Sven Lindqvist afirmou certa vez que a expansão europeia havia sido acompanhada pela “desavergonhada defesa do extermínio” (Lindqvist, 2021, p.xii), procuramos demonstrar aqui que a defesa do extermínio teve como base central uma desavergonhada elaboração de imagens racializadas que permitiram a construção do discurso eugênico como verdade absoluta.

Referências

ARENDRT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

BACHRACH, Susan. In the name of public health – nazi racial hygiene. *New England Journal of Medicine*, Waltham, v. 351, p. 417-419, 2004.

BREPOHL, Marion. Conter os casamentos mistos: Eugen Fischer num povoado livre do racismo. *In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 11., 2011, Salvador. *Anais [...]*. Salvador, UFBA, 2011. p. 1-11.

BREPOHL, Marion. Os pangermanistas na África: inclusão e exclusão dos nativos nos planos expansionistas do Império, 1896-1914. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 66, p. 13-29, 2013.

BRESCIANI, Maria Stella. *Londres e Paris no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRUNETEAU, Bernard. *Un siècle de génocides*. Paris: Armand Colin, 2016.

CORREA, Sílvio. Colonialismo, germanismo e sociedades de ginástica no Sudoeste Africano. *Recorde: Revista de História do Esporte*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2012.

COSTA, Marcilene Silva. Circulação de imagens coloniais na França contemporânea. *Vista: Revista de Cultura Visual*, Braga, n. 6, p. 143-158, 2020.

CUNHA, Fabiana; CARVALHO, Leonardo. Relatos de um explorador inglês: uma perspectiva da viagem de Francis Galton pelo sudoeste da África (1850-1852). *SAECULUM*, João Pessoa, v. 33, p. 319-337, 2015.

FANON, Frantz. *Em defesa da Revolução Africana*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1980.

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FISCHER, Eugen. *Die Rehobother Bastards: und das bastardierungsproblem beim Menschen*. Jena: Verlag von Gustav Fischer, 1913. Disponível em: <https://velesova-sloboda.info/album/fischer-rehobother-bastards.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FISCHER, Eugen; GUENTHER, Hans. *Deutsche Koepfe Nordischer Rasse*. Munchen: J. F. Verlag, 1927.

GEWALD, Jan-Bart. Colonisation, Genocide and Ressurgence: the Herero of Namibia, 1890-1923. ZIMMERER, J.; ZELLER, J. *Genocide in German South-West Africa: the colonial war of 1904-1908 and its aftermath*. Monmouth: Merlin Press, 2007. p. 187-225.

GOETHE UNIVERSITÄT. Universitätsbibliothek. *Koloniales Bildarchiv. Über das Bildarchiv der Deutschen Kolonialgesellschaft*. Frankfurt: Koloniales Bildarchiv, 2018. Disponível em: <https://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/kolonialesbildarchiv>. Acesso em: 10 fev. 2024.

GORDON, Robert. The rise of the bushman penis: germans, genitália and genocide. *African Studies*, Johannesburg, v. 57, n. 1, p. 27-54. 1998.

HAYES, Patricia; SILVESTER, Jeremy; HARTMANN, Wolfram. Picturing the Past in Namibia: the visual archive and its energies. In: HAMILTON, C. *et.al.* (ed). *Refiguring the Archive*. Springer Netherlands, 2002. p. 103-133.

HAYES, Patricia; SILVESTER, Jeremy; HARTMANN, Wolfram. *The colonising camera: photographs in the making of Namibian history*. Cape Town: UCT Press, 2001.

HIGHT, Eleanor; SAMPSON, Gary (ed.). *Colonialist photography: imag(in)ing race and place*. London: Routledge, 2004.

JOEDEN-FORGEY, Elisa von. Race power, freedom and the democracy of terror in German racialist thought. In: KING, R.; STONE, D. (org.). *Hannah Arendt and the uses of History*. Nova Iorque: Berghahn Books, 2007.

JAEGER, Jens. Colony as Heimat? The formation of colonial identity in Germany around 1900. *German History*, [London], v. 27, n. 4, p. 467-489, 2009.

KRACHENSKI, Naiara. *As colônias alemãs perdidas na África*. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

LINDQVIST, Sven. *Exterminad a todos los salvajes*. Madrid: Turner, 2021.

MATOS, Patrícia Ferraz de. A fotografia na obra de Mendes Correia (1888-1960): modos de representar, diferenciar e classificar da antropologia colonial. In: VICENTE, F. L. (org.). *O Império da Visão: fotografia no contexto colonial português (1860-1960)*. Lisboa: Edições 70, 2014.

NATERMANN, Diana Miryong. On the longevity of visual colonial stereotyping and its influence on twenty-first century societal and identity debates. *Antíteses*, Londrina, v. 16, n. 31, p. 326-353, 2023.

PEREIRA, Analúcia Danilevicz. A (longa) história da desigualdade na África do Sul. *Philia&Filia*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 118-148, 2010.

RANCIÉRE, Jacques. *O que significa estética*. Lisboa: KKYM, 2011.

RYAN, James. Fotografia Colonial. In: VICENTE, Filipa (org.). *O Império da Visão: fotografia no contexto colonial português (1860-1960)*. Lisboa: Edições 70, 2014. p. 31-42.

SCHVEITZER, Ana Carolina. *Imagens do Império: mulheres africanas pelas lentes coloniais alemãs (1884-1914)*. 2016. Dissertação (Mestrado em História) - UFSC, Florianópolis, 2016.

SHEPHERD, Nick. Showing, telling, looking: intimate encounters in the making of South African Archaeology. In: VOSS, B.; CASELLA, E. (org.). *The Archaeology of Colonialism*. New York: Cambridge University Press, 2012. p. 290-302.

SHEPHERD, Nick. *The mirror in the ground: archaeology, photography and the making of a disciplinary archive*. Cape Town: Jonathan Ball Publishers, 2015.

STEINMETZ, George; HELL, Julia. The visual archive of colonialism: Germany and Namibia. *Public Culture*, Durham, v. 18, n. 1, p. 147-184, 2006.

WALLACE, Marion. *A History of Namibia*. Nova York: Columbia University Press, 2011.

WEIKART, Richard. The role of darwinism in nazi racial thought. *German Studies Review*, vol. 36, n. 3, 2013.

YOUNG, Robert. *Colonial Desire*. Londres: Routledge, 1995.

Notas

1 Doutora em História pela UFPR. Professora adjunta do Colegiado de História na Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória.

2 As fotografias analisadas aqui fazem parte do acervo fotográfico da Sociedade Colonial Alemã, disponibilizadas on-line no seguinte repositório virtual: Goethe Universität (2018).

3 A Sociedade Colonial Alemã (Deutsche Kolonialgesellschaft) foi fundada em 1887 com o objetivo de impulsionar o empreendimento colonial alemão em ultramar. Ela foi a principal instituição promotora de discursos sobre a importância e a necessidade de colônias e, dentre suas atividades, registrou-se uma importante produção de material visual que variavam entre cartazes, fotografias e pôsteres, utilizados em diversos meios de divulgação: desde a publicação de revistas da Sociedade – em particular a Deutsche Kolonialzeitung e a Kolonie und Heimat – até a utilização deste material visual em reuniões, congressos e exposições organizadas pela Sociedade.

4 Antes de ser conhecido pela definição da eugenia como um conhecimento antropológico válido cientificamente, Francis Galton foi um viajante britânico em solo africano. Entre 1850 e 1852, Galton percorreu os territórios do sul e do sudoeste africano como um explorador científico e, dessa experiência publicou seus relatos de viagens que, assim como de outros viajantes, faziam sucesso entre os leitores no continente europeu. De acordo com alguns autores, inclusive, a experiência de viagem de Galton no continente africano o ajudou em seus estudos antropométricos realizados na década de 1880 e que o tornaram conhecido como o pai da eugenia (Cunha; Carvalho, 2015).

5 A terminologia hotentote, largamente utilizada nos documentos da época, se refere à população khoisan da África Austral, notadamente as atuais Namíbia, África do Sul e Botsuana. Este termo ficou marcado na historiografia por ser uma nomenclatura que racializava tais indivíduos, sendo hoje considerada depreciativa e ofensiva, sendo utilizada apenas para referenciar o vocabulário da época colonial e não mais para nomear a sociedade khoisan.

6 Devemos lembrar que desde o início do século XX, após a Guerra dos Bôeres, o Partido Nacional da União Sul Africana, liderado pelos africânders, passou a instalar uma política cada vez mais segregacionista do ponto de vista racial com a imposição de leis que não permitiam a compra de terras pelos nativos e que proibiam as relações entre negros e brancos, até chegar no estabelecimento do regime do Apartheid em 1948 (Pereira, 2010).

7 É importante mencionar o fato de que a experiência alemã em África, de fato, foi perpetradora de um genocídio em solo colonial: o genocídio do povo herero e do povo nama durante a Guerra Colonial de 1904-1908. Para mais informações ver Gewalt (2007).

Memória e Liberdade:

Cartas de Internos de Instituições
Psiquiátricas (Cidade do México, anos
1910 / São Paulo, anos 1930)

Memory and Freedom:

Letters from Inmates of Psychiatric
Institutions (Mexico City, 1910s / São
Paulo, 1930s)

Nelson Tomelin Junior¹

Vanessa Miranda²

Submissão: 15/10/2023

Aceite: 04/03/2024

Resumo

Buscamos revalorizar neste artigo experiências de internos do Manicomio General La Castañeda (Cidade do México) na década de 1910 e do Sanatório Pinel (Cidade de São Paulo) nos anos 1930. Partimos de correspondências de pacientes com familiares e equipe técnica, registros autobiográficos, além de prontuários médicos e imprensa escrita. A análise das práticas de construção política da liberdade em territórios de memória marcados pela violência em diferentes períodos de ditadura na América Latina (Porfirio Díaz e Getúlio Vargas) apontou para resistências dentro e fora daquelas instituições. A partir de lugares e momentos distintos de articulação entre o saber racional médico e formas de controle do espaço social e político, procuramos evidenciar contradições, sonhos e desejos humanos que apontam outros possíveis históricos.

Palavras-chave: correspondência; memória; ditadura; Manicomio General La Castañeda; Sanatório Pinel.

Abstract

In this article, we seek to re-evaluate the experiences of inmates at the La Castañeda General Mental Hospital (Mexico City) in the 1910s and the Pinel Sanatorium (São Paulo) in the 1930s. We draw on patients' correspondence with family members and staff, autobiographical records, as well as medical records and the written press. The analysis of the practices of political construction of freedom in territories of memory marked by violence in different periods of dictatorship in Latin America (Porfirio Díaz and Getúlio Vargas) pointed to resistance inside and outside those institutions. From different places and moments of articulation between rational medical knowledge and forms of control of social and political

space, we sought to highlight contradictions, dreams and human desires that point to other historical possibilities.

Keywords: correspondence; memory; dictatorship; La Castañeda General Asylum; Pinel Sanatorium.

Nelson Tomejin Junior, Vanessa Miranda { Memória e Liberdade: Cartas de Internos de Instituições Psiquiátricas (Cidade do México, anos 1910 / São Paulo, anos 1930) }

ARTIGOS

O conjunto documental levantado para este artigo está composto de série de prontuários clínicos, e documentos anexos (correspondências pessoais, outros escritos e anotações de traços autobiográficos) referentes ao cotidiano administrativo do Manicomio General La Castañeda na década de 1910 e do Sanatório Pinel durante os anos de 1930, respectivamente, período da ditadura de Porfirio Díaz no México e dos desdobramentos iniciais do golpe de Getúlio Vargas no Brasil. Os fundamentos teórico-metodológicos desse estudo dialogam com referencial da história social que evidencia contradições no campo do “tratamento” psiquiátrico, dimensões dos contrapoderes de internos nesse processo,³ lutas pela memória como cultura de resistência na América Latina (Allier Montaño; Crenzel, 2015; Altmann, 1998; Jelin; Anglais, 2003; Rago, 2013; Reed, 2010), eventualmente contra a política das cidades e seus controles médico-sociais em momentos de ditadura.⁴

Em *Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência*, Giorgio Agamben (2005) observa deslocamentos da práxis na modernidade em direção a formas do acontecer social que abrem no campo *inexperienciável* da reprodução capitalista possibilidades históricas do *novo*. Apoiado em Walter Benjamin, o filósofo italiano aposta em uma dialética não historicista, quando entende que “toda interpretação causal é solidária com a metafísica ocidental e pressupõe a decomposição da realidade em dois níveis ontologicamente distintos” (Agamben, 2005, p. 142). Também nas análises que seguem entendemos que a linearidade teleológica do hegelianismo estreita caminhos que no mais das vezes os sujeitos históricos acabam por alargar (Decca, 1984, p. 55). Consideradas as táticas de resistência nas quais apostou Antonin Artaud no manicômio, e outros que lemos mais abaixo, a experiência da escrita se articula com o desejo de utopia, de “dizer e escrever não importa o quê”, uma conquista do tempo presente nesses “tristes lugares” (Silveira *apud* Hirszman, 1986), “para não perder a ideia, para se lembrar dela e depois fazer emergir a verdadeira ossatura, esqueleto da encarnação” (Artaud, 1985, p. 295).

Vale assim o alerta empírico-metodológico de Mano Brown em que parece atualizar perspectivas interpretativas de Robert Slenes (1999) sob visão *desesperançada* de Charles Ribeyrolles em viagem pelo mundo da

escravidão no Brasil do século XIX (onde o francês não via a possibilidade de uma flor nascer). Avisa o rapper sobre a construção de resistências em lugares imprevistos (Thompson, 1979). Brown articula *esperança e história* ao observar que “onde estiver, seja lá como for, tenha fé, porque até no lixo nasce flor” (Vida [...], 2002). Na perspectiva do trabalho da linguagem, trata-se, conforme destaca Beatriz Sarlo, a partir de Jürgen Habermas, do “desejo de uma felicidade inscrita em uma experiência comunicativa livre dos imperativos da racionalidade sujeita a fins” (Habermas *apud* Sarlo, 1997, p. 58).

Sujeitos Históricos

Os pacientes psiquiátricos que sofrem internações de longa permanência em instituições manicomiais enfrentam no campo dos estudos históricos o negativo estatuto de indivíduos que dificilmente têm articuladas as suas experiências nesses lugares como diálogo mais amplo com o seu tempo e lugar. Parecem não fazer parte da cidade, ou da instituição da sociedade (Sader, 1988; Silva, 1989). As suas conquistas e táticas pessoais de vida e resistência no campo da internação não se relacionam, ao que se supõe, com a invenção dos modos de vida (Williams, 1979), ali onde são reclusos, entre os muros da cidade (Bresciani, 1991; Caldeira, 2000).

A reflexão sobre documentação de prontuários médicos tem oportunizado o entendimento dos modos de tratamento, violências e mesmo resistências desses sujeitos nos hospitais de atendimento à saúde mental. De todo modo, pouco sabemos das relações dessas vivências supostamente “isoladas” do meio social urbano em que estão inseridas. A psiquiatria mexicana e brasileira do período aqui analisado está marcada por pressupostos atomizantes da técnica e do controle institucional na relação hospitalar. Alienistas, agora, são todos os técnicos manicomiais (Machado, 1978).

Contudo, a instituição psiquiátrica, em suas aberturas forjadas pelas resistências, é também determinada pela participação dos “pacientes” internos, que eventualmente sensibilizam equipe técnica e reposicionam entendimentos diagnósticos. Perspectivas de liberdade nestes lugares podem aparecer em improváveis *relações*, possibilidade que nem mesmo suas pretensões ao “total”, de que nos fala Erving Goffman (1974), são

capazes de excluir inteiramente. Marilena Chaui (1982, p. 208) observa que antes do “nascimento da clínica” o sentido que teve a noção de *anamnese* foi também uma relação em que o paciente, na condição daquele que sabe a dor que sofre, interage com o médico especialista, trocando experiências, quando um e outro não chegariam à cura isoladamente. Esse processo não foi de todo cooptado no século XIX e após, apesar daqueles esforços “clínicos”. A política das táticas de resistência de pacientes psiquiátricos impõe também hoje ambiguidades na relação “racional” do espaço médico manicomial.

Assim, o processo de construção da própria liberdade nesses espaços, tanto no México quanto no Brasil, parece seguir experiências de lutas históricas da classe trabalhadora em meio ao capitalismo então em formação.⁵ A modernidade mexicana de Porfirio Díaz, bem como o projeto urbano-industrial brasileiro da década de 1930,⁶ encontram nessas “instituições totais” um laboratório de modelagem social.

Cartas do México, Manicomio General La Castañeda

Em 23 de dezembro de 1910 ingressou no Hospital La Castañeda,⁷ na condição de “detenido”, Trinidad Sánchez Vargas. Do primeiro exame a que responde sabemos que

El enfermo no parece tener perturbadas sus facultades mentales, unicamente parece estar poseido de profundo miedo, pues por circunstancias especiales que él explica, se ha visto acusado como sedecioso y preso en la Penitenciaría de México, de donde le remiten. Pone especial cuidado en sus respuestas por temor á comprometerse. Niega ser alcohólico, presenta pterigiones, tiene subictérico conjuntival, temblor fibrilar de la lengua y en las manos (México, [191-]).⁸

Trinidad, originário da cidade de Tepeitec (Tlaxcala), contava neste momento quarenta e cinco anos de idade. Trata-se de personagem representativo da política da época, tendo enfrentado a partir de uma frente liberal e popular (Knight, 2022, p. 72) que reuniu estanceiros e população de extração social, étnica e econômica diversificada em Tlaxcala, as sucessivas reeleições de representantes da ditadura porfirista

na região. Foi preso juntamente com seu irmão e seu pai, Miguel Sánchez, um dos fundadores em 1909 naquele estado do Partido Antirreeleccionista, agremiação alinhada às estratégias de luta defendidas por Francisco I. Madero no contexto da revolução maderista, pelo sufrágio efetivo e revolta armada contra Porfirio Díaz, ditador representado localmente pelo governador Próspero Cahuantzi.⁹ Problematizações acerca da condição de sofrimento asilar de Trinidad relacionadas às violências políticas enfrentadas no México no período em tela evidenciam a inserção da instituição psiquiátrica no tempo histórico, posicionada, portanto, no campo da luta de classes daquela ditadura, também como unidade de encarceramento. Quando ainda na Penitenciária do México, antes de ser removido para o Hospital La Castañeda, falece o referido irmão de Trinidad. Observa Pablo Piccato quanto àquele sistema policial e carcerário que “fue sin duda un instrumento político, destinado a acallar la prensa, dificultar la oposición electoral y reprimir la desobediencia colectiva con el menor contenido político” (Piccato, 1997, p. 135).

A identificação clínica da presença de “pterigiones” em exame oftalmológico no hospital evidencia trajetória como estanceiro em prováveis lidas com exposição ao sol de Trinidad Sánchez Vargas. O “profundo miedo”, com “temblor fibrilar de la lengua y en las manos”, assim como o “especial cuidado en sus respuestas por temor á comprometerse”, aparecem como sinais e gesto de sua compreensão acurada de que aquela instituição cumpria funções sociais mais diversificadas do que a do suposto cuidado médico-psiquiátrico. Naqueles inícios da década de 1910, o Manicomio General La Castañeda já dimensionava, em matizes e amplas ramificações da cultura psiquiátrica higienista da Cidade do México no momento, que a ideologia da evolução e do progresso se cumpre sob sujeições inúmeras pelo poder, e isso, sobretudo, desde a perseguição às experiências de luta em formas diversas da produção social (Agostoni; Speckman, 2001).

Trinidad segue para “el Pabellón de Peligrosos”. Logra, contudo, mesmo nesse meio desfavorável à articulação de possíveis resistências, alcançar o respeito do médico psiquiatra então responsável pelo setor. Em 02 de janeiro de 1911, registra o Dr. Manuel Alfaro¹⁰ sobre Trinidad que

Su constitución es regular, su educación es buena y su instrucción lo bastante para dirigir un Rancho que posee en Tlaxcala, no fuma ni usa bebidas embriagantes, su carácter en la apariencia y según su familia es muy humilde y tímido, en general vive con mucho sosiego y es muy metódico; en su familia no hay ni ha habido, locos, ébrios, histéricos, epilépticos, su padre que aún vive, tiene 85 años y es muy laborioso.

Dice que fué arrancado de su hogar á media noche, junto con su Padre y Hermano, acusados de conspiración y de tener ocultos en su casa Armas y municiones, lo cual despues del cateo correspondiente resultó inexacto; que estando ya en la Penitenciaría donde se entraba preso supo que su Hermano que estaba enfermo cuando los aprendieron se habia agravado, lo que lo afligió extraordinariamente y aumentó su tribulación, y como su aflicción aumentaba mas y mas cada dia, lo trajeron al Manicomio.

Se presenta correcto, abatido, contesta con atención el interrogatorio y parece ser dueño de sus facultades; la noche anterior, pareció tener alucinaciones auditivas, pues se le observo que á veces se detenía ante las puertas y aplicaba el oído, permaneciendo atento como si algo percibiese, estas alucinaciones solo se repitieron una vez; fuera de esta observación, nada particular se ha presentado; por lo demás, come y duerme bien, afirma que se siente sano y que se resigna con su suerte, pero que teme á los demás locos con quienes vive.

En el presente caso es posible que las emociones inmediatamente seguida de la aprehensión á media noche, la prisión en la Penitenciaría, la gravedad del Hermano (que ya murió) y la incertidumbre del resultado final de su causa, hayan desequilibrado el funcionamiento de sus facultades, pero en la actualidad parece estar sano.

Diagnostico: Psico-nervioso.

Tratamiento: Ninguno. (México, [191-]).

Chama atenção, neste caso, a maneira como a relação entre abusos policiais, encaminhamentos judiciais e acolhimento médico se autojustifica na instituição psiquiátrica. Trinidad não deveria estar no manicômio, mas como “su aflicción aumentaba mas y mas cada dia” aí “lo trajeron”. E agora que está na instituição psiquiátrica será também testado a partir da sua capacidade de

suportar ou, melhor, forçosamente legitimar a condição de ora “perigoso”, ora “sano” a que está submetido: “por lo demás, come y duerme bien, afirma que se siente sano y que se resigna con su suerte”. Analisadas essas anotações “a contrapelo” (Benjamin, 1996, p. 225), sobressaem as “táticas” (Certeau, 1996, p. 44) de resistência do “detenido”, diferenciando-se cautelosamente dos que ali estão: “pero que teme á los demás locos con quienes vive”. Trata-se de cautela recomendável em um meio em que parece ser apenas “posible”, logo não logicamente conseqüente, que “hayan desequilibrado el funcionamiento de sus facultades” justo “las emociones inmediatamente seguida de la aprehensión á media noche, la prisión en la Penitenciaría, la gravedad del Hermano (que ya murió) y la incertidumbre del resultado final de su causa”. No manicômio, o sofrimento e o medo, ademais de serem aí produzidos, devem ser identificados e diagnosticados como “psiconervioso”. De todo modo, e também nesse caso, mesmo que se recomende “tratamiento: ninguno”, que o paciente aí permaneça, ou não, é questão que segue orientações antes políticas do que médicas. E é o próprio Trinidad, em condição arbitrária de acusado quem explica a difícil dinâmica por carta endereçada ao diretor do manicômio.

Manicomio General de Mixcoac. Mayo 16 de 1911.

Señor Director Dn

Jose Mesas Gutierrez.

Mi muy respetable Señor Director.

Le suplico á Vd rendidamente mi atención, de que se le de el aviso al Señor Lic. Dn Juan Perez de Leon, Juez de Distrito de esta Capital de que yo me encuentro en entera salud, para que me de mi libertad.

Porque el Abogado que hizo las defezas de nosotros los reos Politicos del Estado de Tlaxcala, dise que la detención mia no depende del Señor Juez de Distrito, si no de la los Señores Doctores, de que no án dado ningun avizo, de que yo me encuentro en estado de salud, porque no saben en que Estado me encuentro si lla estoy bien sano ó no, para que se me de mi libertad.

Y espero su digna protection de Ud. Señor Director de este Manicomio.

Es cuanto le dise á Ud. su mas atento y seguro servidor.

[Firma de] Trinidad S. Vargas. (Mexico, [191-]).

As razões judiciais dos “reos Politicos del Estado de Tlaxcala”, que da penitenciária são encaminhados ao manicômio, ficam agora sob a gestão institucional da lógica médico-psiquiátrica. Quando se ingressa em uma instituição dessa natureza, mesmo “el Abogado que hizo las defezas” sabe que aquela detenção “no depende del Señor Juez de Distrito, si no de la los Señores Doctores”. No momento em que é detido e conduzido a La Castañeda, Trinidad parece estar ciente dos interesses sociais e políticos que cercam a sua prisão, e a de seus familiares, igualmente trabalhadores de sua propriedade em Tepeitec, a qual desde aqueles encarceramentos é alvo de pilhagens e roubos.

Segue carta de Trinidad Sánchez Vargas remetida a amigos de sua região três dias após a internação no Manicomio do “districto de Mixcoac”. O que nos alcança pelo prontuário clínico do paciente é o registro à máquina em segunda via dessa correspondência, conforme notação ao final do documento: “(Es copia)”. O procedimento se repete em inúmeros prontuários do período, podendo indicar, quando não constam nesses documentos as próprias cartas originais, que muitas dessas comunicações lograram alcançar seu destino final, o que ademais também se evidencia por correspondências de familiares em resposta a esses envios.¹¹

México, Diciembre 26 de 1910.

Sr. Dn. Jesús Diaz.

Mi muy respectable y fino amigo:

Le dirijo á Vd la presente con el fin de saludarle en union de toda la familia de Vd, y favor de que me informen como se encuentran los intereses de la casa de mi Papá, quiero que me digan quien está en

la casa se quedó alguna persona ó no, mis Bueyes y las Bestias, y el campo como quedó; y si han recogido las semillas ó no porque Lupe la ahijada de Vd me dijo que robaron todo le del campo y quiero que me diga la verdad de lo que passa con la casa y las semillas del campo, porque yo me encuentro en el Manicomio General en el Distrito de Mixcoac, por estar enfermo y lo mismo su ahijada Lupe está enferma; y que si ya está ala su Compadrito de Vd en la casa, y si han recogido el todo lo del campo frijol y el maiz, y si es certo que han abusado de todo lo que tenemos en la casa, porque han hecho herejia y media conto, los mismos parientes mios, á su Papá de Lupita, no le contesto porque no está en la Hacienda de Quintanilla está en Europa, y llegará hasta Septiembre de año entrante, porque me ocorre un grande desvio con mi esposa, pero su Papá supiera todo lo que le á pasado á su hija ya hubiera metido el brazo por ella, y no puedo contestar, porque no se quien es el Administrador, si quedaria Dn Francisco Gonzales, ótra persona para informalo bien, porque yo no tengo culpa alguna, pues yo pedia justicia por ella y esto no consigo nada y favor de contestarme mi carta lo mas pronto posible que yo les corresponderé en adelante.

Es cuanto le dice á Vd su mas atento y seguro servidor quien lo saluda.

Trinidad Sanchez Vargas. Rúbrica. (Es copia). (Mexico, [191-], exp. 23).

Importante problematizar nessa correspondência de Trinidad a preocupação com a continuidade dos trabalhos no campo, do que se evidenciam os conhecimentos de alguém que sabe que tais processos de produção exigem cuidados permanentes e coletivos, planejamento ao longo do tempo. A certeza de não haver imediatismos nesse caso, repercute também no seu cuidado em lidar com os poderes institucionais que o mantém aprisionado. Trinidad constrói a sua própria liberdade. Assim, em 25 de maio de 1911, por ordem do diretor do Manicomio General, “queda en libertad el acusado del delito de rebelión”.

Todo o esforço e parcimônia na articulação da própria “alta” que se vê no caso de Trinidad se nota ainda em muitos outros casos de internamento em La Castañeda no período. Transcorrem por vezes anos de luta até que se alcance a autorização para deixar o manicômio. E os motivos que cercam

essas práticas não seguem a suposta razão médica, dizendo antes respeito a saldos financeiros a quitar (quando se tratava de pacientes pensionistas) (Mexico, [191-], exp. 62), bem como, em muitos casos, à mera negligência hospitalar.

A regularidade dos procedimentos de solicitação ao diretor da instituição pelo direito à alta hospitalar, na forma de “memorandum” assinado pelos pacientes, ou mesmo pelos médicos diretamente responsáveis pelos tratamentos e cuidados a eles prestados, denotam características de poder hierárquico que escapam ao pressuposto básico da atenção à saúde. Tais controles, contudo, foram também questionados. Segue carta de Eduardo d’Antin, trabalhador de 29 anos internado no Manicomio General La Castañeda por “acoholismo crônico”, na condição de “libre” e “indigente”, estando assim desprovido de recursos para custear seu próprio tratamento.

Manicomio General Mixcoac 17 abril de 1912.

Formo la presente con el objetivo de relatar las injusticias y atrapella que se cometen en este manicômio desde se siente la tirania y se usa el despotismo para ultrajar al demente al bueno y sano al culpable y al inocente para contrariarlo y si posible es volverlo loco, imbecil, idiota ó que el individuo se desespere con este encierre, este martirio cruel, porque aqui no es un hospital, no es un manicomio si no la carcel del Santo Oficio.

No soy un enajenado, tengo mis facultades completas, más lo que me ha traído á este maldito lugar ha sido una afección alcoholica igual á la que la mayor parte del genero humano padece, y el mundo entero sabe que no hay remedio para contrarrestar el deseo de ingerir bebidas embriagantes; esto solo lo remedia la fuerza de voluntad y la dignidade de la persona viciosa. La cual fuerza de voluntad y verguenza existen en mi persona, pero la venganza ruin y el cecuestro en que me tienen los torpes médicos ó alcaldes de esta carcel del Santo Oficio me orillan á presindir de mi existencia desde el momento que no hay justicia para mi y para varios que no hemos consentido ningun crimen y ni devemos permanecer más tiempo del que se requiere para restablecer una simple devilidad por el alcohol pero desgraciadamente se tropieja aqui com médicos ineptos que creen que el remedio del alcólico conciste en tenerlo

encerrado como á un criminal sentenciado á muerte, lo que se hace con nosotros tenernos privados de todo sometidos á una sentencia indefinida, la cual es injusto y está prohibido por la Constitución de 57 la cual aqui se vé nulificada, pisoteándola micerablemente! pobre de mi pátria; donde se cometen arbitrariedades semiselvajes que criticarán las naciones extranjeras, y de aqui las personas sensatas.

Suplico á la presa de á luz esta mi declaración para que se ponga el remedio cuanto antes, pues se cometen muchas injusticias con infinidad de individuos cuerdos que aqui se encuentran internados.

Quando era muy joven pensé quitarme la vida, pero ya de mayor edad nunca lo he intentado y si hoy lo hago es porque pido mi libertad y se me niega despues de tener aqui algun tiempo y no estar enojado ni enfermo de nada, y antes de quedar idiota ó loco me quito la existência (Mexico, [191-], exp. 21).

A condição de encarceramento imposta, tal como “criminal sentenciado á muerte”, articulou em muitos desses trabalhadores o sentido de urgência na utilização de táticas variadas para a obtenção da liberdade. Por vezes, em cada prontuário clínico, o que se encontra é um conjunto expressivo dessas cartas remetidas ao diretor da instituição em tom de pedido de clemência. E nesse caso, ficar internado, podia parecer um caminho certo para se “quedar idiota ó loco”. Tais fontes, pelo viés dessas táticas e resistências, evidenciam a capacidade de engendramento de contrapoderes onde não se pressupunha que pudessem existir.

Importante também mencionar sobre essa documentação do Hospital La Castañeda de inícios do século XX a ausência sistemática dos históricos clínicos dos internos da instituição. São raros os prontuários que trazem a rotina dos tratamentos e métodos aplicados em cada caso. São no mais das vezes ocultados desses registros institucionais a dieta alimentar administrada, os medicamentos e outros métodos recomendados naquele princípio da década de 1910. De todo modo, indicações precisas dessas “terapias”, aplicadas no período, aparecem nas correspondências dos pacientes, muitas vezes através de narrativas que buscam escapar das desvalorizações prévias desses escritos, eventualmente taxados pela lógica psiquiátrica como percepções contaminadas pelo viés alucinado de supostas

mentes loucas. Abaixo, segue correspondência de José Martínez, trabalhador de 30 anos de idade, professor de instituto educacional em Durango, sua cidade natal, tendo histórico de duas internações em La Castañeda, em 1911 e 1914. Esclarece José Martínez, em carta de 03 de julho de 1911 ao amigo Sr. D. Miguel Estrada, também de Durango, a difícil realidade das violências a que estava então submetido, bem como a dinâmica igualmente agressiva do esvaziamento prévio das suas denúncias como divagações sem sentido, próprias de um alucinado.

Alucinación del oído, paranoia ó delirio de Magnan, mi conciencia se resiste á aceptarlo; porque con solo ser delirio es ya medio mas ó menos disimulado para ameritarme el triste dictado de maniático ó loco y despojarme, asímismo de mi voluntad, del libre uso de mis facultades y responsabilidad de mis actos, no para curar de la enfermedad que me agobia atendiendo con especialidade á mi salud, según cree Ud. quizá todavia, sino para ceder por la fuerza la libertad de mi conducta sediendo mí razón y mi conciencia ante una especie de tirania impuesta á amenazas ó golpes cuando no á las humillaciones y al desprecio. Fuera de una hora más ó menos que dura la visita del Médico, la mayoría del tiempo se transcurre entre sobresaltos, teniendo algún alarde de autoridade reconocida á fuerza cinchos y azotes ó disciplina aplicada con derroche de camisa y de sacos de fuerza. Los gritos, risotadas, imprecaciones y juramentos de vigilantes y enfermos, capatazes ó locos se confunde á toda hora crispando los nervios y ayudando por la noche, de quien tenga como yo, la desgracia de presenciar tan espeluznates escenas, el sueño. Estas luchas y vociferaciones, ese aparato de fuerza y amenaza han llegado á ser para mí una pesadilla; perseguido dia y noche por semejante obsesión ¿cree Ud. Miguel que agotado de los nervios y susceptible en alto grado deba resistir impresiones tan vivas ó insistentes y tan horribles como esas? ¿cree Ud. que tan infernal sinfonia, esa barahunda de insultos, palabras necias, amenazas, bofetones, sarcasmos y risotadas sean alucinaciones y así mismo engaños del sentido los cuadros de imoralidad, indecencia y degeneración de que soy testigo? no tutor, no hay tal alucinación; las impresiones violentas que sufro, la consciência del sitio donde estoy, las vejaciones de que soy victima son en demasia claras por comprenderlas, con las que puede imaginarse un alucinado (Mexico, [191-], exp. 62).

Martínez observa nos procedimentos clínicos nosográficos pelos quais é diagnosticado – “alucinación del oído, paranoia ó delirio de Maganan”

– certa estratégia de esvaziamento de suas denúncias: “¿cree Ud. que tan infernal sinfonia, esa barahunda de insultos, palabras necias, amenazas, bofetones, sarcasmos y risotadas sean alucinaciones y así mismo engaños del sentido los cuadros de imoralidad, indecencia y degeneración de que soy testigo?”. Importante problematizar, então, a supressão nesses documentos dos encaminhamentos clínicos administrados no dia a dia dos pacientes em La Castañeda, onde, ressalvada “una hora más ó menos que dura la visita del Médico, la mayoría del tiempo se transcurre entre sobresaltos, teniendo algún alarde de autoridade reconocida á fuerza cinchos y azotes ó disciplina aplicada con derroche de camisa y de sacos de fuerza”. Assim, o tema da saúde, nessa e em outras “instituições de violência” (Basaglia, 1985), não pode ser analisado sem um olhar sobre o social como campo atravessado por valores e interesses que nem sempre atendem a pressupostos científicos. As décadas seguintes de 1920 e 1930, no México, e também no Brasil, como demanda de controle pensada e exigida a partir dos saberes e formas da violência que já se observavam no início do século XX, e mesmo antes disso,¹² inauguram técnicas modernas em aparatos de repressão ajustados aos novos tempos, com acesso amplo à energia elétrica e aos conhecimentos da química, quando se introduzem as convulsoterapias por choques cardiazólicos, insulínicos e elétricos.

Notícias de um manicômio no Brasil: nos arquivos hospitalares e na imprensa

Segue prontuário do final da década de 1930 do Sanatório Pinel na cidade de São Paulo.¹³ Cruzamos informações desse documento com fontes da imprensa escrita do período. Em meio à ditadura estadonovista (1937-1945) vivia-se no país violências e desigualdades sociais variadas, desdobradas, muitas vezes, como na ditadura porfirista (1876-1911), sob o signo e prática da ideologia de uma nação sem divisões internas, não sem que tais diretrizes homogeneizadoras fossem contestadas por diferentes setores daquela sociedade de classes (Cancelli, 1991; Vesentini; Decca, 1976). No caso mexicano, por uma revolução.¹⁴ No Brasil, pelas condições de repressão impostas a partir do golpe de 1930, também no campo da saúde mental.

No dia 18 de outubro de 1939, sob a manchete “Na Avenida São João. Ameaçada de abandono, pelo amasio, a mulher não teve relutancia em tirar-lhe a vida

- Antecedentes - a criminosa apresentou-se à polícia”, publicou o jornal *Correio Paulistano* a seguinte reportagem.

A tragedia que, na manhã de hontem, se desenrolou no apartamento n. 10 do predio 1.508 da avenida São João, é daquellas que emocionam profundamente. Separando-se da família, abandonando o lar para viver em companhia de outro homem, a criminosa, deante da ameaça de abandono, por parte do amante, pratica um barbaro crime.

PERSONAGENS

Foram protagonistas da brutal occorrenca Alcebiades Bento da Silva, de 42 annos, funcionario da Estrada de Ferro Sorocabana, e Maria Augusta Alves, de 31 annos, ambos residentes no apartamento citado.

Alcebiades deixou mulher e filhos, residentes à rua Leocadia Cintra, nesta capital. Maria, natural de Presidente Prudente, também era casada, deixando marido e filhos.

VERSÃO CONHECIDA

Ha cerca de cinco annos, Maria, em viagem para São Bernardo, veio a conhecer Alcebiades Bento da Silva. À custa de assedia-a, venceu este sua resistencia, datando dahi a uniao do casal.

Passados os primeiros tempos de vida em commum, as rusgas começaram a apparecer, tornando-se insupportavel a convivencia dos amantes. Ultimamente, segundo declarações da criminosa, essa situação chegára ao auge, com a constante ameaça feita por Alcebiades de abandonal-a.

CRIME PREMEDITADO

Nessa contingencia, Maria tomou uma resolução: eliminaria seu amasio. Foi hontem o dia escolhido. Muniu-se de uma machadinha e um revólver, cerca de 6.30 horas, dirigindo-se para o quarto de Alcebiades, que dormia.

Calmamente, vibrou-lhe varios golpes na cabeça, e como elle, acordando, ainda resistisse, desfechou-lhe dois tiros. Praticada a aggressão, Maria fez sua “toilette”, e foi procurar um advogado, que a aconselhou a apresentar-se à policia.

Assim o fez às 9.30 horas.

O CADAVER NO NECROTERIO DO GABINETE MEDICO LEGAL

A policia, sciente do occorrido, solicitou o comparecimento da Policia Technica ao local, bem como do médico legista de plantão no Gabinete Médico Legal, Dr. Curado Fleury.

Este, do exame que procede na victima, constatou que Alcebiades apresentava ferimentos no frontal, alcançando o temporal do lado esquerdo e perfurações de bala no corpo. O cadaver foi, a seguir, removido para o necroterio do Araçá, onde será autopsiado.

INQUERITO

No inquerito que a policia abriu em torno da occorencia, prestou declarações Maria Augusta Alves. Varias testemunhas foram arroladas, devendo depor, na 3ª Delegacia, a cargo do dr. Carlos Pimenta, e por onde prosseguirá o inquerito. (Na avenida [...], 1939, p. 7)

No mesmo dia do mencionado crime, Maria Augusta é hospitalizada no Sanatório Pinel,¹⁵ no bairro de Pirituba, identificada então como “mulher branca”, de “30 anos”, residente em São Paulo, casada, e “doméstica” de profissão. O “exame físico no acto de entrada” descreve “cicatriz recente no sentido transverso, no terço superior do antebraço esquerdo, consequente a tentativa de suicidio”. Quanto à condição “mental”, informa a equipe técnica:

[...] associação um tanto lenta de idéas, denunciando um leve estado confusional. Perturbações cenestésicas – impressão de que o coração dispara e de que o cerebro cresce, em consequencia de uma campanha que se aloja dentre desse órgão. Tem, por vezes raptos

imaginativos como: – O Gamelin já matou todos os alemães? – “O rei Carol já foi assassinado” “Coitada de Varsóvia!” e abre-se n’um pranto dorído (APESP, 1944).

O “exame somático” descreve características de robustez física de uma “moça de estatura normal [...] com distribuição normal dos músculos, pêlos e tecido celular subcutâneo. Ausência de defeitos físicos, congênitos ou adquiridos”. Maria Augusta, ainda de acordo com o prontuário, é internada por familiares, “deprimida, inquieta, chorosa”, sem que a instituição psiquiátrica tivesse conhecimento do crime noticiado: “Na manhã seguinte, pela leitura dos jornais, nos inteiramos da notícia de uma violenta cena de sangue, na qual d. Maria Augusta tomara parte como autora, matando seu amante a machadadas e a tiros” (APESP, 1944). A força policial é então comunicada: “Inteirados do fato ocorrido com a paciente, demos ciência à polícia dela aqui se encontrar”. A paciente permanece internada trinta dias no Pinel, saindo sem anotação de alta médica, ou justificativa de determinação judicial, no dia 18 de novembro de 1939. Deixou o registro de longas anotações escritas sobre sua vida e fatos recentes, relacionados ao convívio com a família, e com o “amante” assassinado Alcebiades Bento da Silva.

Sabemos então que Maria Augusta se separara do marido e, juntamente com dois filhos, passa a viver com o novo companheiro, de 42 anos, o “Bento”, em um apartamento na Av. São João, n. 1508, na cidade de São Paulo. Relata dificuldades quanto ao seu sustento próprio, segurança financeira sua e da família. Diz que já em sua experiência com a primeira família esses sofrimentos eram enormes.

Tanto pencei em meus filhos para agora me ver sem direito a nada.

so sinto não ter saude para poder vencer tudo estou doente e Bento não me queria mais assim so presto para morrer e nada mais.

nem os da policia me quizeram escutar mais eu ainda tinha muito que dizer os homens não tem direito de fazer sofrer duas familias eu sempre sofri com o Bento.

não não os prezo nem os da policia nem uma sela nada temo na terra so acho consolo na morte.

Bento traiu-me ate para morrer sigurou-me as maos ainda no teu ultimo instante me dominaste.

quizes-te que vie-se morrer para onde me querias trazer tinhas prazer em trazer a todos para ca e vim mesmo em meu perfeito estado de sentidos querias que morres-se aqui faço-te a vontade aqui morro (APESP, 1944).

Nessas observações sobre a vida familiar temos dimensões da sua percepção própria quanto a uma cidade que dificulta trajetórias pessoais que desatentem às regras estreitas da moral social. A dinâmica do trabalho empurra os indivíduos para o espaço da casa, único território em que se anseia por liberdade e sossego, que, ao final, tampouco chegam.

[...] não quero comprometer a mais ninguem mas a um bandido que nos chamou por cartas aqui para São Paulo e deichou meu marido 4 annos sem emprego e fazendo de mim o que quiz e eu tudo fazia por temer a ele e meu marido e não deichar meus filhos sem comer (APESP, 1944).

A imprensa que noticiou o assassinato de Bento pela companheira Maria Augusta, assim como o manicômio Pinel de 1938, parecem partilhar de valores e entendimentos relacionados à exploração do trabalho e à desvalorização da mulher naquela sociedade (Matos, 2002). Maria Augusta, segundo o *Correio Paulistano*, premeditou o crime: é “criminosa”. O caso se passa como um ponto fora da curva da normalidade (assim como a “doença mental”). Maria Augusta expressa compreensão própria das agruras que vivia, sem descontextualizá-las do tempo e lugar em que aconteceram.

Os homens e as mulheres são uns animais menos inteligentes que os cachoros os cachoros procurão viver e vivem eles se alimentam e não tem os preconceitos da sociedade e a impocrazia da sociedade não a entre eles as injustiças que a entre os homens os cachoros são felizes com um oço que encontram na lata do lixo e vivem os homens querem fazer de mim peor que uns animais eu sempre fui escrava dos homens o dia que me libertei tudo escureceu em minha vida os homens são umas feras umanas homens são os escravos do dinheiro os homens tudo fazem tudo rezolvem tudo fazem levam as

mulheres ao extremo crião as coisas mais lindas da terra e provocão a destruição de tantos castelos de tantos bons pensamentos dos outros eu só encontro alívio na morte e a única coisa justa na terra mas porque não foi criada pelos homens. benedito seja o criador da morte

a morte e o consolo dos aflitos e o conforto dos deenganos.

Quando naci devia ser um cachoro procurava meu alimento meu oço e talvez mais função me traria sempre era um cachoro feliz os homens não teriam olhado para mim. (APESP, 1944).

E traça ainda relações entre esses sofrimentos e um meio social que é também de divisão de gênero. Maria Augusta finaliza assim as suas memórias:

assumo todas as respocabelida por tudo o que escrevo não faço conta das leis dos homens digo das feras que dizem ser teu coração so ahi ja a grande diferença eles são homens e nos mulheres eu nunca vi um homem chorar tenho o direito de pençar eles não tem coração eu sinto o meu sofrer eles são felizes com a desgraça das mulheres so queria ter o dom de mandar-me segundo assim os umildes seriam coroados as feras seriam umilhadas as mulheres que sofrem todas por causa dos homens irião todas para o [?] ceu nem velhos ficarião.

os protetores do que fasso os bom ficarião os maus criava um parque onde eles se perde sem ter todo o conforto.

Assim todos seriam felizes (APESP, 1944).

O hospital psiquiátrico aparece finalmente, também pela percepção de Maria Augusta, como um local de apaziguamento de conflitos que não cabem na sociedade. Maria Augusta é internada no mesmo dia do assassinato de Bento. O Pínel, mesmo não sendo manicômio judicial, se relaciona com aquele acontecimento como espaço de punição na cidade de São Paulo, como instituição carcerária disponível previamente à instalação do devido processo legal. O tratamento da saúde e a lógica da punição se articulam nesse caso.

Pode-se também refletir a partir do conjunto documental dessa instituição psiquiátrica sobre a liberdade como *invenção*, como algo que se expressa no campo social do pensamento e do imaginário como *experiência*.¹⁶ Por essa razão, Maria Augusta contesta a sua internação e exige seus direitos. Entende-se o documento abaixo como expressão do diálogo da paciente com possíveis interlocutores relacionados com a sua internação, autoridades judiciais, demais responsáveis pela investigação policial do caso, além de familiares, seus e da vítima.

Estes microbios da terra que se distroem uns pelos outros vive um atrapalhando o caminho um do outro enfim isto tudo deve ser linda a morte mas quero que pensem que tudo digo em meu juizo perfeito que não pence esse Pacheco e Silva¹⁷ que vive de combinação com a mulher do Bento de querer que eu vou ficar louca eu já vi a mulher de Bento e a filha aqui combinando tudo com ele esse é o peor de todos aqui o que mais me percege ele ate é parecido com o Bento e ainda se chama da Silva mas não adianta eu vou arranjar um adevogado e ele tem que dizer porque eu estou aqui eu so tenho que dar contas aos policia. (APESP, 1944).

E continua:

Comigo eu faço o que quero ninguem manda em mim eu ja sou do diabo eu não mereço o papel que gastam comigo cadeia isso é bobaje porque ainda é muito fraco demais as leis dos homens eu não acredito os homens não prestão só querem aproveitar e largar os outros na rua e na miseria quando estamos doentes. (APESP, 1944).

As memórias de Maria Augusta, escrito elaborado em condições extremas – assassinato e internação manicomial – assim como as correspondências e memórias de outros internos presentes na documentação hospitalar aqui apresentada, abrem espaço para refletirmos sobre a cultura da Cidade do México e de São Paulo quanto à participação de homens e mulheres na experiência social do período, o que incluía luta política, eventuais crimes, sofrimento psíquico grave, e internações decorrentes. Assim, busca-se aqui a compreensão de uma noção de instituição social que não anule possibilidades de problematização histórica pelo prejulgamento por dicotomias excludentes de normal ou anormal, justo ou injusto. Talvez,

da afirmação das contradições como eixo central da análise, possamos encontrar uma história da *liberdade*.¹⁸

Considerações Finais

O campo da atenção psiquiátrica, como política pública regulada pelo Estado, e mesmo como prática social realizada dentro e fora de instituições, articula interesses relacionados ao mundo do trabalho, da exploração de trabalhadores e trabalhadoras na sociedade de classe. Por vezes é o lucro que coordena a distribuição e aplicação de dinheiro no setor, também como tecnologia de repressão política, para a qual os saberes e instituições dessa área médica podem, são, e já foram utilizados, como vimos acontecer durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964/1985) (Brasil, 2014).¹⁹ Em *Holocausto Brasileiro*, Daniela Arbex (2013) expõe os requintes de crueldade que alcançaram a administração do lucro obtido no Hospital Colônia, na cidade de Barbacena, em Minas Gerais.

Os pacientes do Colônia morriam de frio, de fome, de doença. Morriam também de choque. Em alguns dias, os eletrochoques eram tantos e tão fortes, que a sobrecarga derrubava a rede do município. Nos períodos de maior lotação, dezesseis pessoas morriam a cada dia. Morriam de tudo – e também de invisibilidade. Ao morrer, davam lucro. Entre 1969 e 1980, 1.853 corpos de pacientes do manicômio foram vendidos para dezessete faculdades de medicina do país, sem que ninguém questionasse. Quando houve excesso de cadáveres e o mercado encolheu, os corpos foram decompostos em ácido, no pátio do Colônia, na frente dos pacientes, para que as ossadas pudessem ser comercializadas. Nada se perdia, exceto a vida (Arbex, 2013, p.14).

Mais recentemente, a Norma Técnica n. 11/2019 - CGMAD/DAPES/SAS/MS da Coordenação-Geral de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas do Ministério da Saúde do Governo Federal do Brasil procurou redefinir estratégias de financiamento público, dando redação final para uma nova Política Nacional de Saúde Mental. Nos dispositivos introdutórios desse documento lê-se que

Quando se trata de oferta de tratamento efetivo aos pacientes com transtornos mentais, há que se buscar oferecer no SUS a

disponibilização do melhor aparato terapêutico para a população. Como exemplo, há a Eletroconvulsoterapia (ECT), cujo aparelho passou a compor a lista do Sistema de Informação e Gerenciamento de Equipamentos e Materiais (SIGEM) do Fundo Nacional de Saúde, no item 11711. Desse modo, o Ministério da Saúde passa a financiar a compra desse tipo de equipamento para o tratamento de pacientes que apresentam determinados transtornos mentais graves e refratários a outras abordagens terapêuticas (Brasil, 2019, p. 6).

Na prática, o que vimos aí foi a destruição pela via institucional de anos de trabalho, pesquisa e militância política definidos pelo movimento de Reforma Psiquiátrica (Lei 10.216 de 06 de abril de 2001) cujas diretrizes preveem a substituição do modelo hospitalocêntrico por terapias substitutivas nos equipamentos públicos de atenção à saúde mental no país, bem como as lutas já conquistadas pelo banimento de tratamentos desumanos e punitivos como a eletroconvulsoterapia, o “eletrochoque”, aplicado inclusive contra crianças e adolescentes. A Norma Técnica mais acima citada ainda autoriza, e mesmo estimula, a internação de jovens, sendo estes sujeitos sociais recuperados no documento sob a designação de “menores”, expressão que retoma percepções e entendimentos práticos do Código de Menores (disposição legal que teve última revisão normativa no país na ditadura, em 1979). Contudo, os sentidos discriminatórios e criminalizadores da pobreza embutidos no uso da expressão “menores” foram superados pelos avanços democráticos alcançados na Constituição Federal de 1988 e dois anos mais tarde, em 1990, pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Desconsiderando-se tais conquistas, buscou-se impor nesses últimos anos graves retrocessos:

Não há restrições absolutas para o atendimento de pacientes menores de idade nos Serviços da RAPS, sendo aplicável o bom-senso, a ética e o princípio da preservação da integridade física, moral e da vida do paciente. O melhor interesse do paciente deve sempre prevalecer. Deve-se colocar como exemplo o caso de internação de crianças e adolescentes em unidades psiquiátricas. Vale ressaltar que não há qualquer impedimento legal para a internação de pacientes menores de idade em Enfermarias Psiquiátricas de Hospitais Gerais ou de Hospitais Psiquiátricos. A melhor prática indica a necessidade de que tais internações ocorram em Enfermarias Especializadas em Infância e Adolescência. No entanto, exceções à regra podem ocorrer, sempre em benefício dos pacientes (Brasil, 2019, p. 24).

Desde o encontro histórico na cidade de Bauru em 1987, o Movimento da Luta Antimanicomial por uma “sociedade sem manicômios” reuniu e organizou importantes instituições de resistência com a participação de familiares, usuários e trabalhadores da área de saúde mental no país (Daud Junior, 2002). Após importantes avanços quando inversões orçamentárias significativas do Ministério da Saúde foram destinadas aos equipamentos substitutivos (Brasil, 2011, 2005), vimos mais recentemente, sobretudo após o golpe de 2016, serem retomadas as ameaças sociais aos princípios de integralidade, equidade e defesa do cuidado em liberdade balizados no funcionamento cotidiano das redes de atenção psicossocial (RAPS) no país.

Com análises apoiadas em cartas de reclusos do Manicomio General La Castañeda, da Cidade do México, e de uma interna do Hospital Psiquiátrico Pinel, de São Paulo, buscou-se aqui evidenciar resistências em comunicações inusitadas para esses espaços e condição de tratamento, ressaltadas nessas fontes a capacidade expressiva de autodefesa, busca por liberdade e por cuidados dignos de saúde mental. Ao fim e ao cabo, temos aí notícias de que a confirmação da autoridade médica também nesses lugares se inscreve em um processo histórico e contraditório de relação direta e de conflito com os pacientes. Os encaminhamentos teórico-metodológicos aqui apresentados a partir da problematização desse conjunto documental buscaram dialogar com possibilidades de pesquisa quanto à presença de sujeitos históricos no mais das vezes ocultados da historiografia. Trata-se de recolocar o tema dos sujeitos sociais asilados em instituições psiquiátricas dentro do campo temático da cidade e do trabalho, no espaço da cultura, da construção da memória e da liberdade, como dimensão dos fazeres históricos e políticos da luta de classes, ainda que em territórios de invisibilidade (Nora, 1993).

Assumindo perspectivas de presente como campo de reflexão historiográfica, esta pesquisa procurou contribuir com a superação de um olhar e imaginário acadêmicos que apreendem a experiência da classe trabalhadora como “coisa”, vista “em negativo”, “reflexo”, “objeto” estático (Paoli; Sader; Telles, 1983, p. 136). Percebendo a desigualdade de forças no campo das exclusões, violências e arbitrariedades praticadas contra esses homens e mulheres, não se deixou de observar o fato de que

os internos participam direta ou indiretamente da produção e orientação de seus próprios caminhos institucionais. Tais articulações dimensionam aspectos da cultura e resistência dos trabalhadores na Cidade do México e de São Paulo daquelas três primeiras décadas do século XX, iluminando lugares de invenção de liberdade, onde se pressupõe muitas vezes não existirem, nas pretensas “instituições totais” psiquiátricas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AGOSTONI, Claudia; SPECKMAN, Elisa. *Modernidad, tradición y alteridade: la ciudad de México en el cambio del siglo (XIX y XX)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.

ALLIER MONTAÑO, Eugenia; CRENZEL, Emílio (coord.) *Las luchas por la memoria en América Latina. Historiariencia y violencia política*. México: Bonilla Artigas: Editores UNAM: Instituto de Investigaciones Sociales, 2015.

ALTMANN, Werner. A rebelião indígena de Chiapas: anti-neoliberalismo orgânico da América Latina. In: BARSOTTI, Paulo; PERICÁS, Luiz Bernardo (org.). *América Latina história, ideias e revolução*. São Paulo: Xamã, 1998. p. 183-203.

APESP- ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Catálogo Sanatório Pinel 1929 – 1944*. São Paulo: APESP. 1944. v. 1.

ARBEX, Daniela. *Holocausto Brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARTAUD, Antonin. *Ouvres Complètes (Cahiers de Rodez)*. Paris: Gallimard, 1985. t. 20.

ASSIS, Machado de. *O alienista*. São Paulo: Ática, 1985.

BARRETO, Lima. *Diário do Hospício e o cemitério dos vivos*. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

BASAGLIA, Franco. *A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 222-232.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Mortos e desaparecidos políticos*. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas. *Saúde Mental em Dados 8*. Brasília: MS, 2011. Informativo eletrônico de dados sobre a Política Nacional de Saúde Mental, ano 6, n. 8.

BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas. *Norma Técnica 11/2019*. Brasília: MS, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Geral de Saúde Mental. *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil*. OPAS. Brasília, 2005. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. As sete portas da cidade. *Espaço e Debates*, [s. l.], v. 11, n. 34, p. 10- 15, 1991.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34 e Edusp, 2000.

CANCELLI, Elizabeth. *O Mundo da Violência: Repressão e Estado Policial na Era Vargas*. 1991. Tese (Doutorado em História), Instituto de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Amizade, recusa do servir. *In: DE LA BOÉTIE, Etienne. Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 173-239.

CRESPINO, Regina. A Revolução Mexicana em memórias e registros autobiográficos. *Diálogos*, Maringá, v. 22, n. 2, p. 36-57, 2018.

CUÉLLAR ABAROA, Crisantor. *La Revolución en el Estado de Tlaxcala*. Ciudad de México: Biblioteca INEHRM, 2022. t. 1-2. Disponível em: <https://www.inehrm.gob.mx/>. Acesso em: 3 maio 2023.

CUNHA, Maria Clementina P. *O espelho do Mundo: Juquery, a História de um Asilo*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

DAUD JUNIOR, Nacile. Considerações histórico-conceituais sobre a instituição psiquiátrica no Brasil e a desinstitucionalização do “doente mental”. *In: BOARINI, M. L. et al. Desafios na atenção à saúde mental*. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2002. p. 31-64.

DECCA, Edgard de. *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ESPINOSA. *Ética*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FABRÍCIO, André Luiz da C. *A assistência psiquiátrica no contexto das políticas públicas de saúde (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, 2009.

FERLA, Luís Antônio C. *Feios, sujos e malvados sob medida: a utopia médica do biodeterminismo*. São Paulo: Alameda, 2009.

FLORESCANO, Enrique. *Historia de las historias de la nación mexicana*. México: Taurus, 2002.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão: um caso de parricídio do século XIX*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOMES, Flávio dos Santos. Quilombos do Rio de Janeiro no século XIX. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p. 263-290

HIRSZMAN, Leon. *Posfácio Imagens do Inconsciente*, filme, 80min, 16mm, 1986.

HUERTAS, Rafael. *Locuras en primera persona: Subjetividades, experiencias, activismos*. Madrid: Catarata, 2020.

JELIN, Elizabeth; ANGLAIS, Victoria (org.). *Monumentos, memoriales y marcas territoriales*. Madrid: Siglo XXI, 2003.

KALIL, Luis Guilherme A.; SILVA, Caio P. da. Patria Suave: uma análise das obras de divulgação sobre a história do México publicadas durante as comemorações do Bicentenário. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 8, n. 17, 2015. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/776>. Acesso em: 11 fev. 2023.

KNIGHT, Alan. *Bandits and liberals, rebels and saints: Latin America since independence*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2022.

MACHADO, Roberto; LOUREIRO, Angela; LUZ, Rogerio; MURICY, Katia. *Danação da Norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MATOS, Maria Izilda S. de. *Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho*. Bauru: EDUSC, 2002.

MEXICO. Centro de La Documentación Institucional de La Secretaria de Salud. Fondo Manicomio General, Sección Expedientes Clínicos. [Análise clínica]. Alcaldía: Archivo Histórico, [191-]. Caja 15, expediente 23.

NA AVENIDA São João: ameaçada de abandono, pelo amasio, a mulher não teve relutância em tirar-lhe a vida: antecedentes: a criminosa apresentou-se a polícia. *Correio Paulistano*, São Paulo, 18 out. 1939. p. 7.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez., 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 12.12.2022.

PAOLI, Maria Célia; SADER, Eder; TELLES, Vera da Silva. Pensando a classe operária: os trabalhadores sujeitos ao imaginário acadêmico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 129-149, set. 1983.

PICCATO, Pablo. La construcción de una perspectiva científica: miradas porfirianas a la criminalidade. *Historia Mexicana*, [Ciudad del Mexico], v. 47, n. 1, p. 133-181, jul./sep. 1997.

PRADO, Maria Ligia C. Repensando a História Comparada da América Latina. *Revista de História*, São Paulo, n. 153, p. 11-33, 2005.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

REAUME, Geoffrey. *Remembrance of Patients Past: Patient Life at the Toronto Hospital for the Insane, 1870-1940*. Toronto: University of Toronto Press, 2012.

REED, John. *México Insurgente*. São Paulo: Boitempo, 2010.

RÍOS MOLINA, Andrés. Locos letrados frente a la psiquiatria mexicana a inicios del siglo XX. *Frenia Revista de Historia de la Psiquiatria*, [Madrid], v. 4, n. 2, 2004.

RIVERA-GARZA, Cristina. *La Castañeda: narrativas dolentes desde el Manicomio General*. México, 1910-1930. México: Max Tusquets Editores, 2010.

ROSSI, Amanda. Defesa diz que Anistia abrange internação psiquiátrica de presos políticos. *UOL*, São Paulo, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/06/14/ministerio-da-defesa-presos-politicos-internacao-psiquiatricas.htm>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-1980)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SARLO, Beatriz. *Paisagens Imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação*. São Paulo: EDUSP, 1997.

SILVA, Marcos (org). *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1989.

SLENES, Robert W. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SÓRIA, Liz Nátali. *A economia zapatista: retratos de uma insurreição autônoma*. 2019. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

THOMPSON, Edward. P. La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases? In: THOMPSON, E. P. *Tradición, revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica, 1979. p. 13-61.

VESENTINI, Carlos A.; DECCA, Edgar S. de. *A revolução do vencedor*. *Contraponto*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 60-71, nov. 1976.

VIDA Loka, parte I. Intérprete: Mano Brown *et al.* Compositor: Mano Brown. In: RACIONAIS MC's: Nada como um dia após o outro dia. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD.

VILLASANTE, Olga. El control de la correspondencia de los enfermos mentales en las instituciones psiquiátricas españolas: entre el cuidado y la censura, 1852-1987. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.25, n.3, p. 763- 778, jul./set. 2018.

WADI, Yonissa M; ORDORIKI, Teresa; GOLCMAN, Aida A. ¿Qué expresan los locos iberoamericanos? Las fuentes narrativas y sus posibles abordajes. *Iberoamericana*, [Madrid], v. 71, p. 173-195, 2019.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

Notas

1 Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-2764-5840>

2 Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0001-7570-3155>

3 Lima Barreto (2017), em seu Diário do Hospício e o cemitério dos vivos, nos legou no campo da literatura expressivo relato da experiência de internação manicomial no Brasil do início do séc. XX.

4 Para um levantamento de possibilidades metodológicas quanto à problematização desses documentos produzidos em condição de asilamento manicomial na América Latina conferir Wadi, Ordorika e Golcman, (2019), Huertas, (2020).

5 Maria Ligia Prado atenta para a oportunidade de resultados relevantes na pesquisa em História a partir da problematização de forças políticas e culturais que se orientam paralelamente em um mesmo momento ou em temporalidades diversas de diferentes espaços sociais. Conf. Prado (2005).

6 A ascensão de Getúlio Vargas por um golpe de Estado na década de 1930 alinha a produção nacional e outros esforços concentracionários de poder na sociedade aos termos liberais do progresso através da ideologia da industrialização, com consequências que alastram contradições do binômio anormal-normal no campo da assistência psiquiátrica, inclusive com desdobramentos eugenistas. Conf. Fabrício, (2009) e Ferla (2009).

7 O Manicomio General é inaugurado na Cidade do México em 1910, permanecendo em funcionamento até o ano de 1968. Edificado em antiga fazenda pulquera, no distrito de Mixcoac, ficaria conhecido como “La Castañeda”, nome daquela propriedade. A instituição foi representativa do alienismo no México, também reunindo em torno de suas práticas e perspectivas de tratamento psiquiátrico dimensões de outros projetos excludentes da ideologia da modernidade sob a ditadura de Porfirio Díaz. Sobre o alcance do imaginário totalitário na adoção social do modelo alienista, conf. Assis (1985).

8 Archivo Histórico (Ciudad de México), Centro de la Documentación Institucional de la Secretaría de Salud, Fondo Manicomio General, Sección Expedientes Clínicos, caja 15, expediente 23. As citações de fontes diretas dos arquivos levantados para esta pesquisa seguem a grafia em que aí foram anotadas.

9 Sobre o processo histórico e contradições que marcam o rompimento entre o movimento zapatista e as forças antirreeleccinistas de Francisco I. Madero após 1911, conferir Sória (2019). Quanto às pautas da revolução maderista no período do encarceramento e internação de Trinidad Sánchez Vargas conf. Cuéllar Abaroa, (2022). Para um debate histórico aprofundado acerca das diferenças de “concepção sobre a Revolução entre os grupos em disputa”, daquele momento até a efeméride do bicentenário da Revolução Mexicana, verificar Kalil e Silva (2015, p. 80). A problematização de ainda outras perspectivas em torno do conceito de nação e de revolução nesse campo historiográfico podem ser acompanhadas em Florescano (2002, p. 380).

10 Andrés Ríos Molina (2004, p. 26) destaca que “algunos médicos, como el Dr. Manuel Alfaro, quien también laboró en San Hipólito, eran descritos por los pacientes con bastante gratitud. Y no es para menos, parece ser que aquella vieja guardia sí escuchaba a los pacientes y las descripciones que hacían solían ser mucho más humanas, al vincular factores sociales como causales de la enfermedad”. Observa-se neste trabalho a eventual perspectiva tática de resistências nesses reconhecimentos positivos de mérito pelos pacientes, quando muitas vezes elogios articulavam a mais imediata possibilidade de se fazerem escutados. Sobre outras possibilidades de trabalho com tais fontes, conf. Rivera-Garza (2010).

11 Conf. (Mexico, [191-]), exp. 19. A retenção e censura de cartas e comunicações entre pacientes e familiares foi prática correntemente legitimada pelas instâncias gestoras nos asilos manicomiais do Brasil e de outros países, em vários períodos. Quanto à legislação e prática de controle de correspondências de internos psiquiátricos na Espanha, conf. Villasante (2018).

12 Sobre formas de planejamento e controle social pelo saber médico em diferentes momentos e lugares, conf. Foucault (1977, 2001), Cunha (1986) e Reaume (2012).

13 Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP), Catálogo Sanatório Pinel 1929 – 1944 (Volume I), prontuário n. 2453.

14 A Revolução Mexicana foi um processo histórico que se iniciou em novembro de 1910 no norte do país, com desdobramentos que se estenderam por uma década de lutas, com

impactos institucionais e consequências políticas variadas nos diversos momentos e regiões dessa importante resistência pela afirmação social de contrapoderes populares na república do México, também no campo da memória. Conf. Crespo (2018).

15 O Sanatório Pinel é inaugurado na cidade de São Paulo em 1929, como serviço particular, e transformado em atendimento público de saúde pelo governo do estado em 1944, quando passa a se chamar Hospital Psiquiátrico Pinel. Os pressupostos motivadores da iniciativa de criação desse centro hospitalar arrogam a si a marca de uma ciência moderna, provida de supostos avanços na observação clínica e na descoberta de métodos eficazes de tratamento, ao ponto do que se pretendia naquela altura como definitivo.

16 Diferentes desdobramentos na pesquisa em história da noção de “invenção da liberdade” podem ser conferidos em Gomes (1996).

17 Antonio Carlos Pacheco e Silva, médico fundador e diretor do Sanatório Pinel à época.

18 A obra filosófica de Espinosa é expressão contundente de um pensamento histórico que enfrenta dimensões humanas da ambiguidade e da contradição sem o recurso a fáceis dicotomias como liberdade v. necessidade/falta. Conf. Espinosa (2015).

19 Sob a injunção da Lei de Anistia (Lei n. 6.683, de 28 de agosto de 1979), sobretudo após o golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff, obstáculos jurídicos dificultaram a investigação dos crimes da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), tais como a prática da tortura de presos políticos com a utilização do aparato institucional de hospitais psiquiátricos (Rossi, 2021).

**The Iqtā' System in Egypt or the
Backbone of the Mamluk Sultanate:
Subduing the Last Crusaders, Resisting
the Mongols, Calming the Bedouins (7th
century of the Hegira / 13th century of the
Common Era)**

**O Sistema de Iqtā' no Egito ou a
Espinha Dorsal do Sultanato Mameluco:
Submeter os Últimos Cruzados, Resistir
aos Mongóis, Acabar com os Beduínos:
(século VII da Hégira / XIII da Era
Comum)**

Bruno Tadeu Salles¹

Submissão: 28/10/2023

Aceite: 11/06/2024

Abstract

There should be two concerns implied when a symmetrical history of the Crusades is put forward. First is to expressively study the Muslim document set and secondly the relationship of the historical agents with the environment is to be considered. In this paper we discuss the *iqtā'* system and its simultaneous role in maintaining power balance and in ensuring effective exploitation of natural resources within the Mamluk Sultanate. We have selected the narratives of two Mamluk chroniclers to support our discussion. These narratives are about sultan Qalāwūn undertaking efforts, in 682/1283, to open an irrigation canal in al-Buhayra in the Nile River Delta. This discussion aims to criticize the mistake of considering the Sultanate incapable of dealing with problems such as droughts and famines. In addition, it examines how the sultans coped with their internal political problems, like the nomadic opposition and other dissidence. These challenges coexisted at the same time that confronting the last enclaves Crusaders in Syria and responding the Mongol growing threat was needed.

Key-words: Mamluk; Egypt; Crusades; Ibn Abd al Zāhir; Baybars al-Mansūrī; *Iqtā'*.

Resumo

Propor uma história simétrica das Cruzadas pressupõe ter duas preocupações. Primeiramente, considerar, de forma expressiva, o estudo de um conjunto documental de origem muçulmana. A segunda preocupação diz respeito a examinar a relação dos sujeitos históricos com o meio ambiente. Neste artigo, discutiremos o sistema de *iqtā'* e seu papel simultâneo em manter os equilíbrios de poder e assegurar a efetiva exploração dos recursos naturais no Sultanato Mameluco. Nós selecionamos as narrativas de dois cronistas Mamelucos como suporte para nossa discussão. Estes relatos dizem

respeito aos esforços empreendidos pelo sultão Qalāwūn, em 682/1283, para abrir um canal de irrigação em al-Buhayra, no delta do Rio Nilo. Esta discussão objetiva criticar o erro em avaliar o Sultanato como incapaz de lidar com problemas como secas e fomes. Ao mesmo tempo, é examinado como os sultões enfrentaram seus problemas políticos internos, como as oposições dos Nômades e outras dissidências. Esses desafios se fizeram presentes no momento em que era preciso enfrentar tanto os últimos enclaves Cruzados na Síria quanto fazer frente à crescente ameaça vinda dos Mongóis.

Palavras-Chave: Mamelucos; Egito; Cruzadas; Ibn Abd al Zāhir; Baybars al-Mansūrī; *Iqtā'*

Towards a Symmetrical History of the Crusades²

On November 28th, 2013, Sanjay Subrahmanyam (2014), gave an inaugural lecture at Collège de France, where he drew attention to the need to move from an asymmetrical history to a symmetrical history.

The difference between these two types of history took shape in a criticism towards Fernand Braudel's work. Subrahmanyam criticized specifically that “malgré notre énorme dette envers l'œuvre de Braudel, il me semble évident qu'il y avait un véritable problème d'asymétrie dans sa conception de l'espace. La Méditerranée de sa vision était avant tout une mer vue du nord, et à partir des sources et des regards européens, souvent chrétiens” (SUBRAHMANYAM, 2014, p. 21).

Forwarding a broad and symmetrical history in temporal and geographical terms requires a plurality of perspectives. Such a requirement has the main intention not to reduce the study of past experience to a mere contribution to Western nationalisms.

We realized this need, mainly as we approached themes relative to the Crusades. The decisive weight of choosing Latin sources and the consequent disproportionate room given to the Franks/Latins/Crusaders becomes clear in the frequency and way in which the term Crusades appears in several texts by foreign and Brazilian medievalists. The Crusades are frequently considered from a single point of view and as a founding milestone; accordingly European protagonism stands out and reinforces the nationalist and colonialist discourse of the 19th century (ELLENBLUM, 2007).

Given the presence of the term Crusaders in the title of the paper, our brief analysis in the opening paragraphs would be, however, a contradiction. The criticism proposed, through Subrahmanyam's view, would provoke the reader's estrangement.

In the second half of the 7th/18th century, the Franks could have been an acute concern for the powers of Egypt, especially in the face of the Mongol advance and occasional intercessions between the Latins and the Mongols, as in the case of the fortress of Maraqiyya / Maraclea. In fact, the Franks

were a secondary problem in that period, derived from broader and more pressing issues. Despite some warranted perplexity, the title aims to be a condensed manifestation of our historiographical trajectory, which goes for the Crusades as a comfortable and familiar chronological reference. This reference, in turn, encouraged a more detailed and exclusive approach to the historical experience of the Mamluk Sultanate in the period in which the Franks were neighbors. Nevertheless, the title also highlights how the Mongols posed a great challenge to the Egyptian Sultanate in the second half of the 7th/13th century. Thus, the desired effect of our choices is to turn the city of Cairo into the center of the world during the Crusades.

The Mamluk experience is one of the most fascinating experiences in Islamic History. It began with the Turkish steppe Kipchak people, in the region of the Black and Caspian Seas, neighboring Central Asia. They were captured or handed over as slaves when they were still children. These boys were taken to Cairo barracks and were converted to Islam and received training as elite warriors (AMITAI, 2017, p. 401-422; MAZOR, 2017, p.213-234; YUDKEVICH, 2017, p. 423-436). Some of them showed literary abilities, like Baybars al-Mansūrī himself (RICHARDS, 2001, p. 37-44; CONERMANN, 2018). Later, they were released and incorporated as soldiers and officers into the sultan's army (AHARONI, 2004, p.408). In 648/1250 the Mamluks took power in Egypt, dethroning Saladin's successors. They established a Sultanate that would last until 923/1517, when they were conquered by the Ottoman Turks. The Mamluks bequeathed a rich chronicle apparatus. It informs us about the various governance challenges faced by sultans such as Baybars (c.620-676/1223-1277) and Qalāwūn (c.619-689/1222-1290).

Essentially, talking about a symmetrical history, means broadening the *corpora*. We propose a more substantial look at the Mamluks' written production. Which, by the way, has been increasingly accessible to historians, encouraged by translations published in Spanish, French and English.

We specifically selected two chroniclers: Ibn Abd al Zāhir (620-693/1223-1293) and Baybars al-Mansūrī (?-726/?-1325). Their chronicles inform us about the work organized by Sultan Qalāwūn, in 682/1283, in the Nile Delta, to expand agricultural land and the resources available to keep the Mamluk army.

The relationship between the Egyptians people with the environment should be equally seen as indispensable to symmetry. The study of the weather and the relationship of those peoples with the natural environment is unavoidable. Examining these relationships gives way to a concern that different experiences may build different answers to the challenges posed by nature.

This contrastingly does not fall into judgment of values, constructed and guided by evolutionary criteria. Moreover, environmental research should be associated with the structure of society, so that environmental disasters do not assume a mere dimension of naturalness and inevitability. We emphasize the contemporary concern, regarding the impact of the frequently disastrous and harmful human action, towards the planet³. In a specific way, the attention and concern of the present is positively projected onto our study of the past. This is a good impetus to examine the subject of climate and food production in Mamluk Egypt. To this end, we add the discussion about the iqtā' system, which we shall call the backbone of the Sultanate.

We have developed the hypothesis that the iqtā' system offered the Mamluks a simultaneous response to food production issues and to external and internal threats to their power. These threats could take the form of Mongol raids, the inconstancy of the Latins or Bedouin uprisings. This will become more evident when we characterize iqtā' as the way in which the Muslim aristocracies assessed natural resources and transformed them into political and economic potential.

The Climate in the Crusades and the Uncertainties of the Nile

Climate is defined as a complex system “with multiple interactions between the atmosphere, hydrosphere, soil, flora, and fauna and of course the actions and reactions of humans.” (PREISER-KAPPELLER, 2013, p.2). Medievalists used social and natural archives to study the climate in ancient time periods, such as Egypt during the Crusades. If the former brings together human production – written records, images, sculptures, etc. – the latter provides us data from Arctic ice deposits, tree growth rings, sediments present in lakes, and their arrangement in layers based on vertical sections. The presence of pollen from domestic plants in these layers compared to pollen from wild plants

provides clues about how a place was occupied. It informs us how human activity transformed natural spaces. Finally, examining the growth rings of centuries-old trees, such as those found in North America, can indicate periods of slow or accelerated growth and the influence of environmental conditions at a given stage of the tree's life. Traces from natural archives collected in different parts of the planet would suggest climatic trends at a continental or global level in specific periods.

Bearing both types of archives – social and natural – in mind we ask: how was the climate characterized in the Levant and, to a smaller extent, in the Nile Delta during the Crusades? What did people see and feel at that moment in history? There is no consensus among researchers, but climate changes that occurred between the middle of the 4th/10th century and the end of the 5th/11th are considered to have a great and harsh impact on the Levant (ELLENBLUM, 2012; RAPHAEL, 2013). On the other hand, the West was warming, which favored the use of land that had previously been little worked. This led to an increase in food production and consequently an increase in population. This favorable environment would have meant, for the nobility, the multiplication of heirs and greater competition for the family property. Thus, in 488/1095, when Pope Urban II (1042-1099) called people to participate in the expedition towards the Holy Land. He found an equally fertile European terrain. Although population growth and available resources alone do not explain the Crusades, they are a significant part of the stimulus that led to the capture of Jerusalem in 493/1099⁴.

If we look from another perspective, eastbound to the Asian steppes, the social and natural archives show us increasing mobility. Severe cold fronts, especially in the 5th/11th century, would have reached the steppes, the regions east of the Caspian Sea, as well as areas of present-day Iran and Iraq. The nomadic Turkish populations would be the most affected, as the cold destroyed pasture and made it difficult to maintain herds, especially large animals such as camels and dromedaries (**Map 01**). These nomadic populations would move south in search of new pastures, putting pressure on sedentary urban centers (ELLENBLUM, 2012; PREISER-KAPPELLER, 2013; RAPHAEL, 2013). Baghdad, Mosul, and other more western cities would know the consequences of this movement. The adverse climate would also affect the sedentary population. There are reports of the Euphrates and

other waterways freezing. Under these conditions famine and revolts would challenge the political power of the region: the Abbasid Caliphate of Baghdad. Neighboring areas of Mesopotamia – Syria, and Palestine – would also face climate problems. These problems would be characterized by a decrease in rainfall and severe periods of drought. The rainfall regime was essential for food production in Palestine and Syria, enabling dry farming and supplying reservoirs (RAPHAEL, 2013, p.29).

Map 01. The Conquests of the Seljuk Turks (432-491/1040-1097).

(In: DENOIX & RENEL, 2022, p.85)



Cold fronts in the Asian steppes and Mesopotamia, droughts in Palestine, Syria, and Egypt, the climate in the Levant and Central Asia was and still is very complex. Systems that interconnect high and low atmospheric pressure ⁵ combine with other flows of climate variation in the southern hemisphere ⁶ (PREISER-KAPPELLER, 2013, p .4). Thus, arid and semi-arid zones characterized this region whose Mediterranean climate, in restricted areas, provides a relative balance near the coast (Map 02). Crops such as sugarcane and cotton, introduced by the Arabs in the 4th/10th century, would be significant on the Syrian coast and on the Nile Delta until the 11th/17th century.

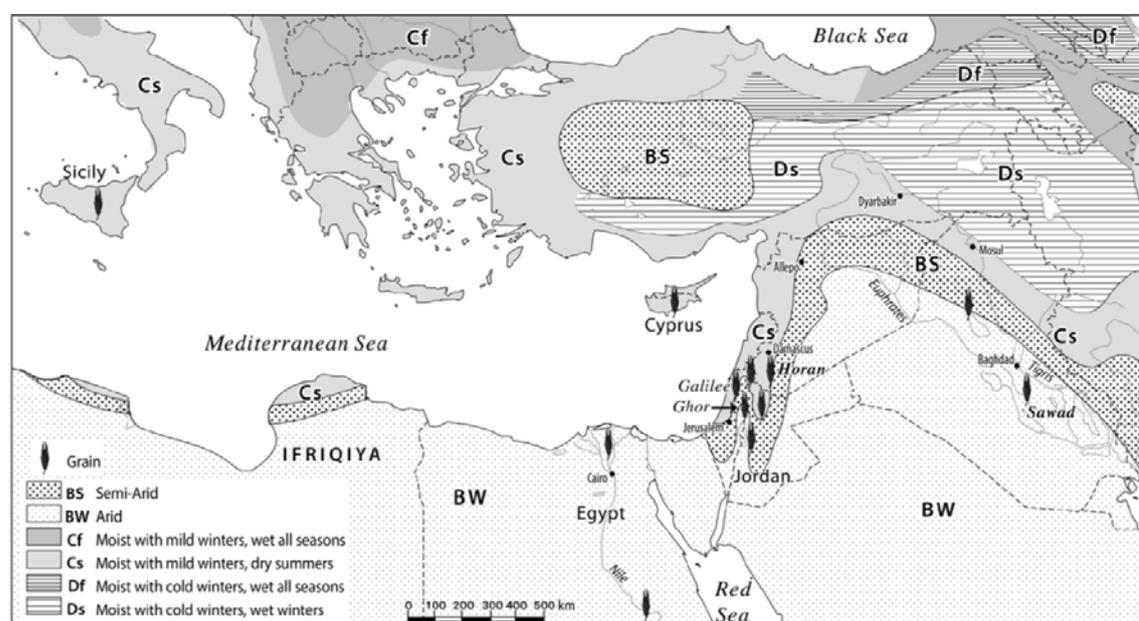
However, in Egypt and the region east of the Anti-Lebanon mountain range running parallel to the Mediterranean coast, the severe climate made droughts very acute problems. The soil, under these conditions, would become prone to salinization. Although this phenomenon increased difficulties for crops such as wheat, barley was more resistant to soil salinization (RAPHAEL, 2013, p.31 and p.41). In areas of humid farms, such as those near the Tigris, Euphrates, and Nile, the soil salinity index could increase, impacting food production for decades or centuries if irrigation channels were not maintained and preserved by the authorities. Wars and social upheavals, which took governments' attention away from food production, had disastrous consequences in the mid to long terms. Sandstorms, earthquakes and floods added to cold fronts and droughts were obstacles to food production, whether through agriculture or animal husbandry. The advance of the Seljuk Turks over the Abbasid Caliphate would have occurred in the second half of the 5th/11th century in this extremely adverse climate context.

We based our characterization of the natural space of the Levant during the Crusades on three historians whose analyses appear to be very plausible. Ronnie Ellenblum, Sarah Kate Raphael and Johannes Preiser-Kapeller. We have a dramatic picture of the period. If Ellenblum (2012) refers to the collapse of the Greco-Roman culture in Baghdad, Sarah Kate Raphael (2013) allows us to understand the adaptability of Asian societies when facing environmental issues and their consequences.

Adaptability is a fundamental component of dealing with so-called natural disasters. In addition, social inequality is an indispensable point for thinking about people's exposure to climate adversity and its consequences. The three authors above do not infer that the severe climate in the Levant was the determining problem. The issue, mainly according to Ellenblum (2012), concerned predictability and memory regarding past shortages. In other words, the ability of powers and communities to prepare and respond to the challenges of droughts and bad harvests⁷. In times of disorganization of the State, mainly responsible for major irrigation and canal maintenance activities, the abandonment of land favored a drop in productivity and/or the occupation of the territory by nomadic communities and their use as a pasture area. In systems where elites collect natural resources and converting them into military potentials, such as *iqtā'*, this abandonment can be fatal to the stability of the government.

In this way, the iqtā' system provided for the collection and conversion of natural resources into military potential for the Sultanate. It was a possible way of dealing with climatic and production adversities. The distribution of land, the responsibilities of the Mamluk elites for managing irrigation work and the appeasement of disputes between peasant communities over access to Nile water are some examples of the actions that brought this system to life. We are referring not only to sedentary peasant communities, but also to nomads.

Map 02. Grain Cultivation and Climate Zones in the Eastern Mediterranean.
(In: RAPHAEL, 2013, p. 36)



Cultivate Egypt's land under the First Mamluk Sultans

Agriculture is often interpreted as a risky activity. This is reasonable both for the past and for the present, considering the lack of predictability of droughts and the inability of some governments to react to crises caused by adverse weather conditions in the Levant between the 5th/11th and 7th/13th centuries. Nile's flood regime and, consequently, its food production depended on East Africa's monsoon, therefore not depending on Mediterranean weather (**Map 03**). Thus, as in Pharaonic times, Egyptian grain was transported to Palestine and Syria in times of scarcity during the Mamluk period.

Certain predictability harvest could be pointed through the nilometer. Between the 1st century BC and the 7th/13th century, as mentioned in the sources, there was a progressive silting up of the Nile, which required an increasingly high level of flooding for good agricultural activity. Drought as the ones that affected the Nile river's flood regime, in 662/1263 and 693/1293, would lead to food shortage, as pointed out by Sarah Kate Raphael (2013, p.22). During that time, hunger and plague impacted sedentary people and intensified hostilities towards nomadic communities. Meanwhile, chronicles report the efforts by Sultans, *muqta'ūn* – *iqtā'* owners, plural for *muqta'* – *e wulāt*⁸ – province governors – to work the Nile Delta. The management of Nile's water supply for rural communities was decisive.

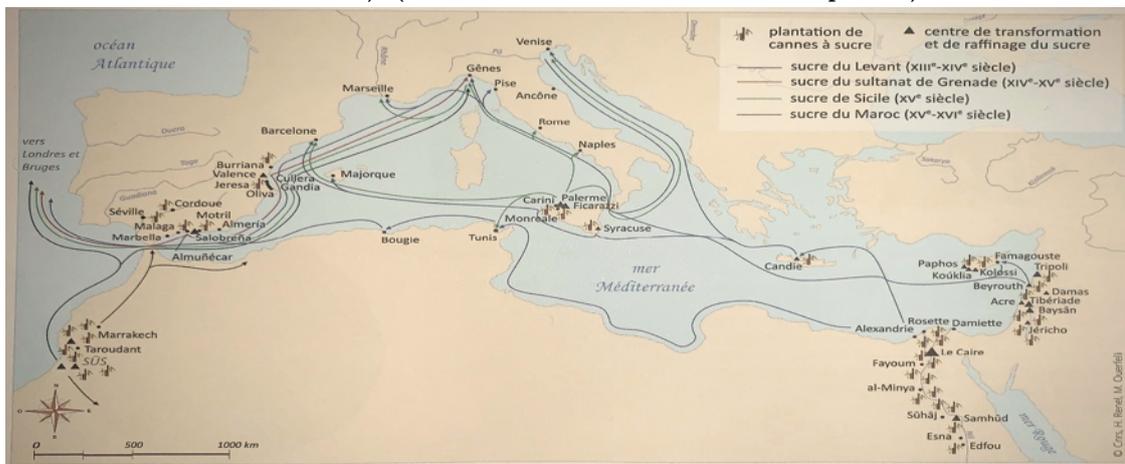
Map 03. Spreading of New Mediterranean cultures (3th/9th-7th/13th centuries). (In: DENOIX & RENEL, 2022, p.280)



The first step, towards the weather and environment instrumentalization for food production, in Egypt, referred to digging and maintaining channels, constructing levees and reservoirs. Their potential was regulated by the planned opening and closing of the hydraulic flow and the use of water wheels, which increased arable areas on different level curves (SATO, 1972, p.82). Egyptian Mamluk Sultans and their officers, regarding the people and army's supply, were first concerned about maximizing Nile's water usage, especially during droughts. Under effective management conditions, summer harvests, such as rice, cotton, and sugar cane were achievable. (Map 04).

The agriculture required the coordination of rural workers and the recognition of each village's water rights. Channels and levees were open at a right time, for supplying communities and ensuring food production. The access and control of levees, land banks lifts, opening, and closure of channels, water wheel's regulation and planning hydraulic flow were used according to the *amīr* or one who controlled the land ⁹. It was important to avoid problems with water use and agricultural production.

Map 04. Production of Sugar in the Mediterranean (VII/XIII – X/XVI centuries). (In: DENOIX & RENEL, 2022, p.280)



Historiography, on the other hand, emphasizes how much land management and irrigation activities changed. During Ayyubid and Mamluk periods, as opposed to Pre-Islamic Egypt, irrigation channel management went from the government to *muqta'ūn* and their rural communities. At the same time, *iqtā'āt'* owners would be concerned with guaranteeing their properties' maintenance, which would entail regulating rights to water. Referring specifically to Fayyum region, Yossef Rapoport and Ido Shahar state that:

In relation to these two questions of continuity and centralization, and in light of the unique topography of the Fayyum, this paper looks at the methods of water supply, allocation, and management in medieval Islamic Fayyum. It argues for a significant degree of continuity with pre-Islamic infrastructure, yet also shows that, at least up to the middle of the seventh/thirteenth century, the trend has been one of decentralization and localization of knowledge and control. With practically no irrigation bureaucracy, few direct irrigation taxes, and minimal direct interference, the management of the irrigation system appears to have been very much in the

hands of local communities, which were, as in al-Andalus, organized in tribal groups. The decentralization and localization of control and knowledge may have limited the scope of large-scale irrigation projects that required heavy investment and professional engineers, but decentralization did not necessarily mean decline. Mediaeval Islamic Fayyum had a fully functioning irrigation system, one which supported a thriving economy and which continued to develop (RAPOPORT & SHAHAR, 2012, p. 6).

They consider that, during the Ayyubid period, managing irrigation channels and the knowledge needed to do so were in communities and iqtā'¹⁰ owner's hands. This trend would have continued during the Mamluk Sultanate and can be explained by the way in which the muqta'ūn and officials, especially since Saladin's reform, progressively appropriated, at local level, the rights and fees relating to the management of land and canals. Sato (1972, p.85) supports this by emphasizing how the public jusūr, and its maintenance taxes went from the government to the umarā - plural de amīr - and muqta'ūn's hands. Jusūr were fields surrounded by land banks, those which, after a canal's opening, allowed water supply to flow to those areas. On the other hand, openings in jirs provided water flow to adjacent fields.

In other words:

...after the establishment of the iqta' system, amirs (muqta's) came into control not only of the village jisir, but also of the government jisir.

What this distinction between the two *jirs* signifies is that management of the *jisir* was under government control when water happened to flow outside town's walls, under the control of the householder when water flowed inside the walls. This might lead us to believe that this distinction was based on the scale of *jirs*. But as Ibn Mammati and Maqrizi point out, government *jirs* were limited to al-Gharbiya and al-Sharqiya and Jajira Qusina (SATO, 1972, p. 85, emphasis added).

Based on al-Nābulusī's treaty (588-660 / 1192-1262), Rapoport and Shahar (2012, p.13) add that villagers did not have a formal training concerning the hydraulic system maintenance. On the other hand, they had a practical knowledge of managing irrigation canals and operating dykes and dams. This

enabled an ordered and regular water supply to different locations. That combined with communities from different regions and interdependence regarding regular access to water would do without interventions by authorities and engineers from Cairo. The exception was at crucial moments, when major works had to be carried out, as in the case of the al-Buhayra canal. Local authorities and governors should solve conflict and dispute in their communities when water flow was interrupted and supply did not reach populations, for instance.

Although the efforts by communities and their authorities were increasingly relevant, in the 7th/ 13th centuries, major public irrigation and food production regulation ventures demanded Sultans' extra attention. This concern is seen in both Ibn Abd al Zāhir and Baybars al-Mansūrī, which can be justified due to, among other reasons, the need of land and resources for paying authorities, maintaining funding and warriors to compose the army. It was necessary, furthermore, to concede rights to land and communities, *iqtā'āt*, it was necessary to the intern stability of the Sultanate. The *iqtā'* system would guarantee stability of relations with nomad communities, whose influence should not be disregarded by Cairo Sultans or ignored by the chronicler. In addition, the abandonment of certain regions for climatic reasons and disputes demanded more precise action from the Cairo government. Establishing and distributing *iqtā'āt* in such places was a way of responding to such abandonment and recovering part of Egypt's "bread basket". In short, the system of *iqtā'at* was both a means of building political stability and of responding to the needs imposed by environmental challenges and food shortage.

The *iqtā'* system as the backbone of the Sultanate

The Mamluk sultans were careful when it came to relations with their neighbors. In other words, diplomacy with Mongols, Latins and other powers was a central element in balancing the Levant in the 7th/13th century. The truces of Baybars and Qalāwūn with the Hospitallers and Templars suggest this. The military expeditions "aimed primarily to achieve strategic goals, to strengthen the Sultanate's positions at its edges or to deter enemies" (FRENKEL, 2019, p.43). Despite the title of champions of *Jihād* or defenders of Islam, the Sultans did not carry out intensive military activities to quickly

expel the Latins from Syria in a single blow. The military initiatives occurred more as reactions to possible threats related to the Mongol Ilkhanid assaults on the Levant in the decades following the conquest of Baghdad (656/1258).

The siege of the fortress of Marāqiyya / Maraclea in 684/1285, following the breaking of the truce with the Hospitallers of Marqab, supports Frenkel's assertion about the restricted nature of Mamluk military activities in the 7th / 13th century:

When our master the Sultan, may God aid him, was finished with the cares of Marqab, he camped aggressively, as was mentioned, and authorized the matter of Marāqiyya fortress, giving the opinion that it should be captured. It was confirmed that in the midst of this fortress there was an internal disease. He would not obtain rest nor security by being or staying in it. Its ruler was known as Bartholomew, one of the Frankish nobles. When Krak des Chevaliers (ḥiṣn al-akrād) was conquered he was not able to stay in this region, since it was too small for him, so it enflamed him, and he joined the Mongols seeking refuge, provisions, aid, and numbers. He stayed there a number of years in that state. When al-Malik al-Zāhir died, may God have mercy on him, he returned to this region, taking the opportunity, and sought to renovate Marāqiyya. He was unable to do that, and was afraid that it would be taken from him, so he renovated a fortress opposite it, strengthening it and beautifying it. The Prince [Bohemond VII], ruler of Tripoli, assisted him in that, and others from the Hospitaller Franks as well aided and assisted him – the inhabitants of Marqab and others. This tower is between Tortosa and Marqab on the Mediterranean Sea (lit. salt sea), opposite the city of Marāqiyya. There are two quick bow-shots or more between it and the sea. [88] (IBN 'ABD AL-ZĀHIR, In: COOK, 2020, p. 110).

The Mamluk assault on Marqab and Maraclea is explained by the breaking of a truce with the Hospitallers. However, the chronicler gives us some important information. The lord of Maraclea was a Frank called Bartholomew. After the fall of the Hospitaller great fortress of Krak des Chevaliers (670/1271), he had sought help from the Mongols in order to strengthen his position. Reinforcements and supplies would have arrived in Maraclea, provoking a Mamluk reaction. The Sultan was probably kept informed by spies, deserters, refugees, nomads and prisoners of war. The Mamluks had a very efficient information network at their disposal (DENOIX, & RENEL, 2022, p.294-295).

In short, the conquest of the fortification was a response to Bartholomew's actions and his rapprochement with the Mongols.

Cook's observations are similar to those of Frenkel. They lead us to conclude that “the Crusaders were more or less vassals of the Mamluks at this time; their existence on sufferance because of their continued importance in trade” (COOK, 2020, p. 5). More assertively, the same author ponders that:

Was Qalāwūn biased towards certain Crusader factions and against others? He appears to have played the Templars against the Hospitallers, as he made a treaty with the former, but picked off the latter's castles one by one. It does not appear that he had an overall strategy of finishing off the Crusader presence in the Levant until the very last years of his life. In general, the castles and cities he took during his first years were those which either aided the Mongols in some way or were close to the more sensitive northern region of Syria. He does not appear to have cared that the Crusaders controlled the region between Acre and Tripoli until 1289 (COOK, 2020, p.15)

Muslim chroniclers refer to raids that could be undertaken by the Latins, such as attacks on caravans or looting of Muslim communities in the region. Occasionally, there could be collaboration between Mongols and Franks. Delivering iqtā'āt to nomadic communities near places controlled by the Latins, as well as the military expeditions carried out by Qalāwūn, had the precise function of isolating and harboring them. This effort was important in order to dissuade or prevent any rapprochement that might favor the Mongols.

The great irrigation works in the Nile Delta, such as those of al-Buhayra, took place in a context where the Mongol expeditions worried the Sultans. In addition, this same advance could be combined with troublesome dissidents nearby, such as the Latins. Ensuring the productivity of the Nile's "Basket of Paes" was in line with the availability of means for the Sultan to maintain his army. The iqtā' system, under these conditions, can be understood as part of public planning. We speak of public planning in the sense of an impulse or initiative undertaken by the dominant or recognized legitimate power. This planning concerns a specific way of dealing with or responding to

moments of crises. These crises could be food shortages or pressure from unreliable neighbors who tended to welcome invaders from the steppes. Is it just a coincidence that al-Buhayra's irrigation works preceded the Mamluk expeditions to Syria in 684/1285?

The hypothesis that Latins and Muslims, in specific contexts, negotiated equally from a position of strength is premised on a reduced view of the documentary corpus. That reduced vision leads to generalizing or very biased conclusions. It is restricted to Latin documentation. Climatic issues, as well as the delicate internal balances between the Mamluk sultans, the wulāt, the muqta'ūn, the fallāhūn or peasants – plural of fallāh – and the nomadic communities support this statement. We add to this panorama the competitors and troublesome members of the Ayyubid dynasty, from whom the Mamluks took power in 656/1258 and who still had significant influence, especially in Syria. With these actors, it was necessary to compose. Specifically, Saladin's relationship with Richard the Lionheart, or Baybars and Qalāwūn with the Latin Kingdoms and Military Orders was much more complicated.

When we deepen the analysis of the Arab chronicles, escaping the exclusivism of Christian sources, we, therefore, perceive a panorama of uncertainties¹¹. The relationship between the use of land in Egypt and the iqtā' system is a good starting point for a more detailed analysis. The survey we carried out on studies dedicated to the topic of irrigation and soil exploitation methods in Egypt continually refers to iqtā' (RAPOPORT & SHAHAR, 2012, p. 1-31; RAPOPORT, 2018, p. 143-170; SATO, 1972, p.81-92; SATO, 1997). Unanimously, all works from the last thirty years cite the research of Tsugitaka Sato (1997) as one of the prime analyses of agrarian exploitation in Mamluk Egypt, and Syria. His book constitutes the foundation for our examination and definition of iqtā' and its system. The Fayyum region, on the middle Nile, occupies a central place in these studies, mainly due to the existence of al-Nābulusī's treaty on land exploitation and water management in the locality. He was a government official in the service of the Ayyubid sultans.

During the Mamluk period, those who held iqtā'at or the muqta'ūn exercised control over communities, land, and water rights. Iqtā' was a benefit, a grant of rights, generally not hereditary. It could affect land production and could

be a remuneration for military services. From his *iqtā'*, an *amīr* or official was supposed to maintain his subordinates and provide his services to the Sultanate. Lower-level fighters received only a type of pay or stipends, whether from the Sultan or the great *muqta'ūn*. In Egypt, this system was introduced in the 12th century by Saladin. In this way, the holder of this benefit (*muqta'*) would be concerned with maintaining the productive fields, sustaining his military strength, and his responsibility to the Sultan. An example of this concession was the Mamluk Baybars al-Mansūrī, who, after completing his military training and consequent manumission (c. 664-667/1265-1268), ascended the military hierarchy, becoming a *jundī* (soldier) and, later, an *amīr*, receiving an *iqtā'* (c. 671/1272 -672/1273). The benefits were renewed in the following decade, mainly after the battle of Hims in 680/1281.

In his chronicle, Baybars al-Mansūrī records his promotions and the characteristics of the benefits and *iqtā'āt* received, as we can see in the following excerpt:

The author said: During this year the Sultan bestowed upon me the command of a marching band with 50 horsemen, and gave me the *iqtā'* fiefs of the emir 'Izz al-Dīn Aybak al-afram al-Šāliḥī, *amīr jāndār* (guard), and transferred him to 100 horsemen, writing for me a proclamation of the aforementioned income (*khubz*). Its date was 5 Shawwāl of it [December 4, 1285] (BAYBARS AL-MANSŪRĪ, In: COOK, 2020, p. 318).

Rapoport and Shahar, referring to an experience prior to Baybars al-Mansūrī, present us with the responsibilities of a great holder of *iqtā'*:

While al-Nābulusī blames this water shortage on lack of investment by the central government, he also leaves us a fascinating account of expensive collaborative attempts by the provincial *iqtā'* (land-grant) holder and local villagers to increase the water supply to the Fayyum, attempts that were carried out without recourse to the central government. Fakhr al-Dīn IṬhmān, majordomo to the sultan al-Malik al-Kāmil, received the entire Fayyum as an *iqtā'* in 620/1223-4 CE. In the early decades of the seventh/ thirteenth century, the Fayyum was usually granted in its entirety as an *iqtā'* to members of the ruling family, contrary to the generally increasing

fragmentation of iqtā'ls under the Ayyubids. Fakhr al-Dīn was granted unconditionally (darbastā) the grain revenues (ḥawāsil), sugarcane, and cattle of the Fayyum. In return, Fakhr al-Dīn committed to providing 200 horsemen, unspecified cash payments, and grain to the royal granaries. The Ayyubid chronicler Makīn b. Amīd, to whom we owe this information, also extols the generosity of Fakhr al-Dīn, who is said to have built madrasas and mosques, as well as schools and endowments for orphans (RAPOPORT & SHAHAR, 2012, p. 11).

Therefore, the responsibilities concerned the supply of knights for the army and the contribution to the fund of the Sultan's granaries. On the other hand, resource management involved impactful commercial goods such as sugar cane and livestock. We realized that the endowments could be taken by the Sultan or exchanged. At this point, we must note that the iqtā' is not the fief, as the translations from Arabic to English intend (iqtā' feufs). The dimension and experience of iqtā' appear to be quite complex, irreducible to the convenience of superficial parallels with other types of property relations. In this sense, it is still necessary to carry out a more detailed and in-depth study that can establish more clearly a comparison between iqtā' and the fief.

About this complexity, referring to Sato (1997), the principle of granting properties by the government in exchange for demands or fees was present in the actions of the Prophet Muhammad himself (SATO, 1997, p.1-2). Later, during the Abbasid Caliphate, specifically during the Buwayhid tutelage, the granting of properties as a form of remuneration was widely used to guarantee the support of Turkish warriors. These established themselves within the Caliphate and provided military services from the 4th/10th century onwards. Sato observes that, after the arrival of the Seljuk Turks, the rights of the muqta'ūn over their iqtā'at legally consisted of collecting taxes. However, during the Zengid period, in the first half of the 12th century, Nur al-Din (512/1118-570/1174) "consented to the inheritance of its holdings, complying with soldiers' request to hold it stable. The Zengid iqta' system was soon introduced into Egypt by Saladin" (SATO, 1997, p.41).

The establishment of Saladin (533/1138-589/1193) as Sultan in Egypt and the weakening of the Fatimid Caliphs under pressure from the kings of Jerusalem, notably Amauri I (1136-1174), are directly linked. In the first half of

the 6th/12th century, the Latins undertook military expeditions on the cities under Fatimid rule on the coast, eventually taking Ashkelon in 548/1153. Campaigns against Egypt began, forcing the Caliphs to seek help from the Zengids. They made up a dynasty of Turkish Oghuz rulers in the service of the Seljuks. The latter, in turn, were under the nominal authority of the Sunni Caliph of Baghdad. Usama Ibn Munqidh witnessed the negotiation efforts between the Fatimids and Nur al-Din. Negotiation missions followed the route between Cairo and Damascus¹². The pressure from the Latins would have been relieved by the arrival of Shirkut (?-565/1169) and his nephew, Saladin, in Egypt, with a contingent of Turks and Kurds. Saladin and Shirkut were at the service of the Zengids, notably Nur al-Din.

In 565/1169, Saladin, then Vizier under the Fatimid Caliphs, defeated a revolt by Sudanese slave soldiers led by the officer Mu'tamin al-Khilafa who, with part of the Egyptian elite and the Caliph himself, feared Saladin's power and attempted an alliance with the Latins. The distrust of the Egyptian elite also concerned the discontent with the confiscation of assets and rights of the land elites for the benefit of the Turkish and Kurdish allies. After his victory, Saladin redistributed the iqtā'āt, favoring his allies, especially family members. This meant a definitive blow to the Fatimid Caliph al-'Adid (544/1149-567/1171). The Fatimid Caliphate ceased in 567/1171, giving rise to the Ayyubid Sultanate under Saladin. With the death of his lord, Nur al-Din, in 570/1174, Saladin also proceeded to reorganize the system in Syria, allocating iqtā'āt to his supporters, such as the provinces of Hamāh and Hims (SATO, 1997, p.45).

In short, iqtā' was the method through which elites converted rural production into income (RAPOPORT, 2018, 143). Maintaining an iqtā meant collecting agricultural taxes on wheat, barley, beans, and other cereals, as well as other taxes on factories, services, and trade. This could apply also to part of land taxes, commercial income, or village taxes. The demarcation of an iqtā' unit and its assignment to the muqta was the responsibility of the Ministry of Army officials. The demarcation included an estimate of the iqtā's income. This estimate allowed government officials to calculate and award the benefit according to the condition or quality of the beneficiary. Finally, the number of knights that could be maintained by an iqtā' unit and presented to the Sultan by the muqta was estimated (RAPOPORT, 2018, p. 149).

Sato (1997, p.68) considers that *iqtā* under the Ayyubids was freer than in the Fatimid era, considering that it was not subject to a type of tithe. Unlike Syria, where the Zengid hereditament of *iqtā'* remained, in Egypt, there was greater regulation by the Ayyubid Sultanate, which maintained stricter control. It was possible to deprive a *muqta* of his *iqtā* and assign it to another or, as we have seen, carry out the exchange. The careful distribution of *iqtā'āt* by the Ayyubids and Mamluks and the demands for the *muqta'ūn* to participate in public irrigation works had the fundamental objective of effectively mobilizing men and resources against the Latins and Mongols. This objective took shape in the palpable effort on the part of Saladin to carry out a cadastral survey involving the reform of taxes and land records. This reform aimed, among other things, to abolish certain exactions. After its completion in 577/1181, the Mamluk used and maintained the reformed system (SATO, 1997, p.60-63).

Two Perspectives on irrigation activities in al-Buhayra (Nile Delta)

It was previously referred to how Saladin looked forward to his supporters, rather than Fatimid army and its authorities to guarantee the new regime's stability in the second half of 6th/12th century. Now it is possible to discuss the role of *iqtā'* in maintaining Mamluk's stability, especially through the perspective of two important of the chroniclers of that time: Ibn Abd al Zāhir e Baybars al-Mansūrī. The Sultan's commitment with public irrigation activities would worry about external threats, the Mongol advance, and the uprising of Ayyubid emirs. Even though Crusaders enclaves, such as Maraclea, were still bothersome, it did no longer represent a great risk to the Sultanate. In addition, we propose also that the two chroniclers help us maintain that the *iqtā'* system also functioned as a kind of response to the consequences of climatic adversities, such as food shortages. In this sense, political problems and supply problems found a response in the efforts of the local authorities and the Sultans.

Between 663/1264 and 682/1283, it came to one's knowledge of, at least, 15 irrigation activities undertaken by Baybars and Qalāwūn (SATO, 1972, p.87). Ibn 'Abd al-Zāhir and Baybars al-Mansūrī's chronicles report Qalāwūn's work, in al-Buhayra, at Alexandria southeast (**Map 05**), between April 5th and 18th, 682/1283 (5 Muharram and 18 Muharram), regarding *khalīj al-Tayriya's*,

or *al-Ṭiriyya* channel, opening. The chroniclers describe the efforts as a big event, which draws one's attention to public works that took place during ancient times. Organizing efforts and people's mobilization were associated with remarkable figures, such as Hamāh governor. To a great extent, Egypt sultans were Pharaoh's heirs (WESTERMANN, 1919)¹³.

Sarah Kate Raphael (2013, p.22-23) presents a very interesting quantitative survey of the number of droughts and consequent famines in the Levant. It is noteworthy that, in the 7th/13th century, such events occurred in 597-598/1200-1201 and 662/1263. These drastic events, drought and famine affected Egypt between 693/1293 and 710/1310. We note that the irrigation works mentioned by the chroniclers take place in 682/1283, about 20 years after the last famine event pointed out by Raphael's study. Another important fact pointed out by both Sato (1997, p.98) and Rapoport (2018, p.203) is the presence of itinerant, relatively sedentary communities in al-Buhayra¹⁴. As has been pointed out, on certain occasions the nomadic communities presented themselves as opponents and rebelled against the Mamluk government in Cairo. The central question, from reading the two chroniclers, is to relate drought and food shortages to the presence of nomadic communities in al-Buhayra. In this way, we can understand the *iqtā'* system as a response to the problems mentioned above.

The utilization of unproductive land, used as pasture for the Bedouins, and *iqtā'āt* expansion were arduous. There were difficulties opening and maintaining canals before the Nile's flood period. Work could, supposedly, only be executed throughout mobilization of a large group of people and Sultan's army support was crucial to both rural communities and *muqta'ūn*. Without Sultan's backing, *muqta'ūn*, *wulāt* and nomad and sedentary communities would not have been able to maintain the region. Furthermore, the disputes could culminate in major revolts.

Ibn ‘Abd al-Zāhir’s Recount on opening the al-Ṭiriyya channel	Baybars al-Mansūrī’s Recount on opening the al-Ṭiriyya channel
<p>Since our master the Sultan had dwelled during this period in the Egyptian homelands, one benefit did not distract him from another, nor the distant from the close, the far-off from the near.</p> <p>He continued to consider the issues of the lands of al-Buḥayra, as during the preceding era it had been the bread-basket and provision-source of the Egyptian homelands, but that unirrigated lands, fallow and unproductive [land] had taken over it. Thus it had become a grazing-ground for the Bedouin, for their quadrupeds, and fallen into disuse.</p> <p>He was told of this narrative at the place known as al-Ṭiriyya – that it had become obscure and silted up due to the passing of time, and neither landowner or tenant could do anything to work it.</p> <p>Whenever someone worked to loosen it [the canal] he would not be finished during a year, so then the Nile would flood when he had not been able to complete [the task] whereupon the mud would be deposited on it, and all the effort would be wasted.</p> <p>He sent to the governors of the Baḥrī side [of the Nile] to make available men, workmen, and oxen. He promised them that he would himself come out with his armies. So he did, accompanied by al-Malik al-Manṣūr, the ruler of Ḥamāh, just as we mentioned, and the kings, his sons, all the emirs and courtiers, the troops and armies.</p>	<p>In it al-Malik al-Manṣūr, the ruler of Ḥamāh arrived in the Egyptian homelands in the sultanic formal session (khidma), [231] so the Sultan rode out to greet him, honored him exceedingly, and settled him in Views of the Ram (Manāzir al-Kabsh), and his retinue in lodgings belonging to him, and everyone who was present with him – his emirs, his courtiers, and his relatives. He brought with him significant honorary gifts of horses, fabrics, goods, valuables, so he received them from him, and compensated him in the best manner.</p> <p>In it the Sultan proceeded in the direction of al-Buḥayra to dig the canal known as al-Ṭiriyya, and the ruler of Ḥamāh proceeded with him, and attended the work personally with his followers. He returned to this task, and clearing the canal was accomplished in ten days. Its length was 6500 qaṣaba (22.75 kms), and its breadth was three qaṣabs, while its depth was four qaṣabs.</p> <p>God delivered benefits through it, and it irrigated many of the areas and eastern lands from al-Buḥayra. After being abandoned, it came to be numbered among the properties, distinguished by its advancement and produce rather than blight. Most of it was assigned to iqṭā' fiefs.</p> <p>(BAYBARS AL-MANSŪRĪ, In: COOK, 2020, p. 300) (emphasis added)</p>

He went on 5 Muḥarram [April 5, 1283], and came to the place on Thursday, the 8th [April 8, 1283]. At that time he took part in the work personally, and the riding personally. He divided the work among all the people by measure (qaṣaba), [26] and each emir and commander gathered with his group and his mamluks. Some of them even hired people trying to finish quickly and to demonstrate interest and initiative.

The Sultan expended stipends, visiting the sick and treating people well. Foodstuffs were made for all who were near to the work, especially those close to our master the Sultan, who closely attended the work personally, together with the junior sultans, his sons, and his personal mamluks.

This was something to be seen, as the entire world gathered, and the dust rose at the marching bands (ṭablkhānāt) in every place. The Arabs and others dwelling close by attended. So the job was completed in the shortest possible time. What was accomplished was in 10 days 6503 qaṣabas in length were worked, four wide, and two or more deep, depending on the lay of the land. (IBN 'ABD AL-ZĀHIR, In: COOK, 2020, p. 65-66) (emphasis added)

The most long-winded recount is the one from Ibn 'Abd al-Zāhir, being recalled the region as a big food producer, once “during the preceding era it had been the bread-basket and provision-source of the Egyptian homelands”. However, due to abandonment, it became a Bedouin pasture. This was the opinion of a scholar, a secretary who should have known the region's history well. For an unknown reason, food production has been halted in the area. Perhaps the government was dealing with other issues and couldn't mobilize the army to work on the canals, dikes and other irrigation projects.

It is plausible to argue that after the Mamluks took power in the middle of the 13th century, the resulting troubles hampered the irrigation work. This became more acute for the major works, which demanded attention from Cairo. In addition to the possible upheavals caused by the change of power, the famine of 662/1263 may have aggravated the disputes between the new power and the Bedouin communities of the Nile Delta. Ibn 'Abd al-Zāhir mentions the presence of nomads in the works of 682/1283, but seems to regret that, before these works, the region was occupied by these same nomads. Sato (1972, p.86) also notes that the region was in fact abandoned.

The first recount is written by a secretary, born in Cairo, the second one, is from a Mamluk, captured as a child in the Kipchak steppes, taken to Cairo and trained as an elite warrior, training which forecasted the conversion to Islam and learning the Arabic script¹⁵. Baybars al-Mansūrī's most concise recount ends by mentioning the fact that the region, once a disaster, was now a highlight on producing. He mentions its utilization, such as endowments in iqtā'āt. Baybars references were presented previously, concerning promotion iqtā'āt benefits he had received (BAYBARS AL-MANSŪRĪ, In: COOK, 2020, p. 318).

Although certain nuances, both recounts emphasize the region's change to being unproductive to productive, a transformation where nomad presence is highlighted in Ibn 'Abd al-Zāhir's recount. Those communities would have been established in Egypt since Islamic expansion, being, at first, prohibited from executing agricultural activities. Later, in the 2th/8th century, the forbidding was revoked (SALEH, 1978, p.55). The relation between Bedouin and the Fatimid Caliphs was to a certain extent, positive. Bedouins participated in certain areas of government. After Saladin assumed, Ayyubid and Bedouins' relations became tense. It's valid highlighting that nomad sold wheat to Crusaders, fact which caused hostility from Sultan. However, the oppositions between the Mamluks and the Bedouins seem to have been more intense than those between the Nomads and the Ayyubids.

Saleh explains the hostility from Bedouin towards Mamluk:

Dès l'avènement, en 648 H./1250, d'al-Mu'izz 'Iybak al-Turkumini, le premier des Mamluks qui soit devenu Sultan en Egypte, les

Bédouins s'unissent contre lui. Contre ce qu'il était, contre ce qu'il représentait. Les Bédouins déniaient à un esclave toute possibilité de les commander, eux qui sont de nobles Arabes, certes plus habitués à acheter et "à vendre leurs esclaves qu'à obéir à l'un d'eux. L'éthique bédouine avait permis l'acceptation des Ayyubides, étrangers certes, mais hommes libres. Cette même éthique rendait impossible la subordination des tribus aux Mamluks, même si ces esclaves, les Mamluks, étaient les maîtres de l'Égypte (SALEH, 1978, p.60).

In a similar way, Reuven Aharoni (2004) observed that tribal links that united Bedouin were different when comparing to Mamluk binds. Once a child broke with original familiar bond and taken as a slave to Cairo, there were created other means of belonging. As opposed to that, Bedouin trusted and strengthened the original familiar bond. Perceived as slaves, Mamluks, by the 2nd half of 7th/13h, would face the Bedouin. A family that could identify its ancestors was considered noble. The Mamluks lacked that. Perhaps this lack explains the Mamluks' emphasis on their role as defenders of Islam and their commitment to Jihād (FAVEREAU, 2018, p.35-36).

As time passed, Mamluk adapted ways of bonding and identities similar to those of the Bedouin. According to Reuven Aharoni (2004, p.410), "David Ayalon has pointed out that the Bedouin terms 'ashīra (tribal confederation) and qabīla (tribe) were used to signify a Mamluk faction. A member of Mamluk 'qabīla' was precisely parallel to a khushdāsh in his obligatory loyalty to 'tribe". Mamluks and Bedouin relations, specially the strong opposition coming from the second group, allow to test and confirm Stefan Hedemann's hypothesis. That is:

The organization and strength of a nomadic tribe reflects the level of organization and strength of the sedentary military power that confronts it. This hypothesis will be tested in three instances: first, Bedouin political and military domination in the region; second, neutralization of the nomads and finally a kind of integration of the nomads into the fabric of a sedentary state" (HEIDEMANN, 2005, p.289).

If we consider the validity of the hypothesis, focusing on the third instance, in agreement with Sato (1997), we can ponder the place of the iqtā' system in the relations and balances between Bedouins and Mamluks. Perhaps more than that, we can perceive this place from the passages we have selected from

Baybars al-Mansūrī and Ibn 'Abd al-Zāhir. Of course, we have only presented the problem in a clearer way. However, the two chroniclers complement each other for a complete view of our problem. There needs, however, to deepen in other excerpts of Mamluk chronicles. The Bedouin's participation in a semi-sedentary condition, under Egypt's government structures, since the Umayyad period, reinforce Heidemann's hypothesis.

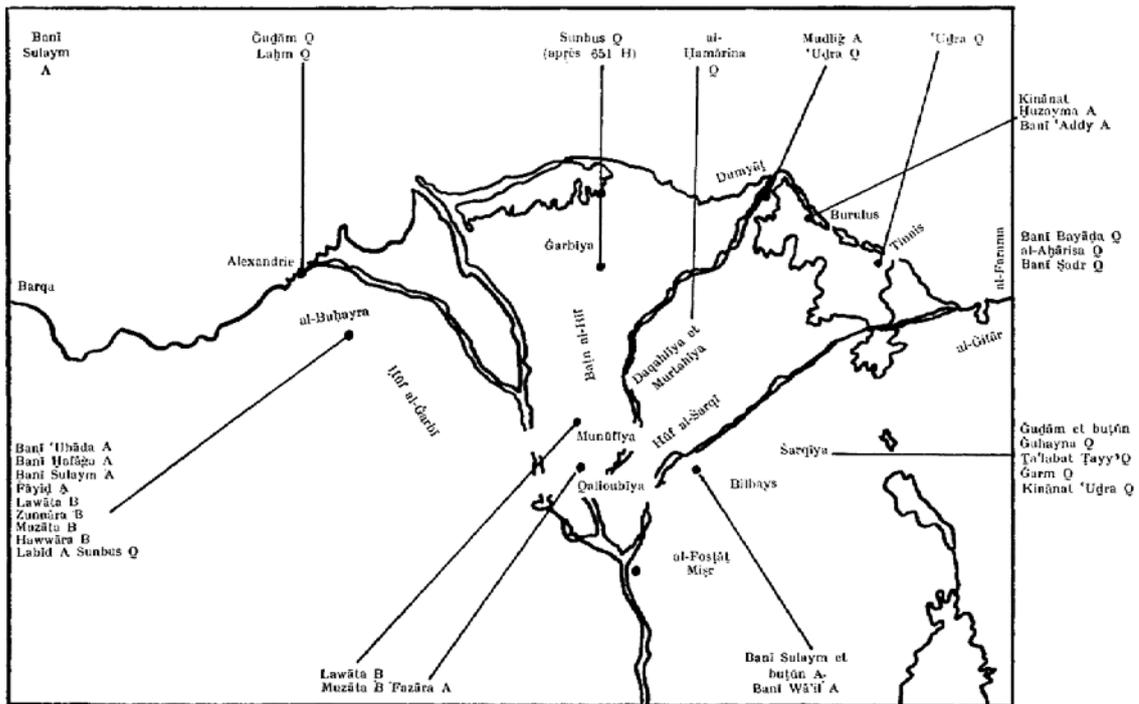
Be it aversion to submit to slaves or differences referring to construing relations, the relation's suspicious nature between the Mamluk and Bedouin is agreed between researchers (AHARONI, 2004; SATO, 1997; SALEH, 1978). This perception is indicated by the Bedouin's suppression in 651/1253 and by the Bedouin uprising against the Mamluks in 701/1301. The Mamluk suppression of the nomad revolt of 651/1253 is a good example. Starting in Upper Egypt, in 647/1249, expanded throughout the provinces *Manūfiyya*, *Ghabiyya* and *Buhayra* (**Map 05**), at the Nile Delta. The research conducted by Saleh (1978) allows a geographical view of the Bedouin diversity and their presence along Egypt.

Although the Bedouin's uprising was suppressed when Mamluk assumed power, mobile communities and its federations still demanded awareness from the Sultan. One should ask if this was included in Ibn 'Abd al-Zāhir e Baybars al-Mansūrī's recounts. Furthermore, the Qalāwūn Sultan's efforts concerned redeveloping a region that was once a "bread basket". Consequently, it could expand the means to cope with the Bedouin, avoid their revolt, focus efforts in stopping the Mongols, and subjugate the last Latin enclaves in Syria.

That is, the public works in Egypt were part of a reaction from the Mamluks to possibly Bedouin uprisings in the region of al-Buhayra (SATO, 1997, p.95). This fear was still present in the chronicles, mainly in Ibn 'Abd al-Zāhir. This reaction was aimed at expanding the land available, increasing the income in *iqtā'* and in preventing the Bedouins' free use of the land. Without *iqtā'* mediation, throughout the Sultanate's sanction, the local would still be a trouble and used exclusively for grazing herd, important for strengthening nomad communities. The chroniclers showed both concern and antipathy, Baybars al-Mansūrī recount that: "after being abandoned [finished the works], it came to be numbered among the properties, distinguished by its advancement and produce rather than blight" (BAYBARS AL-MANSŪRĪ, In: COOK, 2020, p. 300).

Sato (1997, p.100) observes the Sultans' strategies in conceding iqtā'āt to nomad, in Syria. With that, they aimed to prevent uprisings and, meanwhile, target them against the Latin enclaves. Compensate the Bedouin was part of an inclusive politic in the Sultanate. In exchange for endowments, the nomadic federations provided military services and acted on the postal system and Sultanate's information exchange (SATO, 1997, p.98). The horse supply to postal service, for instance, was one of the obligations the Bedouin had to assume in exchange for concessions and iqtā'āt. In that sense, Aharoni (2004, p.408) was meaningful when observed that Bedouins needed the Mamluks legitimization to obtain freedom. On the other hand, the Sultanate required the Bedouin as key elements in the countryside and frontier regions of its domains. To be able to mediate that, iqtā' had a determinant role.

Map 05. The Bedouins in Lower Egypt (In: SALEH, 1978, p.69)



‘Culture of coping’ or the complexity of food production and the management of Iqtā’āt?

William Tucker (1999, p.113) stated that the Mamluks were not very prepared to deal with a moment of crisis. In other words, there would be no specific initiatives or policies for times of scarcity or environmental disturbance. The responses would come much more from the affected populations than from “government political concerns”. In other terms, “although Lapidus and

Allouche speak of Mamluk sultans providing grain relief in bad times, in point of fact the evidence does not show that there was a regular institutional or rationalized mechanism for food relief" (TUCKER, 1999, p.122). Maybe, Tucker must be thinking more along the lines of contemporary States, which becomes an unfair comparison.

In terms of food production, as documented by Ibn 'Abd al-Zāhir and Baybars al-Mansūrī, the Sultanate's participation in irrigation works was a significant and necessary public event. Regarding the canal and dike maintenance works, although historians such as Tsugitaka Sato (1997) demonstrated that *iqtā'āt* holders now had more responsibilities than the central power, the Sultanate's initiatives should not be overlooked. The mobilization of a large number of people would only be possible thanks to Cairo's central power. In which this mobilization was concerned not only with the famine. The very stability of the Sultanate depended on good and simultaneously management of the natural space and the internal power balances. As we saw before, maintaining the Bedouins under control, implied not only repression, but also concessions of *iqtā'* and agricultural development. The *iqtā'* system functioned as a double mediator for managing natural space and establishing links between antagonistic subjects.

We can reach a consensus that responses to crises could only be effective and measures taken relatively effectively if there was a minimum prior provision to deal with shortages and their consequences. The memory of the example of Joseph of Egypt and the way he dealt with the years of scarcity in Pharaonic times were well known. The times of plenty made people forget the times of hunger. The time of abundance made them forget about the times of famine (ELLENBLUM, 2012). Despite this, sultans like Baybars and Qalāwūn, the both took measures regarding major public works to irrigate Egyptian lands. Two concerns, therefore, were on the Mamluk horizon. Firstly, establish agreements with nomads and, secondly, regulate access to water. These were crucial questions for the agricultural production and survival of nomadic and sedentary communities. It was also crucial to ensure the flow of grains and the regulation of their sales, in order to avoid the accumulation of commodities by the richest sections of the population.

In times of scarcity, the withholding of available grains increased the price even further, which worsened the situation of the poorest group.

In the stretch that refers to the works to open the canals in al-Buhayra's lands, as we mentioned, Ibn 'Abd al-Zāhir asserts that the nomads were using the area as pasture. In fact, in other writings of the time, the good coexistence with itinerant populations was an important factor in a challenging environment like the Levant. Ibn 'Abd al-Zāhir gives us a clue about the importance of establishing commitments with the nomads, in order to achieve good use of water and food resources.

The initiatives were not restricted to Egypt alone. In 660/1261, faced with a food shortage and lack of available pasture, which affected the Aleppo region as a result of the Mongol advance, Baybars tried to have the grains distributed to the Bedouin in the region. In 662/1263, in the vicinity of the Karak fortress, nomadic communities used water from wells and gave their horses drink. Fearing that the reservoirs would be depleted and the sedentary local population would suffer from thirst, Baybars forbade the Bedouins from using the resources and then entrusted them with the responsibility of guarding the territories north of Hejāz – the Arabian Peninsula (RAPHAEL, 2013, p.51-52). The nomadic communities were important because they provided meat for the fairs, markets and animals for the postal service. In addition, they were able to guarantee the safety of merchants and pilgrims on the routes that connected the Arabian Peninsula (Hejāz) to Palestine and Syria. Their role as auxiliary troops was also well known.

Other policies, such as fixing the prices of certain products or distributing the poor among the officials and notables were also taken by Baybars between 662/1263 and 663/1264. Distributing the poor was a way of ensuring that their sustenance was a shared responsibility among the powerful ones. Finally, the fortresses taken from the Ayyubids and the Crusaders became important places to store grain. As Sarah Kate Raphael (2013, p.64) has observed, a large quantity of grain supplies was transported from Fustāt and Cairo, two very important Egyptian granaries, to Syria, Gaza, Safad and the city of Damascus, as well as other locations. These resources would be decisive not only for maintaining garrisons and supplying the Mamluk army in the face of the Mongol threat, but also for helping sedentary populations

in times of famine or helping nomadic communities by preventing uprisings or desertions. The dry season that hit the Levant between 695/1295 and 696/1296 made it necessary to transport grain from the fortresses to the cities. Again, in this period, the distribution of the poor among the rich was an initiative taken to contain the harmful consequences of times of scarcity.

In a research about natural disasters in Mamluk Egypt, Kristine Chalyan-Daffner (2013) considered the way in which chroniclers reported natural events such as floods and earthquakes. The author concludes that Muslim scholars, who perceived natural events in different ways, appropriated a Greek and Persian tradition. Omens, interpretations related to the sacredness of Islam and natural explanations were common in the Mamluk period, testifying to a range of cultural influences. On the other hand, the author states that natural events "stimulated the development of a sophisticated 'culture of coping' and a 'culture of adaptation'" (CHALYAN-DAFFNER, 2013, p. 639). At this point, the author dialogues with William Tucker (2003) and Greg Bankoff (2009). Specifically, the latter provides the basis from which Chalyan-Daffner thinks of the Mamluk Sultanate as a "culture of coping".

Even though Chalyan-Daffner softens Tucker's perspective and Bankoff's proposal to think of 'cultures of disaster', the idea of adaptation is still loaded with a certain determinism. Disasters and natural events would be the determining factor in these societies and their responses to crises. Although the author makes an excellent study of Islamic corpora, of the different ways of interpreting natural events, the proposal to think about "cultures of coping" maintains a link with perspectives based on controversial concepts such as resilience. These bear traces of a neoliberal interpretation of history¹⁶. This type of interpretation emphasizes the inevitability and naturalness of natural disasters, removing responsibility from public authorities. Social problems, structural inequalities and the vulnerability of populations are left out of analyses of this kind. In addition, the idea that only Asian societies deal with and face environmental problems is emphasized, consolidating a stereotype of inferiority.

In other words, there would be "cultures of coping" or, at the extreme, "cultures of disaster", in a passive state of maintaining their natural state, even after suffering the pressures of events such as earthquakes, floods,

droughts or famines. This interpretation tends to naturalize the impacts of natural events and overlook the inequalities or oppositions that condition these impacts and the responses to them. Natural disasters are social and political phenomena and not merely a reflection of nature. In this sense, the analysis of the iqtā' system, thinking of a social history in conjunction with an environmental history, can constitute a good critique of William Tucker's propositions about the Mamluks.

In this regard, the effects of droughts and famines in Egypt are not only caused by the climate of the Levant, just as the responses are not limited to the capacity for resilience to environmental phenomena. The tenuous balances with the Bedouin communities, which were relatively sedentary, and with other competitors, both inside and outside the Sultanate, drove the initiatives of the muqta'ūn and the Sultans. This can be seen in the opening of the al-Ṭirīyya canal in al-Buhayra, the utilization of Egypt's former “bread basket” and the exploitation of lands previously abandoned. We conclude that it is impossible to make an environmental history of the Mamluk Levant without considering iqtā' simultaneously as a link between the historical subjects and between them and the environment. In short, iqtā' system is a means of forging links between populations and the environment and a way of appeasing oppositions.

Understanding the climate of the Levant in the 7th/13th century using natural archives is an important step for medieval studies. However, the relationship between climatic events and human suffering should not be observed in a very direct or immediate way. It is also necessary to examine the social archives and consider the balances of power that were part of the Mamluk panorama. Using these archives, we can consider the responses, positions and ways in which communities and powers interpreted adversity and moments of crisis. In the same way, we can discuss the place of the iqtā' both in the efforts to explore the natural space and in the maintenance of the Sultanate itself.

In a complex and challenging environment, the responses and initiatives of the Mamluk Sultanate were present and pointed to various levels of articulation between nomadic and sedentary powers and communities faced with the challenges of the Nile. Tucker (2003) was wrong, and his

mistake lies precisely in pondering environmental issues without conceiving the central place of iqtā' as mediation. Therefore, the expansion of research into environmental issues in the medieval Levant and the publications of Islamic sources reveal a significant historical diversity. They point to interesting possibilities and provide a plural view of human experiences in their simultaneous relationship with nature and power. In this way, we are able to create a History of the Crusades that is not merely oppositional or reductive, but rather presents itself as broad and symmetrical.

References

AHARONI, Reuven. Bedouin and Mamluks in Egypt – co-existence in a state of duality. In: WINTER, Michael (ed.) & LEVANONI, Amalia (ed.). *The Mamluks in Egyptian and Syrian Politics and Society*. Leiden: Brill, 2004, p.407-434.

AMITAI, Reuven. Between the Slave Trade and Diplomacy: Some Aspects of Early Mamluk Policy in the Eastern Mediterranean and the Black Sea. In: AMITAI, Reuven (ed.) & CLUSE, Christoph (ed.). *Slavery and the Slave Trade in the Eastern Mediterranean*. Turnhout: Brepols, 2017, p. 401-422.

BANKOFF, G. Cultures of Disaster, Cultures of Coping. Hazard as a Frequent Life Experience in the Philippines. In: MAUCH, Ch. (ed.) et alii. *Natural Disasters, Cultural Responses. Case Studies toward a Global Environmental History*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group, 2009, p. 265–284.

_____. *Cultures of Disaster: Society and Natural Hazard in the Philippines*. London: Routledge 2003.

BAVEL, Bas van; CURTIS, Daniel, R.; DIJKMAN, Jessica; HANNAFORD, Matthew; KEYZER, Maïka; ONACKER, Aline van; SOENS, Tim. *Disasters and History: the vulnerability and resilience of past societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

BAYBARS AL-MANSŪRĪ. Zubdat al-Fikra Fī Tā'rikh al-Hijra. In: COOK, David (transl.). *Chronicles of Qalāwūn and his Son Al-Ashraf Khalil*. Abingdon: Routledge, 2020.

BERGER, Simon. Mingghan et Tamma: l'administration nomade des frontières dans l'Empire Mongol au XIIIe siècle. In: SOCIÉTÉ DES HISTORIENS MÉDIÉVISTES DE L'Enseignement SUPÉRIEUR PUBLIC. *Frontières Sociales au Moyen Âge*. Paris : Éditions de la Sorbonne, 2021, p.177-193.

BORA, Fozia. *Writing History in the Medieval Islamic World: the value of chronicles as archives*. London: I.B.Tauris, 2019.

BREASTED, James Henry. *Ancient Records of Egypt*. Vols I-IV. Chicago: The University of Chicago Press, 1906.

CHALYAN-DAFFNER, Kristine. *Natural Disasters in Mamlūk Egypt (1250-1517): perceptions, interpretations, and human responses*. (PhD Thesis submitted to the Philosophical Faculty Department of Languages and Cultures of the Near East for degree of Doctor of Philosophy). Heidelberg: Ruperto Carola Heidelberg University / Cluster of Excellence Asia and Europe in a Global Context, 2013.

CHAPOUTOT-REMADI, Mounira. Une Grand Crise à la Fin du XIIIe Siècle en Egypt. In: *JESHO*, no. 24, 1983, p. 217-245.

CONERMANN, Stephan (ed.). *Mamluk Historiography Revisited: narratological perspectives*. Göttingen: Bonn University Press, 2018.

DENOIX, Sylvie (dir.) & RENEL, Hélène (dir.). *Atlas des Mondes Musulmans Médiévaux*. Paris: CNRS Editions, 2022.

ELLENBLUM, Ronnie. *Crusader Castles and Modern Histories*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

_____. *The Collapse of the Eastern Mediterranean: climate change and the decline of the East (950-1072)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

FAVEREAU, Marie. *La Horde D'Or et le Sultanat Mamelouk : naissance d'une alliance*. Le Caire : Institut Français d'Archéologie Orientale, 2018.

FLORI, Jean. *La Guerre Sainte: la formation de l'idée de Croisade dans l'Occident chrétien*. Paris : Aubier, 2009.

FRENKEL, Yehoshua. *The Mamluk Sultanate and its Neighbours: economic, social and cultural entanglements*. In: AMITAI, Reuven (ed.) & CONERMANN, Stephan (ed.). *The Mamluk Sultanate from the Perspective of Regional and World History*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2019, p.39-60.

_____. Mapping the Mamluk Sultanate. In: CONERMANN, Stephan, (ed.). *History and Society during the Mamlūk Period (1250-1517)*. Studies of the Annemarie Schimmel Research College. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2014, p. 37-60.

HEIDEMANN, Stefan. Arab Nomads and the Seljūq Military. In: LEDER, Stefan (ed.) & STRECK, Bernard (ed.). *Shifts and Drifts in Nomad-Sedentary Relations*. Wiesbaden: Reichert, 2005, p.289-305.

IBN 'ABD AL-ZAHIR. Tashrif al-Ayyam Wa-L-'Usur Fi Sirat Al-Malik Al-Mansur. In: COOK, David (transl.). *Chronicles of Qalāwūn and his Son Al-Ashraf Khalil*. Abingdon: Routledge, 2020.

MACKINNON, Danny; DERICKSON, Kate Driscoll. From Resilience to Resourcefulness: a critique of resilience policy and activism. In: *Progress in Human Geography*, No. 37, 2012, p. 253-270.

MAZOR, Amir. The Early Experience of the Mamluk in the First Period of the Mamluk Sultanate (1250-1282). In: AMITAI, Reuven & CLUSE, Christoph. *Slavery and the Slave Trade in the Eastern Mediterranean (c.1000-1500 CE)*. Turnhout: Brepols, 2017, p. 213-234.

MORTON, Nicholas. *The Crusader States & Their Neighbours: a military history (1099-1187)*. Oxford: Oxford University Press, 2020.

PREISER-KAPPELLER, J. *A Climate for Crusades? Weather, climate, and armed pilgrimage to the Holy Land (11th-14th century)*. Pre-print, German version to be published in: *Karfunkel – Zeitschrift für erlebbare Geschichte. Combat-Sonderheft 10, 2013 (in print; Communicating Science to the Public)*, p.1-11.

RAPHAEL, Sarah Kate. *Climate and Political Climate: environmental disasters in the Medieval Levant*. Leiden: Brill, 2013.

RAPOPORT, Yossef. Invisible Peasants, Marauding Nomads: taxation, tribalism, and rebellion in Mamluk Egypt. In: *Mamlūk Studies Review*, V. 8, No. 2, 2004, p.1-22.

_____. *Rural Economy and Tribal Society in Islamic Egypt: a study of al-Nābulusī's Villages of the Fayyum*. Turnhout: Brepols, 2018.

RAPOPORT, Yossef & SHAHAR, Ido. Irrigation in the Medieval Islamic Fayyum: Local Control in a Large-Scale Hydraulic System. In: *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, No. 55, 2012, p. 1-31.

RASHIDIAN, Elnaz. The Resilience Concept in Archaeology; a critical consideration. In: *Academia Letters*, 2021, p. 1-6.

RICHARDS, Donald. A Mamluk Amir's Mamluk History: Baybars al-Manṣūrī's Zubdat al-Fikra. In: KENNEDY, Hugh (ed.). *The Historiography of Islamic Egypt (c. 950-1800)*. Leiden: Brill, 2001, p. 37-44.

_____. Baybars al-Mansūrī. In: DUNPHY, Graeme. *The Encyclopedia of the Medieval Chronicle*, V. 1. Leiden: Brill, 2010, p. 149.

SALEH, Abdel Hamid. Quelques Remarques sur les Bédouins d'Égypte au Moyen Age. In: *Studia Islamica*, No. 48, 1978, p.45-70.

SATO, Tsugitaka. Irrigation in Rural Egypt from the 12th to the 14th centuries: especially in case of the irrigation in Fayyūm Province. In: *Orient*, vol.8, 1972, p.81-92.

_____. *State and Rural Society in Medieval Islam: sultans, muqta's and fallāhūn*. Leiden: Brill, 1997.

SUBRAHMANYAM, Sanjay. *Aux Origines de L'histoire Globale*. Paris : Collège de France / Fayard, 2014.

TUCKER, William. Environmental Hazards, Natural Disasters, Economic Loss, and Mortality in Mamluk Syria. In: *MSR*, no. 3, 2003, p.109-128.

USÂMA IBN MUNQIDH. *Kitâb al-I'tbâr*. In: MIQUEL, André (trad.). *Des Enseignements de La Vie*. Paris: Imprimerie Nationale, 1983.

WESTERMANN, W. L. The Development of the Irrigation System of Egypt. In: *Classical Philology*. Vol. 14, No. 2, 1919, p. 158-164.

YUDKEVICH, Jenia. The Nature and Role of the Slave Traders in the Eastern Mediterranean during the Third Reign of Sultan al-Nāsir Muhammad B. Qalāwūn (1310-41 CE). In: AMITAI, Reuven (ed.) & CLUSE, Christoph (ed.). *Slavery and the Slave Trade in the Eastern Mediterranean*. Turnhout: Brepols, 2017, p. 423-436.

Notas

1 UFOP, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0020-1120>, doutorado em história pela UFMG

2 This article is the result of the research project “A Itinerância Como Resposta aos Desafios de um Ambiente Adverso: as comunidades nômades do espaço de Bilad Al-Sham e suas relações com os poderes Latinos e Muçulmanos durante as Cruzadas”, developed under the Thematic Project “Uma História Conectada da Idade Média. Comunicação e Circulação a partir do Mediterrâneo” (2021/02912-3).

3 Authors who have dedicated themselves to climate research in ancient societies have emphasized how contemporary climate problems, such as global warming and its relationship with the emission of polluting gasses, have boosted interest in how pre-industrial societies dealt with environmental issues. Among these authors, we can mention Bas Van Bavel et alii (2020), Ronnie Ellenblum (2012), and Sarah Kate Raphael (2013). Environmental History, whether dedicated to the Middle Ages or Antiquity, has as its great impulse the environmental issues of the present.

4 An unavoidable reference to the formation of the idea of the Crusade in the West is the classic book by Jean Flori (2009).

5 Such as the North Atlantic Oscillation, measured between Iceland and the Azores, to the West; the air from Siberia to the East and the anti-tropical cyclones, coming from the south towards Egypt.

6 Such as the El Niño–Southern–Oscillation (ENSO).

7 An important issue concerns the idea of natural disaster. We note that deaths and damages caused by climate events, to a large extent, are linked to the exposure of populations to risk situations. This exposure may be the result of State omission or incompetence, as well as contexts where inequality is accentuated. Both Sarah Kate Raphael (2013) and Ronnie Ellenblum (2012) emphasize how periods of drought and their impact on harvests and subsequent famines were linked, to a large extent, to the government's lack of planning regarding the stock of food reserves, the retention of grains by merchants and aristocrats and speculation in food prices.

8 As explained further, muqta'ūn – plural for muqta' – owned iqtā'āt'. Wulāt – plural for wālī – were governors who served Sultans “[...] In Egypt wālīs were the same as nā'ibs in Syria, that is, in charge of keeping order, managing the irrigation system, and overseeing the muqta's” (SATO, 1997, p.259).

9 Traditional irrigation techniques used in Egypt, such as water wheels, can be checked at:

<https://www.youtube.com/watch?v=uQ9yRcywfGg>

10 Sato (1997, p.84) starts from the same assumption: “As I shall mention shortly, village irrigation during the Ayyubid and Mamluk period was managed by the fallahun and the iqta' holder (muqta)”.

11 With regard to the Mamluk military expeditions and the conflicts between them, the Mongols and the Latins, detailed work is needed, such as that carried out by Nicholas Morton (2020) for the 12th century. Regarding the complexity of relationships and the balance of power between Latins and Muslims, the author discusses military activities and the conditions of clashes between the Fatimids, Seljuks, and Latins in the first half of the 12th century. Based on an exhaustive study of Latin and Muslim sources, Morton enumerates and analyzes the clashes, outlining an overview of the initiatives and balances between the mentioned powers. Morton drew up a typology of the conflicts between the Latins and the Muslims (skirmishes, sieges, large-scale confrontations, etc.).

12 Usama Ibn Munqidh recorded in his memoirs the mission he received, in the middle of the 6th/12th century, from the Egyptian vizier of Turkish origin, Al-Malik al-Ādil, to demand assistance from Nur ad-Din, lord of Aleppo, against the Franks. In the first half of the 12th century, the latter threatened the Fatimid Caliphate, which was also facing internal problems and conflicting successions of viziers : “Al-Malik al-Ādil m'enjoignit de me tenir prêt à me rendre auprès d'al-Malik al-Ādil Nūr ad-Dīn – Dieu le prenne en pitié” “Tu prendras avec toi de l'argent, me dit-il, et tu iras le trouver pour qu'il assiège Tibériade et détourne ainsi de nous les Francs. Nous pourrons alors, d'ici, aller ravager Gaza'. Les Francs – Dieu leur refuse son secours ! – avaient entrepris en effet de rendre vie à cette ville en vue de bloquer Ascalon. Je répondis : 'Seigneur, si Nūr ad-Dīn fait des difficultés ou si d'autres occupations le retiennent, que m'ordonnes tu ? – S'il s'installe devant Tibériade, donne-lui l'argent que tu as. Si quelque chose l'en empêche, enrôle autant que tu pourras de soldats, monte jusqu'à Ascalon, et restes-y pour combattre les Francs. Tu m'écriras lorsque tu y seras arrivé, pour que je te dise ce qu'il faut faire'. Je reçus six mille dinars égyptiens, ainsi qu'une charge de chameau

consistant en vêtements de Dabiq, siglaton, fourrures de petit-gris, étoffes de Damiette et turbans. On m'affecta aussi, pour me guider, un groupe d'Arabes. Je partis donc : mon voyage avait été préparé sans défaut, et l'on avait paré à tous mes besoins, grands ou petits" (USAMA IBN MUNQIDH, In : MIQUEL, 1983, p. 105).

13 A documentation about irrigation works in Pharaonic Egypt can be found in the collection organized by James Henry Breasted (1906): Ancient Records of Egypt.

14 Rapoport (2018, p.203) presents a brief but interesting overview of the nomadic presence in al-Buḥayra. He notes that the nomad communities cultivated the land and, under certain circumstances, rebelled against the Cairo government. It's reasonable to think of drought and scarcity as an impetus for these rebellions "Al-ʿUmarī adds that only the Arabs of the western province of al-Buḥayra had the true traits and mores of Arabs, because they were truly nomadic and travelled as far as al-Qayrawān and Gabes. His contemporary al-Nuwayrī reports that all 1,600 Arab men captured by Mamluk forces after the rebellion of 701/1301 were cultivators of the land (lahum filāḥāt wa-zurū)" (emphasis added).

15 For more references on Mamluk chronicle writing and the typology of the corpus, see: Fozia Bora (2019).

16 For a critique of the neoliberal character of the concept of resilience, see Elnaz Rashidian (2021) and Danny Mackinnon and Kate Driscoll Derickson (2012).

**Entre festejos, tradições
e disputas de memória:**
as comemorações dos 500 anos da
Reforma Protestante no Brasil em 2017

**Among celebrations, traditions
and memory disputes:**
the celebrations of the 500 years of the
Protestant Reformation in Brazil in 2017

**Entre celebraciones, tradiciones
y disputas de memoria:**
las celebraciones de los 500 años de la
Reforma Protestante en Brasil en 2017

João Paulo Rodrigues¹
Submissão: 05/11/2023
Aceite: 20/04/2024

Resumo

Este artigo tem como tema as comemorações dos 500 anos da Reforma Protestante no Brasil, em 2017, acontecimento que, a despeito de sua importância, foi pouco pesquisado até aqui. Nesse sentido, valendo-se de fontes abrigadas em sites oficiais, confessionais e de imprensa, pretende-se caracterizar a comemoração em algumas de suas linhas fundamentais, discutindo, ainda, os significados conferidos a ela por seus organizadores principais. Da análise empreendida resulta que, para além da formalidade protocolar, a comemoração assumiria sentidos conjunturais mais amplos, os quais se articulariam às correlações de forças e disputas religiosas e políticas que se agitavam no país naquela ocasião.

Palavras-chave: reforma protestante; 500 anos; comemoração; Lutero; memória

Grande área: Ciências Humanas – Área: História do Brasil; História do Brasil República

Abstract

This article has as its theme the celebrations of the 500th anniversary of the Protestant Reformation in Brazil, in 2017, an event that, despite its importance, has been little researched so far. In this sense, using sources housed in official, confessional and press websites, it is intended to characterize the commemoration in some of its fundamental lines, also discussing the meanings conferred to it by its main organizers. From the analysis carried out, it is clear that, in addition to protocol formality, the commemoration would assume broader conjunctural meanings, which would be articulated with the correlations of forces and religious and political disputes that were stirring in the country at that time.

Keywords: protestant reformation; 500 years; celebration; Luther; memory.

Major area: Human Sciences – **Area:** History of Brazil; History of the Brazilian Republic.

João Paulo Rodrigues { Entre festejos, tradições e disputas de memória:
as comemorações dos 500 anos da Reforma Protestante no Brasil em 2017 }

Introdução

Esteve longe de passar despercebido, nos diferentes territórios alcançados pelo cristianismo, o episódio que simboliza os 500 anos da grande cisão promovida por Lutero no seio da Igreja Católica. Com maior ou menor preparo, a celebração da “década de Lutero” ressoaria em todos os continentes, fossem eles de maioria cristã ou sorvidos por outras religiões e crenças (Han, 2017; Oliver; Oliver, 2021).

Na Alemanha, palco inaugural da Reforma, diversas iniciativas seriam postas em cena – e com enorme solenidade – no interregno de outubro de 2008 a outubro de 2017. O feriado no dia em que o reformador teria afixado as 95 teses na igreja do castelo de Wittenberg, o pronunciamento reverencial da chanceler Angela Merkel, a realização de exposições e espetáculos musicais, a inauguração de obras artísticas e cerimônias ecumênicas, quase sempre com a presença de líderes religiosos e turistas de diversos lugares, seriam apenas algumas das ações ali promovidas, que, entretanto, nos dão a medida da importância conferida à ocasião.

Em que pese a maioria católica, o Brasil também não ficaria indiferente às comemorações internacionais da data. Registros diversos – aos quais voltaremos um pouco adiante – testemunham um vívido engajamento de setores e atores variados na rememoração festiva, abrangendo desde pequenas cerimônias em igrejas luteranas de cidades menores a megaeventos de grupos evangélicos distintos nas capitais; de homenagens públicas em câmaras municipais a condecorações solenes no congresso nacional; de minisséries e produções audiovisuais de viés confessional a emissão de selos ou exposições de perfil secular e alcance nacional.

Nesse sentido, o propósito do presente artigo é contribuir para o estudo dessas comemorações relativas ao quinto centenário da Reforma, enfocando especificamente aquelas que aconteceram no Brasil em 2017. Afinal, como os 500 anos da Reforma Protestante foram celebrados nesta parte do mundo? O que significou, por aqui, falar em (ou por) Lutero meio milênio depois?

Com efeito, é oportuno desde o início esclarecer que as contribuições da bibliografia existente – resguardados os seus méritos – são restritas neste

ponto, o que impõe certos limites à proposta apresentada. Há que se reconhecer, por um lado, que o ensejo do Jubileu da Reforma mobilizaria diversos pesquisadores, cujas reflexões seriam vertidas em algumas coletâneas de textos e, principalmente, em artigos e dossiês de revistas especializadas. Um dos exemplos é a obra “Os 500 anos da Reforma Protestante no Brasil: um debate histórico e historiográfico”, a qual reúne textos que versam sobre “eixos temáticos considerados marcantes na presença política, social, cultural e educacional de igrejas tradicionais e pentecostais no Brasil” (Silva; Santos; Almeida, 2020). Já dentre os dossiês, pode-se citar “Reforma Protestante: 500 anos”, lançado em 2017, no periódico “Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião”, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ou “Protestantismos e História: a propósito dos 500 anos da Reforma Protestante”, que saiu em “Fronteiras”, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em 2017, ou ainda “Reforma Protestante”, na “Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea”, da Universidade de Brasília (UnB), também em 2017. Dentre os artigos incluídos nos dossiês ou em seções livres de revistas, encontram-se estudos como “A hermenêutica ecumênica da fé cristã: uma contribuição ao diálogo entre católicos e luteranos no contexto dos 500 anos da Reforma de Lutero” (Wolff, 2017) ou “Sobre a excomunhão de Lutero e sua possível revogação” (Von Sinner, 2019).

Por outro lado, por mais oportunas que tenham sido essas investidas, em nenhuma delas a comemoração por si só foi objeto de análise. Tratava-se, em geral, de investigações destinadas a tematizar o protestantismo, de sua emergência no século XVI aos papéis desempenhados por ele na contemporaneidade, da Europa a América, das igrejas históricas ao neopentecostalismo e seus desdobramentos. O recorte ora escolhido, por sua vez, perfila-se a outras iniciativas; que enfocam a comemoração em si e que apenas começam a ser desenvolvidas no exterior e no Brasil. O sociólogo francês Jean-Paul Willaime (2017), a exemplo, assim o fez em “O que significa comemorar a Reforma?”, quando submeteu a exame o sentido das celebrações do jubileu em países europeus.

Ainda a título de prólogo, é importante sublinhar também uma segunda dificuldade a ser enfrentada, esta de viés metodológico. Para levar adiante uma proposta como a acima apontada, não é possível circunscrever-se apenas a fontes convencionais, já catalogadas em acervos. O *corpus* documental

fundamental à essa pesquisa provem, eminentemente, de fontes produzidas e hospedadas em páginas da internet, sobre as quais não é demais registrar: diferente dos arquivos físicos tradicionais, que obedecem, por exemplo, a princípios de classificação contextual, seleção e guarda de documentos, os “arquivos digitais” são infinitos “[...] e, porque infinitos [...] nenhuma lógica [lhes] pode ser designada” (Silveira, 2016, p. 35). Podem ser duradouros ou absolutamente efêmeros, conter alguma ordem perceptível ou nenhuma. Em suma, esse tipo de “arquivo” não se constitui com o propósito imediato de ser empregado pelo pesquisador, como ressalta Pedro Silveira (2016, p. 36):

Uma consequência, todavia, é a de que conceber uma narrativa a partir de seus materiais é apenas um efeito secundário, quando não inesperado ou, até mesmo, indesejado, do acesso aos sites [...] seus objetivos se encontram muito longe daqueles da ciência histórica tradicional.

Além disso, a natureza das fontes nesses meios coletadas subordina-se a interesses memoriais e afetivos diversos. Trata-se de leituras de mundo e particularmente da comemoração que, não raro, mantêm o compromisso com a exaltação do fato narrado. Como tal, superdimensionam alguns de seus aspectos, em detrimento de outros; deixam à sombra fatores incômodos; almejam revestir de verdade uma arquitetura que é, por definição, representação, construção ancorada em valores; sinalizam com o real, ao mesmo tempo em que dão guarida à distorção e ao esquecimento (Le Goff, 2013). Por esses motivos, cuidados metodológicos importantes serão a todo momento observados.

Passemos às questões enunciadas.

1 – Os 500 anos da Reforma no Brasil: a comemoração em algumas de suas facetas, ritmos e dimensões

Como já antecipado, a história dos tributos rendidos à data magna da Reforma Protestante começa bem antes deles próprios. No caso do Brasil, em sintonia com a Federação Luterana Mundial (FLM) e com antecedência de seis anos, as duas entidades representativas do luteranismo no país – a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB) e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB)² – deixariam de lado suas divergências históricas

para reunirem-se em comissão específica de organização dos festejos. Esta seria a primeira iniciativa concreta de preparação do jubileu.

Fariam parte da comissão, presidida pelo executivo Zenar Eckert, cerca de 28 membros, que não mediriam esforços para “[...] resgatar o legado deixado por Lutero, tendo em vista que [...] As suas ações influenciaram a política, a economia, a educação, a cultura e a ética” (Festejos [...], 2017).

Se sobressai assim, desde o princípio, seja pela antecedência com que são instaurados os trabalhos, seja pela disposição para suplantar as diferenças internas, a importância que é dispensada pelas igrejas luteranas ao acontecimento. Não se admite a possibilidade de realizar uma festa aquém do momento chave que eles entendem avizinhar-se.

Esse zelo tão bem demarcado nas atitudes preliminares da Comissão do Jubileu, além disso, sugere também a existência de algo mais nessas ações. Nas entrelinhas da preocupação com prazos e com a preparação de uma solenidade à altura do feito, talvez, resida um anseio não declarado, ou sequer racionalmente planejado pela Comissão, de antecipar-se não apenas para organizar melhor, mas também para tentar governar a celebração da data. Isso porque, como ensinam os teóricos, tão relevante quanto impedir o esquecimento ou o descaso é vetar possíveis “interpretações equivocadas”, comandar as leituras autorizadas, impor ordem ao tempo da festa e do mundo (Ozouf, 1976), deter o poder de enunciação, de fazer ver e fazer crer (Chartier, 1986). E a quem pertenceria este lugar simbólico nos 500 anos da Reforma senão aos “herdeiros diretos” da tradição enraizada em Lutero?

Fosse esse ou não o propósito da Comissão Luterana, a entrada do ano festivo de 2017, contudo, encarregar-se-ia de levar à erosão toda e qualquer possibilidade de um roteiro único ou um controle centralizado das iniciativas. Uma vez deflagrado o ano do quinto centenário, em paralelo com as ações longamente planejadas pelos luteranos, diversas igrejas, indivíduos e grupos religiosos, autonomamente, desempenhariam incontáveis ações comemorativas.³ Além deles, partidos e bancadas políticas; entidades seculares e órgãos estatais também se envolveriam nos tributos, organizando por si próprios atividades variadas, sem um controle determinado ou centralizado de luteranos ou de outros grupos religiosos.

Esse caráter amplo, multifacetado e, por que não dizer, inesperado assumido pelas comemorações no Brasil em 2017, naturalmente, reduz de maneira drástica as nossas chances de explicar em detalhes, em um espaço tão reduzido de páginas, o conjunto dessas comemorações (o que ainda se agrava quando somado à ausência de outros estudos sobre o assunto). Entretanto, acreditamos que alguns dos elementos fundamentais das comemorações permanecem passíveis de caracterização, mesmo que um tanto breve e sinótica. Nesse sentido, o quadro 1, elaborado a partir de informações provenientes de sites confessionais e de órgãos de imprensa (oficial ou privada),⁴ permite uma visão geral sobre os diversos tipos de ações festivas que seriam encenadas no ano do quinto centenário no Brasil. Observe-se a organização do quadro por categorias de atividades.

Quadro 1 – Atividades comemorativas selecionadas⁵ dos 500 anos da Reforma Protestante

ATIVIDADE	LOCAL	ORGANIZADOR	DATA
Culto comemorativo na Escola Naval, com jogral recontando o primeiro culto	Ilha de Villegagnon/RJ	Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil	28/10/17
Culto de Celebração, na Igreja Congregacional 13 de Maio	Campina Grande/PB	OMEBE, VINACC	28/10/17
Culto em comemoração aos 500 anos	Boa vista/RR	IECLB	31/10/17
Culto especial, com orquestra e presença de políticos	Campo Grande/MS	Igreja Batista	31/10/17
Celebração ecumênica durante a 55ª Assembleia geral da CNBB	Aparecida/SP	CNBB	02/05/17
Assembleia Geral do CONIC	Brasília	Católicos, protestantismo	24/08/17
Celebração Ecumênica aos 500 Anos da Reforma (catedral metropolitana)	Porto Alegre/RS	Comissão Diálogo Católica-Luterana	28/09/17

“Marcha para Jesus” Curitiba, “500 anos da Reforma que ainda transforma”	Curitiba/PR	Inter denominacional	20/05/17
Coral de 500 vozes e projetos locais	Anápolis/GO	UniEvangélica	31/10/17
Show gospel com Anderson Freire	Coruripe/AL	Assembleia de Deus	25/11/17
Evento Nacional da Igreja Presbiteriana do Brasil (IPB); várias atrações.	Parque Olímpico Rio de Janeiro	IPB	28/10/17
1ª Conferência Koinonia Jovem: “500 anos da Reforma Protestante”	Natal/RN	Igreja Batista do Calvário e outras	13/10/17
Festejos diversos: concurso de redação, Exposição Museu da Bíblia, espetáculo musical, Marcha para Jesus; Sessão na Câmara de Vereadores	Erechim/RS	Conselho de Pastores e Igrejas; Flavinho Barcellos (vereador);	09 e 10/17
Inauguração Monumento da Reforma, nos jardins da Casa do Comércio	Blumenau/ SC	Luteranos	26/10/17
Reinauguração de rotatória como “Catharina Von Bora”	Limeira/SP	Prefeitura e Luteranos	10/17
Excursão para Alemanha pela ANAJURE (juristas evangélicos)	Alemanha	ANAJURE	24/10 a 01/11/17
Seminário Internacional “Reforma, 500 Anos: Educação, Ciência e Cultura”	São Paulo/SP	MACKENZIE, ULBRA	24 e 25/04/17
Jornada “Religião e Política – 500 anos da Reforma Protestante (1517- 2017)”	São Paulo/SP	Universidade de São Paulo (USP)	23 a 24/11/17

Atividades temáticas em escola	São Leopoldo/RS e outras	Rede Sinodal	2017
Exposição “Lutero: 500 anos da Reforma”	Rio de Janeiro/ RJ e virtual	Biblioteca Nacional	28/12/17 28/02/18
Sessão especial no Senado Federal	Brasília	Senadores	30/10/17
Sessão solene Câmara dos Deputados (Dia Nacional da Proclamação do Evangelho e 500 anos da Reforma)	Brasília	Deputados	31/10/17
Sessão solene Assembleia Legislativa, com coral e entrega de certificados	São Paulo	Deputados	30/10/17
Sessão especial Assembleia Legislativa, com pregação de pastores, cantor gospel e homenagens a 24 pastores	Bahia	Deputados	30/10/17
Sessão solene Câmara Municipal aos 500 anos da Reforma e Dia do Evangélico; homenagem a 25 pastores	Natal/RN	Vereadores	31/10/17
Moção de Aplausos na Câmara de Vereadores pelos 500 anos da Reforma	Aiuruoca/ MG	vereadores	06/11/17
Correios de Brasil e Alemanha lançam selo com retrato de Lutero	Brasília	Correios	13/04/17
Lei institui 31 de outubro como feriado municipal: Dia da Reforma	Itanhangá/ MT	Câmara Municipal	24/10/17

Fonte: Anajure (2017), Arruda (2017), Movimento [...] (2017), Bahia (2017), Blumenau [...] (2017), Brasil (2017a), Brasil (2017b), Celebração [...] (2017a), Celebração [...] (2017b), Comemorações [...] (2017), Conferência [...] (2017),

Coral [...] (2017), Culto [...] (2017), Lutero [...] (2017), Florentin (2017),
Graschberger (2018), Souza e Nunes (2017), Itanhangá (2017), Lições (2017),
Aiuruoca (2017), Nunes (2017), Rio [...] (2017), São Paulo (2017), Marques
(2017), Teixeira (2017), Valerius (2017),([500 anos [...], 2017]).

Se observada com atenção, a amostragem das atividades consignadas no quadro 1 entrega, de maneira sutil, dados importantíssimos acerca dos aspectos fundamentais da comemoração de 2017, a saber: 1) as principais facetas ou eixos da comemoração, os quais, por sua vez, concentram os promotores e responsáveis pelas atividades; 2) as formas, ritmos e modulações que dão vida aos festejos; 3) os locais onde as comemorações acontecem, permitindo, assim, ter ideia da extensão e do tamanho do acontecimento. Analisemos por partes.

Inicialmente, retomando o já dito acima, percebe-se que a celebração de 2017 está longe de ser monolítica. Pelos dados dispostos no quadro 1, nota-se que ela possui ao menos duas facetas ou eixos principais, que dividem a comemoração, ainda que não de forma simétrica e nem de maneira estanque, nas dimensões confessional-religiosa e político-institucional. Em cada dimensão, conseqüentemente, se aglutinam os artífices das ações.

A faceta confessional ou religiosa, como era de se esperar, aparece com maior frequência na promoção das atividades festivas. Longe de ser una, ela congrega, sem hierarquias pré-definidas, representantes de entidades e igrejas variadas, de evangélicos a católicos – ponto sobre o qual voltaremos um pouco adiante.

Impulsionada por esses atores, a comemoração religiosa se materializa, avocando gama diversificada de formas festivas. São cultos especiais em igrejas evangélicas de diferentes denominações, ritos ecumênicos promovidos por ou com a participação de católicos, shows de música gospel – alguns com cantores de renome no meio evangélico e grande público –, espetáculos de corais e orquestras, desfiles, marchas, carreatas, excursões, eventos nacionais animados com teatro, música e dança, inauguração de jardins, bustos, monumentos e rotatórias, plantio de árvores, almoços e jantares com comidas e bolos, e outros tantos atos confessionais dentro ou fora dos espaços das igrejas. Como exemplos, pode-se citar o evento nacional

da Igreja Presbiteriana do Brasil no Rio de Janeiro, com várias atrações, entre as quais a apresentação do Coral 500 anos (com mais de mil vozes) e público estimado em vinte mil pessoas; a organização de uma excursão para a Alemanha, pela associação de juristas evangélicos; ou a inauguração do Monumento da Reforma em Criciúma/SC (ver quadro 1, para identificação de outros eventos).

Erigida em simultaneidade com essas ações, a dimensão político-institucional da comemoração, por seu lado, ora se aproximaria, ora se distanciaria da faceta confessional-religiosa. Em relação mais próxima, marcam presença os festejos organizados por agentes político-partidários – de variadas legendas –, em órgãos públicos de representação política.

Com efeito, em quase todos os níveis de representação política no Brasil, mesmo que não em todos os lugares, os 500 anos da Reforma seriam lembrados com algum tipo de ato. Diversas sessões solenes em Câmaras Municipais de vereadores (em Natal/RN e Campo Grande/MS, por exemplo), em Assembleias Legislativas estaduais (Bahia e Santa Catarina, entre outras) ou mesmo no Congresso Nacional em Brasília reservariam espaço para homenagens públicas a líderes evangélicos e aos significados da data. Em algumas cidades, inclusive, como Itanhangá/MT, aconteceria a decretação de feriado municipal em memória da Reforma (ver quadro 1, para identificação de outros eventos).

A tessitura da faceta política, contudo, alcançaria ainda outros patamares (Rémond, 2003). A parte às arenas legislativas, irrompem iniciativas em setores que se distanciam sensivelmente da política partidária. Referimo-nos, em especial, às ações de viés institucional e secular, que situam-se na fronteira entre a comemoração e a contra comemoração. Desse modo podem ser classificadas as exposições envidadas por órgãos como a Biblioteca Nacional, o lançamento de selos pelos Correios, os eventos acadêmicos em universidades públicas, como a Universidade de São Paulo (USP), ou, ainda, os dossiês em revistas acadêmicas, estas em geral mantidas por cursos de faculdades públicas e/ou com subsídios estatais.⁶

No caso dos eventos e dossiês seculares, a comemoração chega mesmo a ser ameaçada, dado o caráter “dessacralizante” de disciplinas como a história,

em cujo coração “trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea” (Nora, 1993, p. 9).

Figura 1 – Selo lançado pelos Correios alusivo aos 500 anos Reforma



Fonte: Grashberger (2018).

Os tributos em homenagem aos 500 anos da Reforma Protestante, portanto, têm diferentes facetas e diferentes artífices, que povoam notadamente os campos religiosos e políticos, às vezes misturando-se e em outras demarcando distância.

Um dos momentos importantes de articulação entre as duas facetas pode ser notado na celebração dos 500 anos da Reforma que aconteceu no Parque Barigui em Curitiba, entre os dias 27 e 31 de outubro de 2017. Para a ocasião foram organizadas atividades diversas, incluindo recreações como gincanas, e principalmente apresentações religiosas de música, teatro e dança. Conforme noticia o site do governo do Paraná, ao longo de cinco dias de atividades, teriam comparecido nada menos que 25 mil pessoas ao parque. O destaque ficaria por conta de um espetáculo musical com mais de 600 artistas, o qual encenaria a história da Reforma Protestante. Segundo Martinho Lutero Klemann, maestro que participou das ações: “O espetáculo em si mostra cenas da atuação de Lutero e outros personagens no processo, intercalando músicas e danças. Um coro de 500 vozes. Uma orquestra. Uma banda. Atores. Um grupo de dança. Um Musical!” (Lopes, 2017).

Sob organização das igrejas Luterana do Brasil, Presbiteriana do Brasil e Primeira Igreja Batista de Curitiba – com apoio da Prefeitura de Curitiba, do Conselho de Ministros Evangélicos do Paraná e patrocínio da Fecomércio-

PR –, o evento contaria também com a presença de autoridades políticas da região como Rafael Greca, prefeito de Curitiba, e Beto Richa, então governador do Paraná. Nas palavras do governador, a Reforma “promoveu mudanças que geraram novas tendências em todo o mundo e deram grandes contribuições para a economia e para a liberdade de expressão [...]. O movimento também foi essencial para o fortalecimento da sociedade, principalmente a partir da valorização da família” (Celebração [...], 2017c).

Isto posto, o olhar atento ao quadro 1 desvela ainda informações de outra natureza, que nos ajudam a caracterizar o segundo ponto realçado logo após o quadro, isto é, a amplitude das formas comemorativas e as modulações rítmicas que, distintas, lhes dão substância e corporeidade.

Os exemplos já citados de atividades festivas são pródigos acerca do caráter arrebatado que, na maioria dos momentos, a comemoração envergou. Não seria abusivo, contudo, falar também em comemoração como reflexão compassada, às vezes até silenciosa. No sentido aparentemente mais restrito desta pauta, se notabilizaria – sobretudo na dimensão confessional-religiosa⁷ – um conjunto de ações que vale ressaltar. A seguir, alguns exemplos.

Colégios, como os da Rede Sinodal de Educação, promoveriam numerosas atividades com o tema Lutero 500 ao longo do ano letivo, incluindo palestras, gincanas, concursos de redação, produção artística, divulgação de frases do reformador em painéis na entrada de escolas, plantio de árvores, etc. (Lições, 2017). Referências a atividades também estão presentes no Colégio Americano Batista, em Sergipe, e no Instituto Presbiteriano de Cabo Frio, entre outros. No ensino superior, por sua vez, embora as estratégias de celebração tenham sido diferentes, o ímpeto provavelmente não foi. A Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), no Rio Grande do Sul, realizou eventos variados, tais como o curso “Justiça, Direito e 500 anos da Reforma Protestante” e o “Seminário Internacional Reforma, 500 Anos: Educação, Ciência e Cultura”, este último em parceria com a Universidade Presbiteriana Mackenzie, de São Paulo. A Mackenzie, por seu turno, também desenvolveu outras ações no decorrer de 2017, como uma exposição e uma série de episódios em vídeo, intitulada “Redescobrimo a Reforma”.

O alcance deste veio “reflexivo” da comemoração se estenderia da infância para faixas etárias e grupos bem mais amplos.⁸ O caso das exposições e

mostras confessionais de 2017, para público variado, é exemplar. Localizamos ao menos doze exposições dedicadas ao mesmo tema, abordando-o, porém, sob ângulos bastante diferentes.

Eis porque falar em comemoração dos 500 anos da Reforma no Brasil é falar em comemorações no plural. A celebração de 2017 afigura-se como um radial de cores, ritmos, intensidades, feições e motivos, que, com diferentes andamentos, se espalha por meses do ano jubilar (para além do célebre 31 de outubro). Ela tem caráter multifacetado e é mais abrangente que o luteranismo oficial,⁹ ainda que articulações em momentos determinados possam ser realizadas.

Um desses momentos – em que o veio reflexivo da comemoração une diferentes artífices – seria a celebração ecumênica ocorrida durante a 55^o Assembleia Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na cidade de Aparecida/SP. No sétimo dia da assembleia, em 2 de maio de 2017, na Basílica do Santuário Nacional, teria lugar uma celebração ecumênica das instituições que fazem parte do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil (CONIC), com a presença de representantes das seguintes igrejas: Católica Apostólica Romana, Episcopal Anglicana do Brasil, Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Sirian Ortodoxa de Antioquia e Presbiteriana Unida (Celebração ecumênica [...], 2017).

No entendimento de Dom Francisco Biasin, presidente da Comissão Ecumênica e de Diálogo Religioso da CNBB, “a reforma da Igreja perpassou não somente as igrejas evangélicas, mas também a Igreja Católica”. Nesse sentido, afirma: “Nós como CNBB, [...] faremos a celebração comemorativa deste acontecimento que marcou toda a Igreja do Ocidente”. Não se trataria assim de “uma celebração da divisão, mas sim [de] celebrar aquilo que surgiu a partir da reforma. [...]. Atualmente, sobretudo nesses últimos 50 anos, nós passamos do conflito à comunhão com muitas Igrejas” (Moraes, 2017).

Registradas essas considerações acerca da comemoração enquanto reflexão, resta, para completar a visão panorâmica e sintética ora possível, garimpar no quadro 1 o terceiro aspecto a princípio destacado, qual seja a abrangência, em termos territoriais, alcançada pelos festejos. Afinal, qual o tamanho da comemoração dos 500 anos da Reforma no Brasil?

Ainda que uma questão como essas suscite significativas dificuldades, os dados do quadro referido, somados a informações coletadas em outras fontes, permitem-nos uma ideia geral sobre as dimensões da celebração. Ao todo, existem registros de movimentações nos 26 estados do país e no Distrito Federal. Na esfera municipal, ainda que seja uma tarefa impossível mapear a totalidade das ações encenadas, numerosas referências podem ser encontradas. Conforme um levantamento disponível no “Portal Luteranos”, página da internet que hospeda apenas informações reportadas por igrejas desta confissão, teriam ocorrido atividades em 172 cidades diferentes. Mas isso certamente é preciso acrescentar inúmeras outras ações que não chegaram a ser informadas e aquelas realizadas em igrejas interdenominacionais e em outros espaços sociais, o que eleva exponencialmente esta quantia.

Na ausência de dados conclusivos, a menção a dois casos particulares nos ajuda a exemplificar as dimensões da festividade no Brasil de 2017.

A figura 2 refere-se à “Marcha para Jesus”, evento de origem internacional que já acontecia em anos anteriores no país, congregando evangélicos de diversas igrejas, e que em 2017, ao menos em Corumbá/MS, Mogi das Cruzes/SP e Curitiba/PR, teve como tema “500 anos da Reforma que ainda transforma”. As estimativas de participantes apenas na capital paranaense variam entre 50 e 150 mil pessoas, a desfilarem em exultação pelas ruas da cidade.

Figura 2 – Arte de divulgação da Marcha para Jesus em Curitiba



Fonte: ([500 anos [...], 2017]).

Já a figura 3, abaixo, evidencia a expressividade da ocasião não pela quantidade de participantes, mas pelas posições ocupadas por eles no cenário nacional. Temos no canto inferior esquerdo da imagem, fazendo uso da palavra, o pastor sinodal luterano Dalcídio Gaulk e, ao fundo, em segundo plano, a mesa formada por senadores para uma sessão especial que dedicaria destaque aos 500 anos da Reforma.

Figura 3 – Sessão especial aos 500 anos da Reforma no Senado Federal
(31/10/17)



Fonte: Brasil (2017b).

Estes são, portanto, eventos de visibilidade nacional no Brasil de 2017, a respeito dos quais milhões de pessoas receberiam informações em todo o país, o que ilustra a dimensão que ganhou a comemoração do meio milênio do ato inaugural de Lutero nesta porção do continente. Se não teve um organizador único e não conquistou a láurea de um feriado nacional, também muito distante se esteve de mera formalidade ou de um festim corriqueiro. A ocasião foi efetivamente celebrada, em instâncias diversas Brasil afora, envolvendo “a participação concreta de um determinado coletivo”, implicando “na suspensão temporária das atividades diárias” e na “produção de uma determinada identidade entre os participantes” (Guarinello, 2001, p. 971-972).

Situados, assim – dentro dos limites do texto, da abordagem proposta e da ausência de outros estudos –, alguns dos contornos fundamentais da comemoração dos 500 anos da Reforma Protestante no Brasil em 2017, passaremos, na próxima parte deste artigo, à uma segunda questão, que ressoa como complemento necessário desta primeira: o que significava comemorar a data para os principais atores que, a despeito de suas diferenças, se empenharam na organização dos tributos à Reforma? Quais eram os sentidos fundamentais atribuídos por eles à comemoração? Em outros termos, comemorava-se para quê?

Com o propósito de introduzir esse relevante e complexo debate, procuraremos evidenciar, nas próximas páginas, a existência de duas ou três leituras sobressalentes por aqui, que se traduziam em tentativas díspares de apropriação da data em 2017, empreendidas nas esferas religiosas e políticas (Chartier, 1986).

2 – Comemorar para quê? Sentidos do Jubileu Luterano no Brasil

2.1 – Entre festejos e disputas: a celebração no cenário religioso

Com efeito, se até aqui nos referimos majoritariamente a “protestantismo” ou “evangélico” no singular foi porque optamos por ceder a uma comodidade explicativa e ainda não nos detivemos em algo fundamental: que grupos confessionais exatamente se encarregavam de promover a comemoração? Os evangélicos como um todo? Esta observação aparentemente banal é, no entanto, essencial, como veremos, para discutir e lançar luzes sobre algumas das leituras e significados atribuídos as comemorações por seus mais engajados artífices.

Examinando-se, com maior atenção e vagar, os dados das exposições e mostras que albergaram Lutero 500 no corpo do protestantismo, desvela-se que as mesmas foram encabeçadas principalmente pela Sociedade Bíblica, por uma universidade confessional e por igrejas do chamado “protestantismo histórico”,¹⁰ como a IECLB e a IPB. As atividades educacionais e os materiais pedagógicos, por sua vez, advieram em maioria de escolas de confissão luterana, presbiteriana e batista. Os cultos, shows, espetáculos artístico-musicais, eventos nacionais e mesmo a presença em solenidades públicas

apontadas no quadro 1 foram ocupações, sobretudo, de igrejas tradicionais, como IECLB, IELB, IPB, Igreja Batista (CBB) e Igreja Metodista.¹¹

Igrejas pentecostais, neopentecostais e não-determinadas não necessariamente ignoraram a data, cabe dizer. A Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil (CGADB), por exemplo, não abriu mão de celebrar um culto solene em um dos pontos simbólicos mais importantes para os evangélicos no país, a Ilha de Villegagnon no Rio de Janeiro, onde teria ocorrido o primeiro culto em terras brasileiras, em 1557. Ainda assim, pelo que se nota nas fontes, a comemoração é abraçada, de fato, por algumas denominações do protestantismo histórico (em especial por luteranos e presbiterianos), que não medem esforços para o seu sucesso. As principais igrejas neopentecostais não aparecem no quadro 1, pois não se destacaram na promoção de eventos comemorativos. Seria apenas porque enquanto os evangélicos de missão identificam no reformador alemão seu fundador, os demais teriam raízes fincadas em outros locais e pais fundadores?

Uma explicação como essas, que à primeira vista parece plausível, não é capaz, no entanto, de impedir a permanência da dúvida. O catolicismo, a exemplo, longe está de ter em Lutero uma de suas figuras angulares, e, contudo, celebrou a data. Além de cerimônias, congressos e publicações efetuadas em memória da Reforma em 2017, o episcopado brasileiro celebrou ecumenicamente os 500 anos da ruptura luterana na 55^a Assembleia da CNBB, no Santuário de Nossa Senhora Aparecida, como vimos. Ademais, a existência de diferentes criadores das igrejas evangélicas não retira de Lutero a condição de fundador do protestantismo no mundo moderno e, portanto, o caráter inclusive estratégico de sua figura como possível ponto de encontro simbólico de distintas igrejas evangélicas – o que, se assim se desejasse, poderia impulsionar a celebração.

Com base na leitura das fontes, acreditamos que as razões para a relativa falta de envolvimento de boa parte das Igrejas pentecostais, neopentecostais e não-determinadas na promoção da comemoração – em contraposição ao engajamento do protestantismo histórico – devem ser buscadas em outro ponto. Ao que parece, há algo mais nessa relação de apego ou distanciamento da celebração do que a identificação com um pai fundador; algo que está relacionado às transformações e correlações de forças no

campo do cristianismo brasileiro do período. Esforçando-nos para filtrar as complexidades desse debate que perpassa vasta bibliografia, vejamos.

É de conhecimento público que o catolicismo segue sendo a Igreja predominante no cenário religioso brasileiro. Também o é que nas últimas décadas outras confissões religiosas avançaram a passos largos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1991 a 2010 a Igreja Católica caiu de 83,3% a 64,6% na preferência dos brasileiros entrevistados, enquanto que as evangélicas elevaram-se de 9% a 22,2% (IBGE, 2010).

Naturalmente, uma transformação de tal envergadura na distribuição das forças religiosas cristãs no país – que levaria estudiosos do tema a falarem em “tendência de mudança de hegemonia entre católicos e evangélicos” (Alves *et al.*, 2017, p. 241) – não poderia acontecer sem que houvesse certa dose de tensão e rivalidade, em especial em relação à Igreja Católica que perdia terreno. O que, talvez, fosse menos esperado era o recrudescimento de divergências internas ao próprio movimento evangélico em ascensão àquela altura. Esta, no entanto, seria uma característica relevante da conjuntura, como apontam André Brandão e Amanda Jorge (2019, p. 81): “[...] a quebra do monopólio que a Igreja Católica mantinha no Brasil enseja a instauração de um mercado religioso no qual resta aberta a livre concorrência pelos fiéis”.

Sobre um dos protagonistas deste “novo” cenário, o chamado neopentecostalismo, valem alguns registros rápidos. A pouco homogênea e complexa vertente religiosa que se formara no país nos anos de 1970/80 e de lá para cá fora se diversificando, conquistando preeminência social e política, acabaria representando, de certa forma, uma “ameaça” tanto ao catolicismo como aos próprios setores evangélicos já existentes. Isso se dava seja por divergências doutrinárias em pontos nevrálgicos, pela conquista de fiéis, ou mesmo por poderes intramundanos, como espaço na mídia, propriedades materiais, influências políticas, etc.

De acordo com Ricardo Mariano, “no afã de superar a concorrência religiosa e de atingir metas evangelísticas as mais ambiciosas”, várias igrejas desta linhagem (mas não todas) adotariam modelos organizativos não coadunáveis com outras denominações históricas:

Algo que pode ser observado já na adoção que, nas últimas décadas, elas vêm fazendo de um modelo de organização e gestão denominacional de molde empresarial, cujo efeito é acentuar ainda mais a concentração e verticalização do poder eclesiástico e a centralização administrativa e financeira. Organização e gestão pouco compatíveis com governos eclesiásticos congregacionais, que, além de descentralizados e, em teoria, democráticos, costumam facultar grande autonomia religiosa e administrativa às lideranças e comunidades locais (Mariano, 2003, p. 115).

O cenário de fundo das comemorações de 2017, portanto, que é o que com isso gostaríamos de chamar atenção, se caracteriza por certa efervescência religiosa. Enquanto se celebra em vários pontos do país, nele também estão sendo disputados lances nada desprezíveis, capazes de posicionar e reposicionar diferentes atores no campo religioso (Bourdieu, 2011). As disputas por posições, ademais, são complexas. Estão além do que a simples polarização “católicos” *versus* “evangélicos” pode dar a entender. Por mais que haja sincretismos, trocas e aproximações (Campos, 2011; Souza, 2015), que não devem ser subestimados, igrejas evangélicas podem concorrer com igrejas evangélicas, católicos podem rivalizar com evangélicos, mas, em determinadas situações, compor com alguns deles, a despeito de outros.

Sendo estas, em grandes linhas, as correlações de forças que se revolvem em segundo plano durante as celebrações aqui narradas, e tendo em conta a indagação que fizemos há pouco, sobre a relação de desapego de uns e apego de outros às comemorações em 2017, algumas possibilidades explicativas podem então ser aventadas. Afinal, insistir nos festejos, como fazem principalmente presbiterianos, luteranos e batistas, não significaria também (ou sobretudo) realizar a defesa da tradição¹² de suas igrejas históricas, que existem há séculos e estão instaladas há tempos no país, ante um outro perfil de denominações religiosas que avança rapidamente naquele momento, e com elas disputa espaços doutrinários, midiáticos e de fiéis, entre outras coisas?¹³ E, de outra parte, abrir mão de celebrar Lutero 500 com maior dedicação, como fazem boa parte das igrejas de outras vertentes, não representaria, noutra direção, certa recusa a ceder ao reformador alemão a condição de baluarte do evangelismo brasileiro?

Nas franjas da documentação analisada, essa aparente ilação se clarifica e ganha contornos mais sólidos. Em uma entrevista concedida à *Deutsche Welle* pelo pastor Cláudio Kupka, por exemplo, membro da IECLB que fazia parte da Comissão do Jubileu, vêm à tona desde a rivalidade que plasmava as relações de igrejas luteranas com “o neopentecostalismo” na conjuntura, até a repulsa de que os 500 anos da Reforma fossem comemorados por ele:

O neopentecostalismo veio depois, não se prendendo tanto a doutrinas e valores morais, mas mais entrosado com o sistema de vida consumista, na busca de êxito pessoal, defendendo a teologia da prosperidade. [...] Isso nos trouxe problemas, pois eles ocuparam espaço na mídia e fizeram o termo “evangélico” ser associado ao que representam. [...] Os neopentecostais rompem com tantos conteúdos básicos da teologia cristã que, a rigor, não podemos considerá-los uma teologia cristã. Se Lutero vivesse hoje, ele provavelmente criticaria os pentecostais e neopentecostais por estarem vendendo salvação. [...] É uma ironia que agora a TV Record, de propriedade da Igreja Universal, vá lançar um seriado sobre Lutero. Justamente a denominação que mais trai os princípios da Reforma vai capitalizar em cima dessa comemoração (Prange, 2017, grifo nosso).

Kupka não é um caso isolado. Entre outros que poderiam ser citados, Mark Carpenter, presidente da Mundo Cristão (editora que não declara confissão religiosa particular), mobilizaria as lições do quinto centenário da Reforma de Lutero para assestar mais um duro golpe na “teologia da prosperidade”:

Essas celebrações não são apenas homenagens; elas também [...] nos lembram de que a fé cristã é mais que um conjunto de rituais inertes. [...] Para lembrar que a graça de Deus não pode ser negociada ou comprada: Uma das acusações mais polêmicas de Lutero foi contra a venda de indulgências pela Igreja. Essas pseudoabsoluções “garantiam” aos compradores que seus parentes falecidos teriam acesso ao céu. Hoje também há igrejas que traficam em teologias da prosperidade, prometendo bênçãos para quem paga. (Carpenter, 2018)

Isto posto, com base na documentação analisada, percebe-se que, para além dos significados estampados em primeiro plano, comemorar a Reforma em 2017 poderia assumir também outros sentidos e motivos, que alentavam os articuladores religiosos da comemoração. Dentre eles se

destaca, como assinalado na entrevista de Kupka, a tentativa de apropriação do célebre fato histórico como uma insígnia de valorização das igrejas de linhagem tradicional – como IECLB, IELB e a IPB –, ante suas principais concorrentes no campo religioso do país no período, as quais, ao menos no interior do movimento evangélico, não parecem fazer questão de disputar o protagonismo na comemoração, e quando o fazem são detratadas. Passemos ao cenário político.

2.2 – Sagrado e profano: os 500 anos da Reforma na arena política

Como se viu na primeira parte deste artigo, para além dos espaços das igrejas, foram encontradas referências diversas de atividades rememorativas em órgãos públicos, em especial os do poder legislativo, como Câmaras de Vereadores, Assembleias Legislativas estaduais, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. São inúmeras as solenidades nesses locais, com a participação de pastores, corais, músicos e, por vezes, da comunidade evangélica; com homenagens que abrangem da entrega de diplomas e moções de aplauso à decretação de feriados e/ou dias dedicados à memória da Reforma. À vista disso, fica subjacente a questão sobre o porquê de um Estado laico como o brasileiro comemorar, através de seus atores, quase que de maneira oficial uma solenidade de natureza religiosa.

Por mais que se possa argumentar que há nisso uma ação natural de reconhecimento cívico de instituições públicas para com outras religiosas, sabe-se, por outro lado, que no Brasil a interrelação entre política e religião há tempos é estreita e inclui mais do que o reconhecimento. O catolicismo, por exemplo, mesmo após a separação formal entre Estado e Igreja continuou a exercer pressões e influências sobre representantes políticos, nos mais diferentes níveis, como lembra Luiz Gustavo da Silva (2017). Sendo essas relações historicamente tão próximas, senão indissociáveis (Tosi, 2018), é necessário buscar outros caminhos explicativos à ação comemorativa pública, para além do reconhecimento cívico.

Em face de semelhantes complexidades, naturalmente, a resposta exige reflexão e cuidado. A despeito disso, uma primeira possível senda explicativa logo vem à mente: a modificação na distribuição de fiéis entre católicos e evangélicos no Brasil das últimas décadas (a que nos reportamos atrás)

estaria influenciando nas ações estratégicas de partidos políticos em relação ao eleitorado religioso. Isto é, levando em consideração o rápido avanço no número de fiéis evangélicos (em 2010, já seriam 42,3 milhões) e em seu respectivo peso político, as solenidades públicas em diferentes casas legislativas país afora constituiriam ações estratégicas voltadas a um público-alvo eleitoral. Sem deixar de ser apologias verdadeiras da causa, elas representariam afagos político-partidários calculados em um grupo cada vez mais indispensável, eleitoralmente falando.

Sem avançar na polêmica que o argumento comporta, a documentação existente não afasta inteiramente tal leitura. Afinal, se em cidades como Campo Bom/RS a homenagem de 31 de outubro feita pela Câmara Municipal se voltaria às igrejas luteranas, em outros municípios e regiões do país o escopo vai se ampliando, primeiro para as igrejas do protestantismo histórico ou de teologia reformada, como na Assembleia Legislativa de São Paulo, quando se pronunciaram representantes da IELB, IECLB, IPB, Convenção Batista Brasileira (CBB), Fraternidade Teológica Latino Americana (FTL) e A Casa da Rocha, e depois para as diversas denominações evangélicas (incluindo as que não celebraram oficialmente a data), como na Assembleia Legislativa da Bahia, onde recebem homenagens as igrejas Associação Batista de Salvador; Luterana do Brasil; Metodista do Rio Vermelho; Episcopal Anglicana do Brasil; Presbiteriana do Brasil; Convenção Batista Baiana; Batista Missionária da Independência; Convenção Fraternal dos Ministros das Igrejas Assembleia de Deus no Estado da Bahia e Outros; Convenção Batista Nacional; Mundial do Poder de Deus; Sara Nossa Terra; Metanoia; Convenção Estadual da Assembleia de Deus Madureira do Estado da Bahia; Ministério de Madureira no Brasil; Primeira Igreja Batista do Brasil e Assembleia de Deus (Bahia, 2017).

Encarar os evangélicos do período apenas como alvos eleitorais, todavia, implicaria em reduzir demasiadamente a própria inserção política das igrejas evangélicas no Estado, que se operava neste contexto. Com efeito, é bastante conhecida a ascensão político-partidária de grupos religiosos nas últimas décadas no Brasil (ver Pierucci; Prandi, 1996). Seu principal expoente, a Frente Parlamentar Evangélica (também chamada Bancada Evangélica), tem aumentado sucessivamente em número de membros, presença na mídia e relevância política:

Trata-se de um grupo suprapartidário, composto por congressistas ligados a diferentes igrejas evangélicas, tanto do ramo histórico ou de missão como do pentecostal e neopentecostal, que atuariam em conjunto para aprovar ou rejeitar a legislação de interesse religioso e pautar diversas discussões no parlamento brasileiro. [...] A bancada evangélica surgiu com a eleição da Assembleia Constituinte, no final de 1986, já com uma característica bem marcada e que permanece até hoje: não é política nem ideologicamente homogênea, mas é, de forma geral, conservadora (Prandi; Santos, 2017, p. 187).

Sendo a dita Bancada cada vez mais influente, é de se pensar que há mais na aludida rememoração política dos 500 anos da Reforma do que uma dádiva puramente eleitoreira. Referimo-nos à possibilidade de na arena política – diferente do plano confessional, como exploramos há pouco – a comemoração assumir outro sentido; isto é, ao invés de dividir, ser apropriada para tentar superar cisões. Mais do que isso, para afirmar e consagrar a “nova” posição de poder (religioso e político) ocupada pelos evangélicos como um todo no cenário do país.

Há indícios importantes a apontar nessa direção. Na sessão solene aos 500 anos da Reforma, por exemplo, celebrada na Câmara dos Deputados junto com o Dia Nacional da Proclamação do Evangelho – estabelecido pela Lei n.º 13.246, de 2016 – o quinto centenário é tomado pelos parlamentares como data de todos os evangélicos. O deputado Fábio de Sousa (PSDB-GO), nesse sentido, expressa isso em seu discurso com meridiana clareza: “Somos todos filhos da Reforma. Somos todos filhos desse intento. Neopentecostais, pentecostais, tradicionais, conservadores, carismáticos, somos todos filhos daquilo que foi interpretado há 500 anos” (Brasil, 2017a).

A consciência da dimensão do grupo, por sua vez, é registrada pelo coordenador da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional,¹⁴ deputado Hidekazu Takayama (PSC-PR), que pontua: “Em 1980, só 6,6% da população foi declarada evangélica. Já no Censo 2010 [...], 22,2% se declararam evangélicos. O número de cristãos passou de 26,2 milhões, em 2000, para 42,3 milhões em 2010. Houve um aumento de 61,45% em 10 anos” (Brasil, 2017a).

A comemoração deve, por fim, motivar o grupo a agir no presente, como ressalta Onyx Lorenzoni (DEM-RS), contra forças que ameaçariam “nossa liberdade de culto e fé”, ou seja, a posição que ocupam:

Em termos modernos, Lutero lutou contra o sistema corrupto e seus agentes, que, com suas artimanhas, astúcias e perfídias, corrompiam corações e mentes. Nada é tão conhecido, semelhante e atual, nos tempos sombrios em que vivemos, quando a família está sendo destruída pela ideologia de gênero e por aqueles que querem confrontar aquele que é o Deus de amor, que nos dá perdão e esperança.

Portanto, nós temos, sim, que nos inspirar em Lutero e, neste momento, lutar para preservar as nossas crianças e as nossas famílias, porque o preço de termos a nossa liberdade religiosa de culto e fé respeitada é a eterna vigilância. Temos que estar sempre prontos para a luta, assim como Lutero, que teve a coragem e o discernimento de, naquela época, oferecer um caminho à sociedade (Brasil, 2017a).

Portanto, se entre as diferentes denominações podia haver divergências, no plano político a data comemorativa podia ser apropriada para sintonizar o grupo em torno de pautas comuns, celebrar a posição conquistada pelos evangélicos no Estado e na sociedade e defendê-la. A comemoração era, assim, religiosa, mas também política. Daí a insistência no reconhecimento formal do Estado, com cerimônias perpassando Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais país afora.

Cumpre destacar que à frente de tal interpretação “proselitista” encampada na arena política se destacam, notoriamente, os arautos do conservadorismo político-religioso brasileiro. É este, afinal, o ponto central de junção dos segmentos diversos que se alinham na Frente Parlamentar. Como sobrelevam Quadros e Madeira (2018, p. 516),

[...] a mobilização dessas categorias é muito mais reativa do que proativa (configurando aqui mais uma das principais características do conservadorismo), e se dá em função de avanços “intoleráveis” em algumas das “pautas progressistas” no Executivo, no Legislativo e no Judiciário. Bloqueio à expansão dos direitos dos homossexuais e do aborto e recrudescimento da legislação penal: esses são alguns dos principais componentes da agenda em torno da qual surgem sinais mais claros de mobilização, reivindicação e instrumentalização política da identidade de direita no cenário eleitoral e parlamentar no Brasil.

Não à toa, na manifestação do Deputado Onyx Lorenzoni o Lutero chamado à vida é aquele que teria reagido contra as artimanhas, astúcias e perfídias intoleráveis que corromperiam corações e mentes em sua época. Quinhentos anos depois, nesses “tempos sombrios”, caberia aos evangélicos lutar como ele para “preservar as nossas crianças e as nossas famílias”, para ter “a nossa liberdade religiosa de culto e fé respeitada”.

Que não se veja nisso, todavia, a completa superação das contradições dentro da própria Frente Parlamentar e, sobretudo, em relação às denominações evangélicas comentadas na seção anterior. No mesmo dia em que o Congresso Nacional em Brasília enaltecia os 500 anos da Reforma dessa maneira, a Igreja Presbiteriana Independente (IPI) trazia a público, em São Paulo, um manifesto intitulado “Reforma Brasil”. Nele o acontecimento memorável do século XVI tornava-se mote para a exigência de mudanças na organização política do país, ao mesmo tempo em que se dirigia duras críticas à Bancada Evangélica, de forte presença neopentecostal:

A Reforma Protestante representou uma redução da distância entre Deus e os seres humanos, entre o clero e o texto sagrado e os fiéis. E hoje a gente percebe que há um verdadeiro abismo entre os eleitores e seus representantes [...]. Por isso que precisam ser reformados o sistema político e a própria política.

Repudiamos o modelo de atuação da bancada evangélica – ela não contribui e não atua no espírito da Reforma Protestante – quando, por exemplo, se une para tentar emplacar uma medida que isenta ou perdoa as dívidas das igrejas à Receita Federal. Isso é lamentável; o bom testemunho cristão seria pagar as dívidas, e não buscar um jeitinho para contornar a lei justamente àqueles que quebraram a lei e são devedores (Garcia, 2017).

Ao que parece, este é mais um uso da tradição para inserção e ranqueamento na política, não como demonização dessa esfera, mas como uma alternativa ao status quo, na emblemática data de 500 anos da Reforma.

Diante disso, percebe-se novamente aqui, variações de leituras e significados a motivar e alentar os organizadores da comemoração. Na esfera política, se mostram ao menos três posições possíveis: a articulação de manifestações festivas como chamarizes eleitorais (com fartas condecorações públicas em

casas legislativas de todas as regiões do país); como fator de união e afirmação política dos evangélicos no momento do quinto centenário (homenagem da Bancada Evangélica); ou, ainda, como promessa de futuro e renovação (pela IPI).

Considerações finais

Encerrando esta reflexão, torna-se claro que, tal como em outras partes do mundo, as comemorações dos 500 anos da Reforma Protestante no Brasil constituíram bem mais do que mera formalidade pela passagem da data.

Com base em documentação diversificada, procuramos evidenciar ao longo do artigo que, evocada por diferentes grupos e com variados motivos, a celebração memorial do acontecimento por aqui não poderia seguir um único roteiro ou assumir um só significado. A comemoração seria, assim, dividida como é o próprio movimento evangélico no país. Refletindo sobre este termo, Ronaldo de Almeida destacaria que “Muitos destes [evangélicos] destoam do mainstream conservador (cuja atuação política dá-se mais pela via eleitoral) e preferem a militância política mais na esfera da sociedade civil [...] com posicionamentos mais progressistas”. E acrescenta: “Na verdade, evangélico, mais do que em qualquer outro momento de sua história no Brasil, é um termo em acirrada disputa entre os que se autodeclaram dessa forma” (Almeida, 2017, p. 6). Não por acaso, os 500 anos da Reforma inaugurada por Lutero no século XVI tornaram-se palco de acirradas disputas.

Abordada neste artigo por este prisma, que destaca o jogo de apropriações da tradição e da memória, a densidade histórica do acontecimento, entretanto, não se esgota ou evanesce – o que, aliás, não era o propósito. Pelo contrário. O correr dos anos parece mostrar justamente a magnitude de sua complexidade, afigurada na extensão de um fenômeno religioso e político sob cujos efeitos, em grande medida, ainda vivemos.

Referências

[500 ANOS da reforma que ainda transforma]. [Band News FM, Curitiba, 2017]. Disponível em: <https://cdn.bandnewsfmc Curitiba.com/band/wp-content/uploads/2017/05/MARCHA-PRA-JESUS-2017.png> Acesso em: 24 jun. 2023.

AIURUOCA. *Moção de aplausos nº 09/2017. Aiuruoca: Câmara municipal, 6 nov. 2017. Disponível em: <http://www.camaraaiuruoca.mg.gov.br/?p=8217> Acesso em: 27 abr. 2024.*

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada evangélicos e conservadorismo. *Cadernos Pagu, Campinas, n. 50, p. 1-27, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Cr9ShrVJbCWsDHMrxTDM3wb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 5 abr. 2024.*

ALVES, José Eustáquio; CAVENAGHI, Suzana Marta; BARROS, Luiz Felipe Walter; CARVALHO, Angelita Alves de. Distribuição espacial da transição religiosa no Brasil. *Tempo Social, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 215-242, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/112180>. Acesso em: 3 nov. 2023.*

ANAJURE. Anajure participa de Conferência da World Reformed Fellowship (WRF) em Celebração de 500 anos da Reforma Protestante. *ANAJURE, Brasília, 24 out. 2017. Disponível em: <https://anajure.org.br/anajure-participa-de-conferencia-da-world-reformed-fellowship-wrf-em-celebracao-de-500-anos-da-reforma-protestante/> Acesso em: 27 abr. 2024.*

ARRUDA, Lucas. Em comemoração aos 500 anos da Reforma Protestante Igreja promove grande culto. *Campo Grande News, Campo Grande, 30 out. 2017. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/em-comemoracao-aos-500-anos-da-reforma-protestante-igreja-promove-grande-culto> Acesso em: 27 abr. 2024.*

BAHIA. Assembleia Legislativa da Bahia. *67ª Sessão Especial da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia. Salvador: ALBA, 30 out. 2017. Disponível em: <https://www.al.ba.gov.br/fserver/:imagensAlbanet:PDFsSessao:splena30101767aEsp1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2023.*

BLUMENAU ganha Monumento da Reforma no jubileu dos 500 anos. *Portal Luteranos, Porto Alegre, 26 out. 2017. Disponível em: <https://www.luteranos.com.br/conteudo/blumenau-ganha-monumento-da-reforma-no-jubileu-dos-500-anos-2> Acesso em: 27 abr. 2024.*

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 2011.

BRANDÃO, André Augusto Pereira; JORGE, Amanda Lacerda. *A recente fragmentação do campo religioso no Brasil: em busca de explicações*. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 69, p. 79-90, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/46128>. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Discursos e notas taquigráficas*. Brasília: Câmara dos Deputados, 31 out. 2017a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/discursodireto.asp?nuSessao=329.3.55.O_1. Acesso em: 24 jun. 2023.

BRASIL. Senado Federal. 500 anos da Reforma Protestante são lembrados em Sessão Especial. *Senado Notícias*, Brasília, 30 out. 2017b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/10/30/500-anos-da-reforma-protestante-sao-lembrados-em-sessao-especial>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CAMPOS, Leonildo Silveira. *Pentecostalismo e Protestantismo “Histórico” no Brasil: um século de conflitos, assimilação e mudanças*. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 9, n. 22, p. 504-533, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2011v9n22p504>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CARPENTER, Mark. Por que comemorar os 500 anos da Reforma Protestante? *Setem, Mauá*, 4 mar. 2018. Disponível em: <https://setem.com.br/2018/03/04/por-que-comemorar-os-500-anos-da-reforma-protestante/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CATÓLICOS e luteranos pedem perdão pela violência nos 500 anos da Reforma. *O Globo*, São Paulo, 31 out. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/religiao/catolicos-luteranos-pedem-perdao-pela-violencia-nos-500-anos-da-reforma-22013448>. Acesso em: 24 jun. 2023.

CELEBRAÇÃO Católico-Luterana pelos 500 anos da Reforma. *Cese*, Salvador, 2017a. Disponível em: <https://www.cese.org.br/celebracao-catolico-luterana-pelos-500-anos-da-reforma/> Acesso em: 27 abr. 2024.

CELEBRAÇÃO Ecumênica marca 500 anos da Reforma Protestante na 55ª Assembleia Geral da CNBB. *Portal Luteranos, Porto Alegre, 2 maio 2017b. Disponível em: <https://www.luteranos.com.br/conteudo/celebracao-ecumenica-marca-500-anos-da-reforma-protestante-na-55-assembleia-geral-da-cnbb>. Acesso em: 4 abr. 2024.*

CELEBRAÇÃO marca os 500 anos da Reforma Protestante. *Agência Estadual de Notícias, Curitiba, 31 out. 2017c. Disponível em: <https://arquivo2011.aen.pr.gov.br/Noticia/Celebracao-marca-os-500-anos-da-Reforma-Protestante>. Acesso em: 4 abr. 2024.*

CHADE, Jamil. Reforma Protestante: 500 anos depois, racha dá lugar ao diálogo. *Estadão, São Paulo, 29 out. 2017. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/reforma-protestante-500-anos-depois-racha-da-lugar-ao-dialogo/>. Acesso em: 27 abr. 2024.*

CHARTIER, Roger. *História cultural entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1986.*

COMEMORAÇÕES dos 500 anos da Reforma Luterana. *Portal Cordero Virtual, Cordeirópolis, 3 out. 2017. Disponível em: <https://cordeiropolis.corderovirtual.com.br/noticias/10802/religiao/comemoracoes-dos-500-anos-da-reforma-luterana>. Acesso em: 27 abr. 2024.*

CONFERÊNCIA comemora em Natal 500 anos da Reforma Protestante. *G1 RN, Natal, 20 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/conferencia-comemora-em-natal-500-anos-da-reforma-protestante.ghtml>. Acesso em: 24 abr. 2024.*

CORAL de 500 vozes será o destaque do 29º Com VocaÇÃO. *UniEVANGÉLICA, Anápolis, 30 out. 2017. Disponível em: <https://www4.unievangelica.edu.br/noticia/6112-coral-de-500-vozes-sera-o-destaque-do-29o-com-vocacao>. Acesso em: 27 abr. 2024.*

CULTO de Celebração comemora os 500 anos da Reforma Protestante. *Jornal da Paraíba, João Pessoa, 31 out. 2017. Disponível em: https://jornaldaparaiba.com.br/cotidiano/vida_urbana/culto-de-celebracao-comemora-os-500-anos-da-reforma-protestante/ Acesso em: 27 abr. 2024.*

FESTEJOS dos 500 anos da Reforma são apresentados à imprensa gaúcha. *Mensageiro Luterano, Porto Alegre, 21 set. 2017. Disponível em: <https://www.ielb.org.br/noticias/visualizar/4841/politica-de-privacidade&r=1>. Acesso em: 24 jun. 2023.*

FLORENTIN, Cláudia. Assembleia Geral do CONIC: celebramos conjuntamente os 500 anos da reforma e vivenciamos a comunhão ecumênica. *Agência Ecumênica de Comunicação da América Latina e do Caribe, Buenos Aires, 28 ago. 2017. Disponível em: <https://alc-noticias.net/bp/2017/08/28/assembleia-geral-do-conic-celebramos-conjuntamente-os-500-anos-da-reforma-e-vivenciamos-a-comunhao-ecumenica/> Acesso em: 27 abr. 2024.*

FRESTON, Paul. *Protestantismo e política no Brasil: da constituinte ao impeachment. 1993. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – UNICAMP, Campinas, 1993.*

GARCIA, Janaina. Igreja evangélica mais antiga de SP defende reforma política e rechaça “político pastor”. *Uol, [São Paulo], 31 out. 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/10/31/igreja-evangelica-mais-antiga-de-sp-defende-reforma-politica-e-rechaca-politico-pastor.htm>. Acesso em: 24 jun. 2023.*

GRASCHBERGER, Antonia. [Selo 500 anos da reforma]. In: *500 ANOS da reforma protestante: selo comemorativo. Collect Prime, [s. l.], 13 nov. 2018. Disponível em: <https://collectprime.com/blog/500-anos-da-reforma-protestante-selo-comemorativo/> Acesso em: 24 jun. 2023.*

GUARINELLO, Norberto Luiz. *Festa, trabalho e cotidiano. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Iris (org.). Festa: Cultura e Sociabilidade na América Portuguesa. São Paulo: Hucitec, Edusp, 2001. p. 969-975.*

HAN, Christina. *A Historical Overview of the Impact of the Reformation on East Asia*. *Consensus, Canadá*, v. 38, p. 1-28, 2017. Disponível em: <http://scholars.wlu.ca/consensus/vol38/iss1/4>. Acesso em: 24 jun. 2023.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). *A Invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

IBGE. *Censo Demográfico de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf Acesso em: 24/06/2023.

ITANHANGÁ. *Lei nº 428/2017. Estabelece feriado municipal o "Dia da Reforma Protestante"*. Itanhanga: Câmara municipal, 24 out. 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mt/i/itanhanga/lei-ordinaria/2017/43/428/lei-ordinaria-n-428-2017-estabelece-feriado-municipal-o-dia-da-reforma-protestante>. Acesso em: 27 abr. 2024.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 7. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2013. p. 485-499.

LENCLUD, Gérard. A tradição não é mais o que era... Sobre as noções de tradição e de sociedade tradicional em etnologia. *História, histórias, Brasília*, v. 1, n. 1, p. 148-163, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10713/9408> Acesso em: 1 set. 2023.

LIÇÕES: Revista de Ensino e Pesquisa. São Leopoldo, v. 30, n. 30, jan./jul. 2017. Disponível em: https://redesinodal.com.br/mobile/wp-content/uploads/2021/03/revista_licoes_30.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

LOPES, Leiliane. Expo Renault de Curitiba receberá celebração dos 500 anos da Reforma Protestante. *JM Notícias*, [s. l.], 17 out. 2017. Disponível em: <https://jmnoticia.com.br/expo-renault-de-curitiba-recebera-celebracao-dos-500-anos-da-reforma-protestante/>. Acesso em: 4 abr. 2024.

LUTERO: 500 anos da Reforma. *Biblioteca Nacional Digital, Rio de Janeiro*, 2017. *Catálogo de exposição*. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/lutero-500-anos-da-reforma/> Acesso em: 27 abr. 2024.

MACKENZIE. *Mackenzie inaugura exposição sobre os 500 anos da Reforma Protestante*. São Paulo: Mackenzie, 6 out. 2017. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/noticias/artigo/n/a/i/mackenzie-inaugura-exposicao-sobre-os-500-anos-da-reforma-protestante>. Acesso em: 24 jun. 2023.

MARIANO, Ricardo. Efeitos da secularização do Estado, do pluralismo e do mercado religiosos sobre as igrejas pentecostais. *Civitas, Porto Alegre*, v. 3, n. 1, p. 111-125, 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/112>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MARQUES, Adriana. *Seminário Internacional sobre a Reforma inicia nesta semana*. *Ulbra, Torres*, 23 abr. 2017. Disponível em: <https://www.ulbra.br/torres/imprensa/noticia/23333/seminario-internacional-sobre-a-reforma-inicia-nesta-semana>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MORAES, Renata. Celebração Ecumênica marca os 500 anos da reforma protestante. Arquidiocese de São Paulo, São Paulo, 2 maio 2017. Disponível em: <https://arquisp.org.br/celebracao-ecumenica-marca-os-500-anos-da-reforma-protestante>. Acesso em: 4 abr. 2024.

MOVIMENTO e programação especial marcarão comemorações dos 500 Anos da Reforma Protestante em Erechim. *Atmosfera, Erechim*, 3 out. 2017. Disponível em: <https://www.atmosferaonline.com.br/conpai-e-as-comemoracoes-dos-500-anos-da-reforma-protestante-em-erechim/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História, São Paulo*, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 6 jul. 2023.

NUNES, Jade. Aniversário da Reforma é celebrado no Rio de Janeiro. *Pleno News, São Cristóvão*, 24 set. 2017. Disponível em: <https://pleno.news/fe/escola-dominical/aniversario-da-reforma-e-celebrado-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVER, Erna; OLIVER, Willem. An African Reformation. *HTS Theologiese Studies Theological Studies, África do Sul*, v. 73, n. 3, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4102/hts.v73i3.4386>. Acesso em: 24 jun. 2023.

OZOUF, Mona. A Festa: sob a Revolução Francesa. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. p. 216-232.

PIERUCCI, Antônio Flávio, PRANDI, Reginaldo (org.). *A realidade social das religiões no Brasil: religião, sociedade e política*. São Paulo: Hucitec, 1996.

PRANDI, Reginaldo; SANTOS, Renan William dos. Quem tem medo da bancada evangélica? *Tempo Social, São Paulo*, v. 29, n. 2, p. 187-214, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/110052>. Acesso em: 7 jul. 2023.

PRANGE, Astrid. Se Lutero vivesse hoje, criticaria os pentecostais. Entrevista com pastor Cláudio Kupka. *Uol, [São Paulo]*, 25 maio 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2017/05/25/se-lutero-vivesse-hoje-criticaria-os-pentecostais.htm>. Acesso em: 24 jun. 2023.

QUADROS, Marcos Paulo dos Reis; MADEIRA, Rafael Machado. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. *Opinião Pública, Campinas*, v. 24, n. 3, p. 486-522, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/fb7t4KkpVsJfvHwgLnf3wxS/#>. Acesso em: 5 abr. 2024.

RÉMOND, René (org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RIO celebra os 500 anos da Reforma Protestante. Terra, São Paulo, 18 out. 2017. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/rio-celebra-os-500-anos-da-reforma-protestante,77c151ed7ed53b6c6aa283afd23d5db0ljhn36g.html> Acesso em: 27 abr. 2024.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa de São Paulo. 71^a Sessão Solene da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. São Paulo: ALESP, 30 out. 2017. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/alesp/sessao-plenaria/?id=129318> Acesso em: 27 abr. 2024.

SEIBERT, Erní Walter. O legado de Lutero. *Veja*, São Paulo, 3 nov. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/o-legado-de-lutero>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SILVA, Elizete da; SANTOS, Lyndon de Araújo; ALMEIDA, Vasni de (org.). *Os 500 anos da Reforma Protestante no Brasil: um debate histórico e historiográfico*. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Luis Gustavo Teixeira da. *Religião e Política no Brasil. Latinoamérica, México*, n. 64, p. 223-256, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/640/64052713009.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SILVEIRA, Pedro Telles da. Da história instantânea ao arquivo infinito: arquivo, memória e mídias eletrônicas a partir do Center for History and New Media (George Mason University, EUA). *Faces da História, Assis*, v. 3, n. 1, p. 24-42, 2016. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/304>. Acesso em: 5 maio 2023.

SOUZA, Carlos Henrique Pereira de. O protestantismo histórico, neopentecostalismo e o “caldo” cultural pós-moderno”. *Observatório da Religião, Belém*, v. 1, n. 2, p. 145-179, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/Religiao/article/view/563>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUZA, Maria das Graças de; NUNES, Silvio Gabriel Serrano. *Jornada Religião e Política – 500 anos da Reforma Protestante (1517- 2017)*. São Paulo: Departamento de Filosofia USP, 2017. Disponível em: <https://filosofia.fflch.usp.br/eventos/1103>. Acesso em: 27 abr. 2024.

TEIXEIRA, Everton. Grande festividade celebrará os 62 Anos da Assembleia de Deus em Coruripe. *AD Alagoas, Maceió*, 20 nov. 2017. Disponível em: <https://adalagoas.com.br/noticias/11947/grande-festividade-celebrara-os-62-anos-da-assembleia-de-deus-em-coruripe> Acesso em: 27 abr. 2024.

TOSI, Giuseppe. Religião e política: três possíveis relações. *Religare, João Pessoa*, v. 15, n. 2, p. 382-421, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/religare/article/view/44047>. Acesso em: 3 set. 2023.

VALERIUS, Marcius. Câmara Municipal celebra 500 anos da reforma protestante. *Câmara Municipal de Natal, Natal*, 1 nov. 2017. Disponível em: <https://www.cmnat.rn.gov.br/noticias/532/cmara-municipal-celebra-500-anos-da-reforma-protestante> Acesso em: 27 abr. 2024.

VON SINER, Rudolf. Sobre a excomunhão de Lutero e sua possível revogação. *Caminhos de Diálogo, Curitiba*, n. 10, p. 98-114, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/caminhosdedialogo/article/view/25280/23636>. Acesso em: 4 abr. 2024.

WILLAIME, Jean-Paul. Que signifie commémorer la Réforme? *Études Revue de Culture Contemporaine, Paris*, n. 4234, p. 33-44, 2017. Disponível em: <https://www.revue-etudes.com/article/que-signifie-commemorer-la-reforme/18205>. Acesso em: 10 ago. 2023.

WOLF, Elias. A hermenêutica ecumênica da fé cristã: uma contribuição ao diálogo entre católicos e luteranos no contexto dos 500 anos da Reforma de Lutero. *Perspectiva Teológica, Belo Horizonte*, v. 49, n. 1, p. 101-125, 2017. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/3693/3774>. Acesso em: 4 abr. 2024.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa que resultou neste artigo foi produzida durante o Estágio Pós-doutoral, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis/SP. Agradeço imensamente à prof.^a Dr.^a Zélia Lopes da Silva, profissional exemplar, pela supervisão no pós-doutorado e pelos preciosos ensinamentos conferidos durante minha formação desde a graduação.

Notas

1 Professor na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutorado e pós-doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

<https://orcid.org/0000-0002-2764-5840>

2 A IECLB foi fundada em 1864 e a IELB em 1900. As duas igrejas professam a mesma fé da Reforma de Lutero, porém, com diferenças na estrutura e nas práticas pastorais, como por exemplo a ordenação de pastoras, o que é permitido pela IECLB e rechaçado pela IELB.

3 É válido lembrar que a maioria das igrejas evangélicas não se organiza em hierarquia como o catolicismo, sendo que muitas são congregacionais, independentes ou locais, o que dificulta a adoção de uma diretriz nacional única.

4 Para os quais valem as observações metodológicas feitas no final da introdução.

5 A amostragem selecionada para o quadro privilegiou os tipos diferentes de festejos e solenidades, considerando também sua distribuição espacial. O número de eventos localizados, porém, é infinitamente maior.

6 Como já informado, o quadro 1 é constituído por uma amostragem dos tipos de comemoração. A quantidade de eventos realizada é expressivamente maior. Assim, nem todos os eventos citados estão listados no quadro.

7 Afora as reflexões confessionais, diversas investidas seculares em edições especiais de jornais, revistas, exposições, etc. foram produzidas no Brasil de 2017. Dados os limites do artigo, não as abordaremos aqui, mas o leitor pode conferir em: Seibert (2017), ([Católicos \[...\], 2017](#)), Chade (2017), entre outros.

8 Trata-se de ações que perpassaram diversos livros, revistas, programas televisivos, radiofônicos e produções na internet.

9 Se na Europa o ciclo de comemorações contemplava Calvino (2009), Lutero (2017) e Zuínglio (2019), o que demarcava datas específicas para cada reformador (Willaime, 2017), no Brasil todos os holofotes estiveram voltados para a Reforma de 1517, implicando em certa dubiedade sobre a data ser alusiva ao ato de Lutero de modo mais restrito ou ao protestantismo em geral.

10 Existe certa variedade de nomenclaturas para designar as divisões das igrejas evangélicas. As de confissão Luterana, Presbiteriana, Batista, Metodista e Anglicana fazem parte do chamado protestantismo histórico, tradicional ou, conforme o Censo/IBGE, de missão (aquele que se identifica com os fundamentos teológicos da Reforma do século XVI). Já as igrejas Congregação Cristã no Brasil, Assembleia de Deus, Evangelho Quadrangular, O Brasil Para Cristo e Casa da Benção, entre outras, são classificadas como “pentecostais” (derivam do movimento de “reavivamento” ocorrido nos EUA, no começo do séc. XX). O selo “neopentecostal” (associado à “teologia da prosperidade”), por sua vez, é remetido a igrejas como Universal do Reino de Deus, Renascer em Cristo e Mundial do Poder de Deus, entre outras. Há ainda, conforme o IBGE, um conjunto que é classificado como “evangélicos não determinados”, composto por denominações que não se reconhecem nas demais linhagens existentes. Para informações mais detalhadas sobre as diferenças entre essas confissões religiosas, ver: Freston (1993), Mariano (1999), Campos (2011), Brandão e Jorge (2019).

11 Importante esclarecer que essas igrejas possuem divisões internas e que, em geral, foi o ramo tradicional das mesmas que abraçou as comemorações com maior afinco. No caso da Igreja Presbiteriana, por exemplo, dividida em Presbiteriana do Brasil, Presbiteriana Independente, Presbiteriana Renovada e Presbiteriana Unida, encontramos referências de ações aclamativas principalmente da primeira.

12 Entende-se tradição, vale frisar, no sentido de invenção, apropriação, transformação e não de redescoberta e preservação intacta do passado. Ver Hobsbawm (2012) e Lenclud (2013), por exemplo.

13 Não é demais lembrar que de 2000 a 2010, enquanto outros ramos evangélicos se expandiram, o protestantismo histórico manteve o mesmo percentual de adeptos, correspondente a 4,1% da população. (IBGE, 2010)

14 É oportuno assinalar que a referida Frente Parlamentar não formaria unidade monolítica no período. Na atualidade, suas diferenças se tornariam mais visíveis com iniciativas como a “Bancada Evangélica Popular”, que se apresenta como contraponto às diretrizes políticas da “Bancada Evangélica”.

**A medalha Arquitetura Brasileira de
Honório Peçanha (1978):**
relações entre escultura e arquitetura no
crepúsculo do modernismo

**The Brazilian Architecture medal by
Honório Peçanha (1978):**
relations between sculpture and
architecture in the twilight of modernism

**La medalla de la Arquitectura Brasileña
de Honório Peçanha (1978):**
relaciones entre escultura y arquitectura
en el ocaso del modernismo

Ricardo de Souza Rocha¹
Submissão: 19/01/2024
Aceite: 21/04/2024

Resumo

O artigo propõe uma “análise atenta” da medalha Arquitetura Brasileira (1978), concebida por Honório Peçanha. Do ponto de vista metodológico, trata-se de entendê-la como objeto privilegiado, um “lugar de memória”, tal como sugerido por Pierre Nora, para o entendimento das relações entre escultura e arquitetura em meio aos debates sociais e formais no crepúsculo do modernismo: a partir de um “monumento” comemorativo, discute-se um mais amplo conjunto de nuances, na confluência de métodos entre história da arte (atenção ao objeto e sua fatura), história da cultura e mentalidades (atenção ao contexto e condições da produção artística), e em uma aproximação aos recursos da micro-história, como sua apropriação da descrição densa de Clifford Geertz (relacionando a atenção ao objeto com a atenção ao contexto). A relevância do trabalho, ao esmiuçar o “lugar” da medalhística na historiografia e na arte, está em alcançar, assim, resultados como perceber de que modo temas como a “mania das estátuas” ou Realismo Socialista reverberam na tensão entre o figurativismo do nosso primeiro modernismo e as correntes construtivas e abstratas que se firmam no pós-guerra, e o papel de “certa arquitetura” (Niemeyer) nesta espécie de transição.

Palvaras-chave: medalhística; escultura brasileira; arquitetura brasileira; século XX.

Abstract

The article proposes an “attentive analysis” of the Brazilian Architecture medal, conceived by Honório Peçanha (1978), as a privileged object, a “place of memory”, for understanding the relationships between sculpture and architecture in the midst of social and formal debates in the twilight of modernism. It is about, from

a commemorative “monument”, discussing a broader set of nuances, at the confluence among art history, cultural history and mentalities, and in an approach to the resources of micro-history, such as its appropriation of Clifford Geertz’s dense description. From the “place” of medals in historiography and art, themes such as: the “statue mania”, Socialist Realism and the tension between the figurativism of our first modernism and the constructive and abstract currents that were consolidated in the post-war period are debated.

Keywords: medals; brazilian sculpture; brazilian architecture; 20th century.

Introdução

Constituindo-se em uma abordagem teórica, um dos objetivos aqui é demonstrar os rendimentos analíticos, a partir da perspectiva da micro-história, de se interpretar a história canônica desde suas margens, utilizando para tanto objetos normalmente negligenciados, como as medalhas. Na mesma linha, propõe-se associar micro-história e a questão dos *lieux de mémoire*, um feixe metodológico para enfrentar um objeto que enfeixa campos historiográficos com alguma autonomia: história da arte e história da arquitetura. Os pressupostos do ensaio partem, assim, de uma simples pergunta: o que pode haver de informação histórica de interesse por trás de uma simples medalha comemorativa? Nesta direção, poderíamos iniciar com a observação de que todo artefato produzido pela humanidade é uma espécie de feixe de aspectos culturais de uma determinada sociedade, em um determinado momento. Alguns parecendo encerrar um conjunto maior de informações – históricas, artísticas etc – ao passo que outros menos. De qualquer forma, um objeto qualquer possui a capacidade de revelar, em um primeiro momento, sua função, isto é, o principal fim para o qual foi concebido ou imaginado; uma determinada técnica/ tecnologia utilizada em sua fatura, que pressupõe um material ou conjunto de materiais e sua elaboração; bem como uma eventual intenção estética e ou simbólica. Tal concepção sobre os artefatos culturais aproxima-se daquilo que a historiografia francesa recente chamou de *lieux de mémoire*.

Enquanto a contribuição historiográfica mais ampla sobre a questão dos “monumentos”, *Les lieux de mémoire*, consiste em um conjunto de sete volumes de ensaios escritos por cento e trinta autores diferentes, segundo projeto global dirigido pelo historiador Pierre Nora (1998), cujo objetivo principal era identificar os pontos de cristalização da memória nacional francesa. Como destaca o próprio Nora, a empreitada passou “de simples análises de ‘lugares’ portadores de uma memória particularmente significativa ao projeto bem mais ambicioso de uma história da França através da memória” (Nora, 1997, v. 1, p. 7). Com temas os mais distintos, de monumentos e símbolos, passando pela historiografia e o território, até singularidades como a gastronomia, os “lugares da memória” abrangem, para Nora, “qualquer unidade significativa, de ordem material ou imaterial, que pela vontade dos homens ou ação do tempo venha a se tornar um elemento simbólico significativo do patrimônio

memorial de uma dada comunidade” (Nora, 1997, v. 2, p. 2226). O que interessa, no entanto, não é apenas a identificação do lugar, mas o desdobramento, através da análise, daquilo de que este lugar é a memória.

Em uma crítica ao conjunto da obra, onde, entre outros aspectos, lembra a dificuldade de tratar de suas seis mil páginas, Armelle Enders, além de oferecer uma classificação das várias contribuições, observa que o 'lugar de memória', na pena de Pierre Nora, “possui geometria variável e designa ora objetos, ora um método, ora a memória, ora o trabalho do historiador. [...]. Felizmente a maioria dos autores não seguiu o mesmo caminho [...] [compreendendo] o 'lugar de memória'[...] de maneira mais aberta como uma análise da construção da memória” (Enders, 1993, p. 135). Desse modo, é possível concordar com estudiosos, como Daniel Sherman, quando este diz que o “modelo” de Nora talvez seja ambicioso e amplo demais (Sherman, 1999, p. 3) – daí a possibilidade de utilizar as contribuições da micro-história como espécie de balanço ou equilíbrio conceitual metodológico.

Há lugares de memória que enfeixam aspectos privilegiados para a leitura de uma determinada "comunidade de sentido" (Rocha, 2020). No presente caso, trata-se de, a partir de uma medalha comemorativa, discutir um mais amplo conjunto de nuances, ligadas ao campo da escultura brasileira no século XX, em suas relações com a arquitetura do mesmo período. Na confluência de história da arte, história da cultura e mentalidades, faremos, portanto, uma aproximação aos recursos da micro-história (Levi, 2011), como sua apropriação da descrição densa de Clifford Geertz:

[...] a descrição densa serve, portanto, para registrar por escrito uma série de acontecimentos ou fatos significativos que de outra forma seriam imperceptíveis, mas que podem ser interpretados por sua inserção no contexto, ou seja, no fluxo do discurso social. Essa abordagem é bem-sucedida na utilização da análise microscópica dos acontecimentos mais insignificantes, como um meio de se chegar a conclusões de mais amplo alcance (Levi, 2011, p. 144).

Não se trata apenas de entender os recursos da micro-história como algo de caráter anedótico. Um objeto sempre remete a uma série, bem como, tal como já foi observado, ao conjunto de uma cultura ou, como colocado na citação acima, “a análise microscópica dos acontecimentos mais insignificantes” é

utilizada “como um meio de se chegar a conclusões de mais amplo alcance” – captando desde a pincelada de um pintor até a até a simbologia expressa na representação panorâmica de um quadro histórico. Nesta direção, o caso, mesmo o anômalo, ajuda a iluminar o todo. Aproximamo-nos aqui das considerações de Dale Tomich (2011) quando propõe estabelecer pontes entre as “temporalidades plurais” ou “temporalidades estruturais” de Fernand Braudel (sem a preocupação com o quantitativo e o serial), pelo lado da historiografia francesa, com o episódico e o curto prazo que caracterizam a micro-história italiana, em sua preocupação com o indivíduo ou o “caso”. Jean-Claude Passeron e Jacques Revel, ao tratarem da casuística, do pensar através de singularidades, chamam a atenção, por exemplo, para o fato de que “a Mediternaneidade de Braudel constitui um caso tanto quanto os objetos dos micro-historiadores (questão de escala)” (Passeron; Revel, 2005, p. 11).

Também entram no debate aqui proposto, para além das contribuições da Escola dos *Annales*, da *Nouvelle Histoire* e da micro-história, a de outros personagens das ciências sociais como Pierre Bourdieu (2017) com, por exemplo, a conhecida noção de campo. Um nome que recolhe todas estas referências, fornecendo pistas para um conceito importante utilizado neste estudo, é Roger Chartier (2011). Ao tratar da história do livro e da leitura, o pesquisador francês vai buscar inspiração na crítica literária, sendo fundamental a noção de “comunidade interpretativa”, de Stanley Fish (1980), ou “comunidade de sentido” (Rocha, 2020). A noção de comunidade(s) de sentido(s) propõe a ideia de mútuo entendimento entre autor e leitor como uma consequência do fato de que ambos pertencem a “comunidades”, que compartilham ideias, conceitos e práticas, “plenas” de sentido(s).

A possibilidade de constituição de uma história (social) da cultura, deslocando-se entre a arquitetura e a escultura, pode fundamentar-se, assim, na consideração de que arquitetos e escultores modernos brasileiros pertencem a comunidades de sentidos em contato ou fricção, compartilhando ou disputando um conjunto de pressuposições, ainda que não completamente coincidentes ou mesmo em algum grau de oposição. Os recortes temático, espacial e temporal são indicados pelo título do artigo – as relações entre escultura e arquitetura, grosso modo circunscritas, geograficamente falando, ao Brasil, no crepúsculo do modernismo, isto é, desde o pós 2ª Guerra Mundial ao alvorecer do pós-moderno, tomando como

referência a história da arquitetura no país. A "problematização", aludindo a relevância do artigo, ocorre em mais de um nível: 1) os aportes da micro-história, discutindo o lugar da medalhística na historiografia sobre arte; 2) procurando mostrar como a análise de um objeto negligenciado é reveladora de "tensões maiores", como a existente entre o figurativismo do nosso primeiro modernismo e as correntes construtivas e abstratas que se firmam no pós-guerra; 3) identificando o papel de "certa arquitetura" (representada pela obra de Oscar Niemeyer) nesta espécie de transição.

Apresentados os pressupostos teóricos do estudo, sua estrutura divide-se, a seguir, em: análise do lugar da medalhística na historiografia sobre arte no Brasil; discussão do período áureo da produção de medalhas e suas reverberações (históricas) em meio ao recorte temporal proposto; as relações entre escultura e arquitetura na modernidade brasileira; análise do objeto eleito como foco das considerações, a medalha Arquitetura Brasileira do escultor Honório Peçanha (1978); e, finalmente, as conclusões.

Escultura, medalhística, monumentos: lugares de memória

A escultura brasileira das primeiras décadas do século XX recebeu muito pouco destaque nas páginas da historiografia de arte no Brasil como um todo. Para constatar tal afirmação, basta consultarmos duas importantes obras de referência, bastante conhecidas – os dois volumes de *Arte no Brasil* (1979) publicados pela editora Abril, com textos do historiador da arquitetura Carlos Lemos e de Boris Kossoy, além de José Roberto Teixeira Leite; ou os dois volumes de *História Geral da Arte no Brasil*, organizados por Walter Zanini (1983), com contribuições dos mesmos Carlos Lemos (arquitetura) e Boris Kossoy (fotografia) e de outros nomes/ temas como Julio Roberto Katinsky (desenho industrial) – são poucas as páginas que são dedicadas ao assunto, se compararmos com o maior espaço ocupado pela pintura ou mesmo pela arquitetura. Nenhuma linha ou palavra sobre a medalhística enquanto ramo "secundário" da escultura. Nem mesmo o nome de Augusto Giorgio Girardet (1855-1955), gravador famoso e professor na Escola Nacional de Belas Artes, comparece ao longo dos textos. Destacam-se apenas os nomes de escultores como Rodolfo Bernardelli e José Otávio Correa Lima, ambos professores e diretores da mesma ENBA.

Por outro lado, levando-se em consideração a historiografia de arte da época, um crítico como Luiz Gonzaga Duque Estrada dedica apenas um capítulo à escultura em sua *A Arte Brasileira* (1995). Em seu livro póstumo *Contemporâneos* (1929), aparece um texto dedicado a Correa Lima e outro à estátua do marechal Floriano, obra do escultor Eduardo Sá, e mais pouca coisa. Gonzaga Duque falece em 1911, parece haver um hiato historiográfico entre as gerações de Rodolfo Bernardelli (1852-1931) e Correa Lima (1878-1974) e os escultores do período moderno, Victor Brecheret (1894-1955) e Celso Antônio (1896-1984) constituindo exceções com relação aos já nascidos no século XX, como Bruno Giorgi (1905-1993) e Alfredo Ceschiatti (1918-1989).

Com relação à medalhística, não se trata de um hiato, mas de uma completa ausência, posto que, como ramo “menor” da escultura, sequer aparece no relato historiográfico sobre nossa arte. Excepcionalmente, em uma série de artigos sobre o assunto, o pesquisador do tema, Álvaro da Veiga Coimbra (1961) traz, felizmente, um conjunto de informações significativas, como a de que os primeiros trabalhos de gravura numismática no país remontam ao domínio holandês na região nordeste. Tais trabalhos constituem moedas obsidionais e de necessidade cunhadas em prata e ouro no Recife, entre 1645-1654, cuja autoria é atribuída “vagamente a um Hendrich Brunswelt” (Coimbra, 1961, p. 221). Já a primeira notícia sobre uma medalha feita no Brasil Português é referente à descoberta das minas de ouro, por Antônio Rodrigues Arzão, em 1693.

Seguindo as observações de Coimbra, o século XIX representaria uma espécie de “fase de ouro” no desenvolvimento de nossa medalhística. A chegada do Príncipe Regente em 1808, deu início a um ciclo de iniciativas como o “apreço dispensado à medalhística, na comemoração dos fatos importantes ocorridos no período de sua Regência” (Coimbra, 1961, p. 230). Muito embora, nesse tempo, o corpo de oficiais da Casa da Moeda do Rio de Janeiro ainda não estivesse capacitado para a execução de trabalhos de alta qualidade, comparáveis aos dos artistas e gravadores europeus. Por essa razão, por exemplo, a cunhagem de medalhas, como a comemorativa da Tomada de Caiena², considerada pelos numismatas brasileiros como a nossa primeira medalha militar, foi realizada em Londres.

Em 1816, como é conhecido, chegava ao Rio de Janeiro a Missão Artística Francesa, logo depois desembarcando no país os estatuários Marcos e

Zeferino Ferrez, este último com conhecimentos de gravura de medalhas. Com a organização da Academia Imperial de Belas Artes, em 1820, Zeferino Ferrez foi escolhido para professor da cadeira de gravura de medalhas, com vencimentos de 300\$000 anuais (Coimbra, 1961, p. 230). O artista francês³ é, portanto, o gravador das nossas primeiras medalhas, bem como professor de futuros artistas, atuantes no Segundo Reinado. Com a inauguração da Academia, “as medalhas eram gravadas por Ferrez e seus discípulos no próprio edifício da Escola de Belas Artes; havia um balancim e material para cunhagem de medalhas. A Casa da Moeda era incumbida de fornecer os discos de cobre, prata e ouro” (Coimbra, 1961, p. 234). Coimbra transcreve um depoimento de Jean-Baptiste Debret, em 1827, sobre a aula de gravura de medalhas:

Os estudantes devem frequentar o desenho, como os pintores e os escultores. Ocupar-se-ão de escultura, principalmente do estudo da cabeça em baixo relevo em barro, reduzida a dimensões medianas e passarão gradualmente até a cópia em baixo relevo da figura inteira, segundo o modelo vivo. Devem concorrer também com os outros escultores na figura das medalhas. Logo que tiverem chegado a este ponto, principiarão o estudo da gravura sobre os metais, conforme as regras da composição e os conhecimentos pertencentes a este ramo. Seguir-se-á o modo de forjar as medalhas, de dar a têmpera e a maneira de empregar o *balancier* (Coimbra, 1961, p. 234-235).

Desenho, como escultores e pintores; escultura em baixo relevo; modelo vivo; gravura sobre metais; e, ainda, o modo de forjar e dar têmpera, ou seja, as técnicas de elaborar o material. Uma formação bastante completa, em contraste com o atual desinteresse na matéria, quer como campo artístico quer como fonte histórica.

Retomando o relato de Coimbra, depois de Zeferino Ferrez, outra figura de destaque como gravador no panorama da medalhística brasileira foi Carlos Custódio de Azevedo, que iniciou como aprendiz da Casa da Moeda, tendo sido posteriormente aprovado como abridor de cunhos, em 8 de março de 1820. “Foram, portanto, dois os gravadores da fase inicial da nossa medalhística: Zeferino Ferrez e Carlos Custódio de Azevedo”. Quanto aos medalhistas do Segundo Reinado, “é extensa a lista dos nossos gravadores a partir de 1840”. Entre estes, podem ser citados os seguintes nomes: o de Ezequiel da Silva

Santos; Quintino José de Faria, discípulo de Ferrez, aluno da Escola de Belas Artes de 1836 a 1839; José da Silva Santos, também discípulo de Ferrez e seu posterior substituto na cadeira de gravura de medalhas e pedras finas, na Imperial Academia de Belas Artes (Coimbra, 1961, p. 236).

Exceção feita ao trabalho de Coimbra, e alguns outros estudos mencionados por ele (Camelo, 1953; Portugal, 1946; Santos, 1936), a medalhística e a numismática passaram longe do relato historiográfico, entendidas apenas como mania de colecionadores. Com efeito, de uma maneira geral, os olhos e holofotes estão normalmente voltados para a escultura monumental que, curiosamente, guarda relação estreita com a medalhística⁴.

A palavra medalha deriva do italiano *medaglia* que durante a Idade Média era sinônimo de óbolo ou de meio-dinheiro. Depois que as medalhas italianas foram desmonetizadas, o seu nome passou a ser aplicado a peças antigas e sem valor monetário. Mais tarde, por uma extensão natural, usou-se da mesma designação para todas as espécies de velhas peças e particularmente para aquelas que restavam da Antiguidade. Sendo, portanto, a medalha um **monumento** bem distinto das espécies circulantes, veio-se a dar o seu nome, por oposição à palavra moeda, às peças não monetárias que começaram a ser cunhadas no século XV para **comemorar** acontecimentos e perpetuar a recordação ou as feições de personagens diversas, sem que essas peças fossem destinadas à circulação comercial com um valor legal. Assim se formou lentamente a concepção da medalha propriamente dita, monetiforme, mas distinta da moeda e cujo metal, tipos, peso e dimensões são ocasionais e arbitrários (Coimbra, 1961, p. 247, grifo nosso).

Portanto, as medalhas constituiriam uma espécie de “monumento” para “comemorar acontecimentos e perpetuar a recordação ou as feições de personagens diversas”. Tal qual a estatuária monumental. De fato, etimologicamente falando, a palavra monumento deriva do latim *monumentum* (de *monere*: “advertir”, “lembrar”). Seu registro escrito mais antigo em português remonta ao século XIII. Segundo Jacques Le Goff (2003), atendendo às suas origens filológicas, *monumentum* é tudo aquilo que pode perpetuar a recordação, evocar o passado. Desde a Antiguidade, entretanto, o termo tende a especializar-se em dois sentidos: 1) uma obra “comemorativa” de arquitetura ou de escultura: arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico,

[medalha] etc; 2) um monumento funerário destinado à recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte (Le Goff, 2003; p. 526). No *Diccionario Prosódico de Portugal e Brasil*, do final do século XIX, a primeira acepção de monumento é “obra em honra de alguém ou para memória d’alguma ação ou acontecimento notável”, seguida de “mausoléu; recordação; lembrança” (Carvalho; Deus, 1890).

Eis aí, claramente observável, uma primeira dicotomia⁵, ontologicamente falando. De um lado, algo de caráter impositivo: perpetuar uma advertência, uma homenagem, a memória de um ato, de um fato, transformar uma celebração em comemoração; e também de ordem “coletiva”, pois torna-se necessária a presença de outrem (co-memorar é “memorar” com outras pessoas). O que leva à escolha de uma localização privilegiada no espaço da cidade para o monumento público – em oposição ao caráter “doméstico” da medalhística. De outro, uma ação volitiva – evocar o passado – que pode ser realizada por um indivíduo isolado, tendo assim, muitas vezes, caráter particular ou privado – e, nesse caso, uma medalha é “funcionalmente” superior ao monumento em praça pública. No caso dos monumentos figurativos como estátuas, muitas vezes a dimensão política acaba por se sobrepor a dimensão estética, posto que como lembram Adorno e Horkheimer “a dignidade de herói [ou do grande homem] só é conquistada humilhando a ânsia de uma felicidade total, universal, indivisa” (Adorno; Horkheimer, 1986). O herói, o grande homem ou mulher de um dado grupo social, pode não ser reconhecido por outro grupo de uma mesma sociedade ou comunidade, tornando-o sem valor simbólico de uso coletivo ou com seu valor em disputa. Daí, invertendo os sinais, a indignação de alguns questionando a dignidade do bronze ou mármore, como pode ser observado em várias manifestações recentes ao redor do mundo, do Brasil à Bélgica – e aí, finalmente, como quer Claire Debucquois (2021), o monumento, passando do mármore ao incômodo, “dita, tumultua e impõe” seu próprio fim.

Mania das estátuas (e medalhas)

É possível dizer que as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX constituíram um momento de invenção em massa de tradições, com fenômenos paralelos e correlatos como a “mania das estátuas”⁶ e a criação de “religiões” ou pedagogias cívicas. Em *A produção em massa*

de tradições: Europa, 1870 a 1914, Eric Hobsbawm afirma que "grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigiam novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão social, e que estruturassem relações sociais" (Hobsbawm; Ranger, 1997, p. 271).

Nesse sentido, em meio à ampliação da democracia eleitoral e o consequente surgimento da política de massas, as classes dirigentes redescobriram o papel desempenhado pelos elementos "irracionais" na manutenção da (ou criação de uma nova) ordem social. Em relação às iniciativas oficiais, um dos principais instrumentos será a criação de uma "religião cívica", com seus feriados, cerimônias, heróis e símbolos oficiais públicos. Um caso exemplar seria o da Terceira República na França, a respeito da qual Hobsbawm e Ranger (1997, p. 279) apontam que:

[...] em termos da invenção da tradição, três novidades principais são particularmente importantes. A primeira foi o desenvolvimento de um equivalente secular da igreja – educação primária, imbuída de princípios e conteúdo revolucionário e republicano [...]. A segunda novidade foi a invenção das cerimônias públicas... numa expressão conjunta de pompa e poder do estado e da satisfação dos cidadãos. Forma menos permanente de celebração pública eram as exposições mundiais esporádicas que deram à República a legitimidade da prosperidade, do progresso técnico – a Torre Eiffel – e a conquista colonial global que procuravam enfatizar. A terceira novidade foi a produção em massa de monumentos.

Admitindo-se assim que a ação "pedagógica" oficial se estendia para além da educação primária nas escolas, ganhando o espaço público com cerimônias e monumentos, pode-se dizer que a "mania das estátuas" constituiu, em certo sentido, um momento privilegiado de uma verdadeira pedagogia da decoração urbana, reveladora dos laços entre a estatuária, o urbanismo e a política. Por seu turno, acompanhando a mania das estátuas, cerimônias e monumentos, a medalhística constituía, por assim dizer, o lado ou contraponto privado do mesmo processo histórico⁷.

Em chave complementar e invertida se a estatuária pública agia simultaneamente em um espaço simbólico (imaginário político) e no espaço

concreto da cidade, como no caso dos primeiros monumentos republicanos erigidos no Brasil (Rocha, 2006), a "mania das estátuas" da virada do século XIX para o século XX foi acompanhada de uma "mania das medalhas": praticamente toda inauguração de um monumento público era acompanhada de uma medalha comemorativa, tornando possível, ao cidadão "comum", como que ter, privadamente, uma parte ou "pedaço" do monumento, através de outro "monumento", complementar e de segunda ordem. Basta lembrar as principais exposições comemorativas realizadas no período, sempre acompanhadas de sua comemoração medalhística – que, curiosamente, persiste no presente.

Em "Sem estátua e sem memória!", texto adaptado de sua tese "Uma ajustada escrita da História: a historicidade dos atos historiográficos de julgar no IHGB (1870-1944)"⁸, Aline Michelini Menoncello, comenta que ao ler as atas das reuniões do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), deparou com um fato que teria "cheiro, sabor e cor de anedota", um debate que

[...] desestabilizou a tranquilidade da 'ordem do dia'. Três dias após a princesa Isabel assinar a Lei Áurea, estavam os sócios reunidos numa sessão extraordinária para discutir como deveriam expressar o contentamento sobre esse novo fato nacional, pois não podiam 'passar despercebido tão sublime feito' (Menoncello, 2023, p. 39).

Além de um telegrama parabenizando ao imperador e uma saudação para a princesa, mensagens de agradecimento e louvor à câmara legislativa e ao ministério, e o registro em ata de um voto de louvor à imprensa, pensavam em "colocar um busto do finado Perdígão Malheiro, autor de 'Escravidão do Brasil', na sala de reuniões" e "erguer uma coluna bem alta com a estátua da princesa Isabel no Campo da Aclamação – o atual Campo de Santana" (Menoncello, 2023, p. 39).

Desaprovada a proposta de estátua pela princesa – que comunicou através de seu esposo, o Conde d'Eu, que "não podia anuir a que, por qualquer motivo, lhe fosse aceito o projeto apresentado com o justo intuito de comemorar a lei" (Actas das Sessões *apud* Menoncello, 2023, p. 40) – e diante, portanto, da impossibilidade de erguê-la sob os auspícios e o patrocínio real, os sócios do IHGB, procuraram outras formas "justas" de comemorar a data. Por meio de

um parecer assinado pelos sócios Olegário Herculano de Aquino e Castro, Visconde de Beaurepaire Rohan e Barão de Miranda Reis, reconheceram que “fatos notáveis e grandiosos na história do nosso país” devem “ser perpetuados na memória das gerações futuras”. Em assim sendo, admitindo o caráter absolutamente justo de que “tão memorável acontecimento” fosse “por modo digno e solene celebrado pelo Instituto”, e sendo necessário “conter a expansão do desejo nos restritos limites do possível”, chegaram, finalmente, a duas propostas: “na primeira, talvez sob o império do delírio, cabia ao ‘Instituto cunhar medalhas comemorativas’ e destiná-las ao Imperador, à princesa, ao Conde d’Eu e a outras autoridades e corporações nacionais e estrangeiras”, na segunda, um tanto mais trabalhosa, deveria ser “escrita uma *memória* contendo a história resumida de tudo quanto se refere ao assunto de que se trata, desde a fundação do Império até a data da áurea lei de 13 de maio de 1888” (Actas das Sessões *apud* Menoncello, 2023, p. 40)⁹.

Passando a tratar das reverberações do processo histórico anteriormente descrito – posto que toda a análise histórica rigorosa pressupõe um mergulho no tempo mais profundo que a mera visualização da superfície temporal na qual “flutua” o objeto de análise, isto é, sua posição no presente é tributária de correntes que não se mostram a “olho nu” – na segunda metade do século XX, pode-se observar que a aparente contradição entre a consagração do monumento histórico nas sociedades contemporâneas e a perda de importância da função memorialística (impositivo-coletiva) das estátuas e medalhas – fenômeno identificado por Françoise Choay (2001) e indiretamente indicado acima por Menoncello (2023) – pode ser explicada por aquilo que Pierre Nora (1993, p. 8) desvela sob a metáfora da aceleração da história: o fim da “adequação da história e da memória” com o “fim das sociedades-memória... que asseguravam a conservação e a transmissão dos valores, igreja ou escola, família ou Estado”. Lembrando que para Nora memória e história formam um par de opostos:

[...] a história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. [...]. A memória se enraíza no concreto, no espaço no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (Nora, 1993, p. 8-9).

O que está em xeque, no entanto, não é tanto a(s) memória(s), pois, obviamente, sua importância continua na vida dos indivíduos, famílias, comunidades e grupos com interesses em comum, mas sua função memorialística, sua condição impositivo-coletiva, o princípio de autoridade mítico-ideológico capaz de fazer “uma memória” – ou um poder, uma religião, um herói, um ideal, um valor – impor-se heteronomamente a toda uma coletividade, perpetuando-se como “História”. E, nesse sentido, o monumento público perde sua legitimidade, basta lembrar a voga dos “anti-monumentos”, como bem pressentiu a princesa Isabel sobre a estátua em “sua” memória. Se a medalhística, como vimos, não fica imune a tais processos mais amplos das sociedades contemporâneas, seu caráter privado assegura uma continuidade menos polêmica.

Monumentos modernos: arquitetura x escultura

A década de 20 é normalmente tomada como referência inaugural para o modernismo no Brasil, seja pela data “oficial” representada pela Semana de Arte Moderna de 1922 seja pelas manifestações iniciais da arquitetura moderna por essas bandas – como os textos de Warchavchik (“Acerca da arquitetura moderna”) e Rino Levi (“A arquitetura e a estética das cidades”), ambos publicados em 1925, os projetos de Flávio de Carvalho, Jayme da Silva Telles e Claudio Manoel da Costa¹⁰ entre outros, a conclusão da Casa da Rua Santa Cruz em 1928, etc. Momento de encruzilhadas no campo político e de experimentações no campo cultural que afunilam com a Revolução de 30, encerrando-se com o Estado Novo. Revolução cultural e “revolução” política se encontrando em algum momento naquilo que João Luiz Lafetá (2000) apontou como a mudança de ênfase no interior do modernismo do projeto estético dos anos 20 para o projeto ideológico dos anos 1930.

Do lado da escultura, um dos primeiros escultores modernos reconhecido nos meios oficiais foi Victor Brecheret (1894-1955). Em 1920, além de apresentar na Casa Byington a maquete do Monumento às Bandeiras – que, apesar do aval de Monteiro Lobato, Menotti Del Picchia e Oswald de Andrade, acabou sendo recusada por Washington Luiz, então presidente do estado – participa ainda do concurso do Monumento aos Andradas, em Santos, vencido pela Companhia Construtora com uma maquete do

escultor "Sartório". As duas "derrotas" foram, no entanto, compensadas no ano seguinte com uma bolsa de estudos para Paris, financiada pelo governo do estado e pela aquisição pela prefeitura de São Paulo de sua escultura "Eva", anteriormente exposta na mesma Casa Byington e então colocada no Parque do Anhangabaú. Não obstante, somente dezesseis anos depois – em 1936 – os trabalhos do Monumento às Bandeiras são iniciados no Ibirapuera. Estendendo-se por quase duas décadas, foram concluídos em 1953, dois anos antes da morte do artista.

Apesar do domínio sobre a salvaguarda dos monumentos históricos, através da atuação no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e do início do prestígio internacional, no que diz respeito aos monumentos arquitetônicos, a batalha dos arquitetos modernos para atingir a hegemonia completa no país levaria ainda toda a década. Ao longo dos anos 1940, assiste-se assim à tomada pelo grupo moderno do último "bastião" em poder dos conservadores e acadêmicos: o dos monumentos comemorativos. Pendendo ora para um lado ora para outro, a guerra será vencida finalmente pelos modernos.

Findo o conflito da 2ª Guerra Mundial, por outro lado, o herói armado passava ao primeiro plano, seja o vencedor seja o vencido, seja o mártir recente ou o grande militar do passado, o soldado anônimo ou o mito. Ao lado da proliferação do "Monumento ao Expedicionário", há obras homenageando antigos "heróis" como o Duque de Caxias. Em março de 1945, o Instituto dos Professores Públicos e Particulares do Rio de Janeiro iniciou uma campanha pública, com o apoio do jornal "O Globo", para erguer um monumento em homenagem aos soldados da Força Expedicionária Brasileira (FEB) mortos durante a Segunda Guerra Mundial. No concurso organizado para esse fim, com a participação exclusivamente de escultores, é digna de nota a apreciação da proposta ganhadora:

Para criar um monumento à altura do feito que tem por objetivo marcar, o escultor Edgar Duvivier (1916-2001) usou dos recursos da época, não só no que diz respeito aos materiais de construção como também à forma arquitetônica e à composição. Fugindo das regras e dos princípios clássicos, procurou, todavia, estreitar a ligação entre a arquitetura e a escultura (Sondy, 1977, p. 11).

Em uma versão "moderna" do arco de triunfo, feita em concreto armado, Duvivier propõe uma "passagem" de quase seis metros de altura por quinze de largura, que permitia assim o desfile de tropas motomecanizadas. Apesar do cuidado do escultor em propor o corte das pedras do revestimento em granito de modo a evitar uma simulação da amarração de cantaria maciça, o que revela alguma preocupação com a "verdade construtiva" da obra, nesse mesmo sentido, no que diz respeito à ligação entre arquitetura e escultura, é pouco provável que um arquiteto colocasse um pedestal relativamente alto, formando a base de uma escultura, encimando o centro de um "arco abatido", mesmo em concreto armado, e "desencontrado" – visto de cima o monumento teria a forma de um "S".

Algum tempo depois, Oscar Niemeyer terá oportunidade de criar a versão "arquitetônica" moderna da "exposição comemorativa", o conjunto concebido em 1951 para as comemorações do IV Centenário da cidade de São Paulo (1954), no Parque do Ibirapuera. Constituída basicamente por pavilhões ou "palácios" dedicados à Agricultura, às Artes, às Indústrias, às Nações e aos Estados, em parte interligados por uma enorme marquise, a obra, bastante conhecida, abriga atualmente em um de seus pavilhões (o Palácio das Indústrias) a Bienal Internacional de São Paulo – cujo interior é retratado em uma das faces da medalha que nos interessa aqui.

Como elemento síntese dessa aspiração por progresso, o arquiteto concebeu uma escultura em espiral – conhecida como "Aspiral" – enquanto uma representação neutra oficial, abstrata, isenta das associações simbólicas das expressões da arte figurativa. Localizada à entrada do conjunto, em eixo com o Monumento do Soldado Constitucionalista, ela constituiria um "triângulo monumental" virtual com este e o Monumento às Bandeiras de Brecheret. Provavelmente moldada em gesso, sem a plataforma, que nunca foi executada, a escultura ficou exposta por pouco tempo na entrada do Ibirapuera.

Figura 1 - A “Aspiral” de Niemeyer no Ibirapuera.



Fonte: Acervo da FAUUSP.

A ocasião assinala o deslanchar da carreira de projetista de conjuntos monumentais de Niemeyer iniciada, do ponto de vista arquitetônico, com as obras da Pampulha (1940-1946) e, internacionalmente falando, com sua participação, em 1947, na equipe responsável pelo projeto da sede da Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova Iorque. Também marca o encerrar da batalha monumental travada no pós-guerra, com a tomada pelos modernos do bastião final das mãos dos conservadores.

Uma descrição atenta

O conjunto que acompanha a medalha, do Clube da Medalha da Casa da Moeda brasileira, compõe-se de um estojo, na cor verde musgo, que reserva seu lado esquerdo, com um rebaixo circular, para receber a medalha. Ao mesmo tempo, é oferecido um pequeno suporte em plástico. Guardar, como um tesouro, ou expor, como objeto artístico ou de decoração, fica a critério do colecionador. Um folheto simples com a biografia de Honório Peçanha¹¹ e outro colorido com um texto sobre a arquitetura brasileira, com a reprodução dos dois lados da moeda na parte central e sua descrição e de suas características em inglês e português.

Figura 2 - A Medalha Arquitetura Brasileira (1978), de Honório Peçanha – reverso e anverso



Fonte: O autor.

No anverso temos uma vista da rampa interna do edifício do Pavilhão da Bienal, em São Paulo, projeto de Niemeyer. Esta representação com a rampa ou rampas é a que se firmou no imaginário da edificação. Externamente, o Pavilhão da Bienal é apenas um prisma retangular abstrato entre outros. Internamente, é que ele revela a celebrada curva da arquitetura de Niemeyer. Um pilar em forma de “árvore” estabelece um (falso) eixo de simetria. Falso, na medida em que não define uma simetria axial/ especular absoluta: do lado esquerdo há um “balcão” – na verdade parte do mezanino curvo de um dos pavimentos internos – com uma sequência de colunas em perspectiva; do lado direito, uma coluna e mezaninos em segundo plano. A tentativa de uma imagem estática como a da alegoria da arquitetura no reverso é parcialmente obtida, pilar central em árvore com “galhos” em “V”, ao passo que no reverso as pernas da alegoria feminina formam um “V” invertido, reverberado vagamente na maior abertura dos braços. A estaticidade alcançada é parcial na medida em que o espaço dinâmico das curvas de Niemeyer gera diagonais na imagem, determinadas pela rampa curva apoiada no pilar em árvore, enviando o olhar recursivamente para o ponto de fuga da representação.

No reverso, há uma alegoria da arquitetura cuja descrição completa é "polígono estrelado, regular, de cinco pontas e sobre ele uma figura feminina, coincidindo a cabeça, as mãos e os pés com os vértices externos do polígono. No fundo, em desenho, um capitel jônico" (Casa da Moeda do Brasil, 1978), nenhuma alusão à sensualidade das curvas femininas, propalada inspiração niemeyeriana. Figura geométrica regular, figura feminina idealizada/ geometrizada com cabeça e os membros, mãos e os pés, coincidentes com os vértices de um polígono de cinco pontas: geometria absoluta – ainda que não respeitada no posicionamento dos caracteres da palavra “arquitetura” – em franco contraste com a sempre aludida liberdade das formas na obra de Niemeyer.

Há, ainda, um certificado de autenticidade, assinado pelo presidente da Casa da Moeda, retomando as características da medalha, de 50mm de diâmetro e peso variando entre 55-100g conforme o metal usado, com a informação adicional de que foram feitas 11 peças de ouro, 480 de prata e 150 de bronze e que os cunhos foram inutilizados após a realização da série.

Começamos pelas pistas deixadas pelo texto sobre a arquitetura brasileira, escrito por Alexandre Nicolaeff, arquiteto e primeiro diretor do Instituto Estadual do Patrimônio Cultural do Rio de Janeiro. Um pequeno resumo que inicia com a informação de que "a posse da terra determina o início da arquitetura brasileira" (Nicolaeff *apud* Casa da Moeda do Brasil, 1978). A partir desse mote a ideia de uma dialética entre tendências internacionais – por exemplo, "o Barroco da contra-reforma inventado na Roma de Vignola" – e recriações nacionais comparece praticamente a cada parágrafo, assim "o confronto entre o modelo trazido de além mar e as necessidades locais determina a dinâmica e a riqueza da arquitetura brasileira" (Nicolaeff *apud* Casa da Moeda do Brasil, 1978). Em uma visão abrangente, para o tamanho limitado do texto, até mesmo o neocolonial comparece em duas linhas – "a busca de uma arquitetura nacional leva ao breve movimento neocolonial no início do século XX" – antecedendo o parágrafo de arremate:

Finalmente, a construção do Ministério da Educação e Cultura no Rio de Janeiro afirma arquitetura moderna e harmonizam-se, de modo brilhante, as sugestões do meio e as novas técnicas construtivas, traduzindo em formas líricas e de imensa plasticidade um modo de ser brasileiro (Nicolaeff *apud* Casa da Moeda do Brasil, 1978).

Em uma frase, se a referida dialética acompanha toda a produção da arquitetura no Brasil desde a posse da terra pelos portugueses, é a arquitetura moderna que arremata o ciclo de formação da identidade brasileira nas artes – tal como discutido na seção anterior. É nessa perspectiva que devemos ler o folheto com a biografia de Peçanha. Ali, nos é dito que "Honório mantém íntegra sua formação clássica figurativa, embora na década de 1940 tenha começado a participar do Salão Nacional de Belas Artes – Divisão Moderna" (Casa da Moeda do Brasil, 1978). Em seguida aparece a citação de uma avaliação de Quirino Campofiorito. O texto, retirado da revista *Crítica de Arte*, de 1962 – entre parênteses aparece a informação de que se trata de número único – e intitulado "A escultura moderna no Brasil" nos diz: "que os artistas conservadores, após reestruturarem, de certa forma, a sua postura, irrompem o dogma do modernismo, passando a expor seus trabalhos na Divisão Moderna" (Campofiorito *apud* Casa da Moeda do Brasil, 1978).

É desse modo, portanto, que podemos entender os "dois lados da moeda": arquitetura moderna de "formas líricas e de imensa plasticidade" representando o modo de ser brasileiro do século XX, de um lado; de outro uma "alegoria clássica" cuja presença do capitel jônico não deixa dúvidas, não fosse o caráter absolutamente estático de uma composição rigorosamente geométrica com, até mesmo, eixo de simetria.

Como na sugerida contraposição entre o monumento aos soldados da FEB, vencido pelo escultor Edgar Duvivier, e o início da carreira de Niemeyer como projetista de monumentos, inclusive transitando pela escultura, a essa altura – 1978, data em que a medalha sobre a arquitetura de Peçanha é cunhada – devemos lembrar que a "síntese das artes" encabeçada pela arquitetura e incluindo pintura e escultura, além de tema caro ao nosso modernismo, já havia possibilitado a realização de um "monumento aos soldados da FEB" exemplar, o Monumento aos Pracinhas¹², no Parque do Flamengo, no Rio de Janeiro. Nele, de resto, além da presença de uma escultura praticamente abstrata, portanto, relacionada às correntes da vanguarda construtiva difundidas no país a partir da Bienal de São Paulo, a conciliação com a escultura figurativa também está presente, através do conjunto proposto por Ceschiatti¹³.

Daí, portanto, há possibilidade de, no Memorial JK (1981) em Brasília, projetado por Niemeyer com escultura homenageando JK de Peçanha, não

haver problema algum na conciliação entre arquitetura moderna e escultura figurativa.

Primeiro, como procuramos sugerir, por se tratar do último baluarte dos conservadores. Como lembra Mário Barata, no caso da estatutária “em face da diminuição bastante grande de esculturas religiosas, essa arte custosa se rendia a encomendas oficiais, que estavam crescendo, destinadas aos espaços públicos, mas dificilmente aceitando experiências renovadoras e um estilo não conformista” (Zanini, 1983, p. 411), tal como assinalado com relação ao processo histórico da mania das estátuas.

Em segundo lugar, devemos lembrar que os amigos Niemeyer e Peçanha¹⁴, ambos ligados ao Partido Comunista do Brasil, como membros de uma comunidade de sentido, partilhavam um conjunto de representações comuns. Deve-se lembrar toda a polêmica do realismo socialista na arte, que, para a arquitetura não representava grande obstáculo¹⁵, mas para grande parte dos artistas de esquerda na pintura e na escultura configurou um tema incontornável. Retomando Lafetá (2000) e a observação da mudança de ênfase no interior do modernismo do projeto estético dos anos 1920 para o projeto ideológico da década de 1930, que se reafirma no pós-guerra e só entra em questionamento com as correntes abstratas e construtivas a partir de meados/ final dos anos 1940, mais enfaticamente com a criação da Bienal de São Paulo; para então, em nova reviravolta, com a ditadura, estas serem taxadas de “alienadas”.

Em meio a esse contexto político-cultural, segundo depoimento de Niemeyer:

Um dia conversei com meu amigo Honório Peçanha. Deu-me um saco de barro e um quadrado de madeira com um grande prego. Era o que eu precisava para me iniciar. Nunca os utilizei. Uma autocrítica feroz me tolhia. Mas, quando surgiu o problema do monumento a JK e depois o grupo Tortura Nunca Mais me convocando, não tive coragem de recusar. O homem segue seu destino, satisfeito quando suas convicções e esperanças com ele coincidem. Até hoje só fiz escultura de protesto. A primeira escultura que eu criei foi o monumento a JK. O alto fuste que terminando em curvas protege e realça sua figura, esculpida por Honório Peçanha. O objetivo foi contestar a ditadura existente [...]. A segunda escultura que fiz, “Tortura Nunca Mais”,

representa aquele longo período de tortura que pesou durante anos sobre nós. E a imaginei como a figura humana transpassada pelas forças do mal. A terceira foi a grande mão que desenhei com sangue a correr até o punho, representando o continente latino-americano, explorado e oprimido... [no] memorial da América Latina, em São Paulo. A quarta foi um monumento pedido pelo Sindicato dos Metalúrgicos, lembrando os três operários mortos pela reação. E o fiz tão contestador que o explodiram no mesmo dia (Niemeyer, 1998, p. 207-210).

A tardia iniciação escultórica de Niemeyer, incentivado por amigos como Honório Peçanha, segue o caminho da arte figurativa, em peças concebidas com dramatização acentuada. Curiosamente, com relação às suas realizações no desenvolvimento da carreira como escultor, nenhuma menção é feita à “Aspiral” abstrata do conjunto do Ibirapuera, quiçá em razão de que, tendo sido realizada com materiais baratos, não resistiu por muito tempo e ruiu antes da inauguração do parque (Oliveira, 2019).

Considerações finais

Como dito anteriormente, qualquer objeto produzido pela humanidade enfeixa uma série de aspectos sociais, culturais, artísticos, etc. de uma comunidade (de sentido) qualquer. Uns acrisolam um conjunto maior de informações e mesmo tensões, contradições ou conciliações, como na situação analisada da medalha Arquitetura Brasileira; ao passo que outros são menos eloquentes. É o caso de outra medalha concebida por Honório Peçanha, seguindo indicações do Lucio Costa, e homenageando Le Corbusier (1979), na data do cinquentenário da primeira visita do arquiteto franco-suíço ao Brasil: o rosto de Corbusier, tratado realisticamente, não produz nenhuma tensão com a representação da imagem de um de seus projetos mais conhecidos, a capela de Ronchamp (1950-1955), na França.

Como quer Jean-Claude Schmitt, “é uma contribuição essencial da história da marginalidade ter não somente preenchido as margens da história, como ter possibilitado também uma releitura da história do centro” (Le Goff, 2005, p. 385). Nesta direção, em um desdobramento, através da análise, daquilo de que o “lugar” é a memória, uma simples medalha, mas não qualquer medalha, representativa de uma arte de “segunda ordem” e artefato ignorado pela historiografia como fonte¹⁶, cunhada por um escultor do segundo escalão,

tardia em relação ao seu objeto – como o texto que lhe acompanha – acaba por revelar as tensões entre campos artísticos, arquitetura/ escultura, bem como as próprias tensões artísticas internas ao campo da escultura (mais ou menos) moderna no Brasil.

A conciliação exposta, lembrando Hobsbawn, permitia assegurar ou expressar identidade e coesão social de comunidades de sentido como os artistas comunistas ou entre comunidades artísticas em contato ou mesmo em disputa, como os campos da arquitetura e da escultura com relação à encomenda de conjuntos monumentais – e a trajetória de Niemeyer é exemplar nesse sentido. E a opção de Peçanha acaba demonstrando-se “acertada”: o arquiteto carioca seria um “lugar de memória” enfeixando arquitetura moderna, sua relação com as correntes abstratas – das quais sua “Aspiral” constituiu um exemplo efêmero – e a “superação” dos debates “sociais” (Realismo Socialista) e formais (figurativismo versus abstração) em pleno crepúsculo no modernismo.

A historiografia recente sobre a arquitetura moderna brasileira, ao tratar das relações entre arte, escultura incluída, e arquitetura ou bem retoma o tema, bastante desgastado, da síntese das artes no modernismo (como se em todos os períodos artísticos significativos da arquitetura ocidental – antiguidade clássica, gótico, barroco – o tema não estivesse presente), ou incorpora recursos da história da arte na análise do objeto, como no caso dos pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro formados na tradição analítica de Ronaldo Brito. Atento a tais correntes, entre outras, o presente trabalho, como mencionado, amplia sua fundamentação ao incorporar questões levantadas pela historiografia francesa pós-*Annales* bem como, fundamentalmente, da micro-história italiana.

Com efeito, em meio a este “crepúsculo modernista”, o final da década de 1970, em direção à redemocratização dos anos 1980, as rampas do pavilhão da Bienal de São Paulo, relacionada à difusão histórica das correntes das vanguardas abstrata e construtiva no país, com seu caráter moderno e dinamicamente assimétrico, recebem, assim, a alegoria clássica da arquitetura em sua estaticidade de braços abertos.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ARTE no Brasil. São Paulo: Editora Abril, 1979.

CAMELO, Pedro. *Da Medalha*. Recife: [s. n.], 1953.

CARVALHO, Antonio; DEUS, João. *Diccionário Prosódico de Portugal e Brasil*. Rio de Janeiro: Porto, 1890.

CASA DA MOEDA DO BRASIL. *Arquitetura Brasileira*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1978.

BOURDIEU, Pierre. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COIMBRA, Álvaro. Noções de numismática. *Medalhística. Revista de História*, São Paulo, v. 22, n. 45, p. 247-268, 1961. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/120202>. Acesso em: jan. 2024.

DEBUCQUOIS, Claire. Red Hands: copper, tin, paint, poems, plants. *New Left Review*, Londres, v. 127, jan./fev. 2021.

DOBERSTEIN, Arnaldo. *Porto Alegre 1900-1920: estatuária e ideologia*. Porto Alegre: SMC, 1992.

DOBERSTEIN, Arnaldo *Estatuários, catolicismo e gauchismo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DUQUE ESTRADA, Luiz. *Contemporâneos: pintores e escultores*. Rio de Janeiro: Tip. Benedicto de Souza, 1929.

DUQUE ESTRADA, Luiz *A arte brasileira*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

ENDERS, Armelle. Les Lieux de mémoire, dez anos depois. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 132-137, 1993.

FISH, Stanley. *Is Threere a text in this class? the authority of interpretive communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

HARGROVE, June. Les statues de Paris. In: NORA, Pierre (org.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997. v. 2.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LAFETÁ, João. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2000.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 526.

LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-História. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2011.

MENONCELLO, Aline. *Uma ajustada escrita da História: a historicidade dos atos historiográficos de julgar no IHGB (1870-1944)*. 2023. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/9b994960-487a-4586-8d8d-480b14b66609/full>. Acesso em: jan. 2024.

MENONCELLO, Aline. Sem estátua e sem memória!. *Hh Magazine: humanidades em rede*, [Belo Horizonte], 19 abr. 2023. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/sem-estatu-e-sem-memoria>. Acesso em: jan. 2024.

NICOLAEFF, Alexandser. *Arquitetura Brasileira*. Rio de Janeiro: Casa da Moeda do Brasil, 1978.

NIEMEYER, Oscar. *As curvas do tempo*. Rio de Janeiro: Pioneira, 1998.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: jan. 2024.

NORA, Pierre (org.). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1997. v. 2.

NORA, Pierre. The era of commemoration. In: NORA, Pierre. *Realms of memory: the construction of the French past*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1998. v. 3.

OLIVEIRA, Abrahão. Parque Ibirapuera teve estátua de Niemeyer que desabou pouco tempo após sua inauguração. *G1*, São Paulo, 24 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/08/24/parque-ibirapuera-teve-estatuade-niemeyer-que-desabou-pouco-tempo-apos-sua-inauguracao.ghtml>. Acesso em: jan. 2024.

PASSERON, J-C.; REVEL, J. *Penser par cas – raisonner à partir de singularités*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2005.

PORTUGAL, Iolanda M. Medalhas do domínio colonial holandês no Brasil. *Revista Numismática*, São Paulo, v. 34, 1946.

ROCHA, Ricardo. *Monumentos no Brasil: arquitetura, autoridade, modernidade*. 2006. Tese (Doutorado) – FAUUSP, São Paulo, 2006.

ROCHA, Ricardo. *Livros, leituras e bibliotecas: história da arquitetura e da construção luso-brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

ROCHA, Ricardo. *Arquitetura Brasileira do Século XX: ensaios para uma história outra*. São Paulo: Annablume, 2023.

SANTOS, Francisco M. dos. Medalhistas brasileiros. In: CONGRESSO DE NUMISMÁTICA BRASILEIRA, 1., 1936, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: [s. n.], 1936.

SCARROCCHIA, Sandro. *Alois Riegl: teoria e prassi della conservazione dei monumenti – antologia di scritti, discorsi, rapporti 1898-1905*. Bolonha: CLEB, 1995.

SHERMAN, Daniel. *The construction of memory in interwar France*. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.

SONDY, Leopoldo. Um monumento ao Brasil na Guerra. *Revista de Arquitetura*, [s. l.], n. 78, 1977.

TOMICH, Dale. A ordem do tempo histórico: a *longue durée* e a micro-história. *Almanack*, Guarulhos, n. 2, p. 38-51, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alm/a/dF7D8LWPFhCjtjmx7NKbtQk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jan. 2024.

ZANINI, Walter (org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

Notas

1 Professor na Universidade Federal de Santa Maria. Doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-7291-2557>

2 “A vitória do corpo expedicionário, sob o comando do coronel Manuel Marques, contra a praça de Caiena, que afinal capitulou em janeiro de 1809, foi perpetuada na medalha comemorativa que Dom João mandou cunhar para celebrar esse heroico feito das armas portuguesas” (Coimbra, 1961, p. 230).

3 “Nascido em Saint Laurent, próximo de Ferney, no departamento do Jura, em 31 de julho de 1797, faleceu no Rio de Janeiro, com 54 anos, em 22 de julho de 1851, a uma hora da madrugada” (Coimbra, 1961, p. 234).

4 Ver adiante. Recentemente, por exemplo, a estatuária “arquitetônica” também despertou o interesse dos estudiosos, conferir sobre a questão as publicações de Arnoldo Doberstein (1992, 2002).

5 Outro aspecto de interesse seria o fato de que a desmonetização das medalhas desloca a compreensão de seu valor para os aspectos simbólicos, como no caso da teoria de Alois Riegl (apud Scarrocchia, 1995). Não obstante, a hierarquia dos metais preciosos – ouro, prata, bronze, cobre etc – volta a atribuir valores mensuráveis ao objeto; bem como, em função do reconhecimento do artista, valores regulados pelo mercado de arte.

6 O termo francês *statuomanie* não é novo, remonta pelo menos à *Statuomanie parisienne: étude critique sur l'abus des statues*, de Gustave Pessard, publicado no século passado, em 1912. Para a pesquisadora June Hargrove, “hoje corrente, o termo descreve perfeitamente a voga responsável pela instalação de monumentos em todos os lugares imagináveis. Não se limitando apenas às estátuas dos homens ilustres, tal fenômeno compreende também obras dedicadas às ideias, acontecimentos, etc. e ainda aquelas puramente decorativas” – cf. Hargrove, *Les statues de Paris* (1997; p. 1864, tradução nossa)

7 Na pequena coleção de medalhas, apenas por curiosidade, reunida pelo autor, há uma placa em prata comemorativa aos vinte e cinco anos de casamento – completados em 1918 – do conhecido arquiteto argentino Alejandro Christophersen. Concebida pelo escultor francês Léon-Ernest

Drivier (1878-1951), discípulo de Rodin, antecede a aparição, em praça pública, de obras do artista em Buenos Aires, em esculturas como *El hombre hablando* (1928) e *Primavera* (1930).

8 Cf. Menoncello (2023)

9 Ainda segundo Menoncello, “O desejo da comissão era que tanto as medalhas como a *memória* sobre a escravidão fossem entregues ainda no final daquele ano, entretanto [...] Passado mais um mês da leitura do parecer, o conselheiro Olegário cobrou do presidente a deliberação para as duas propostas apresentadas, contudo, somente uma teve encaminhamento: ficou sob a responsabilidade do tesoureiro Tristão de Alencar Araripe mandar cunhar as medalhas. [...] nas reuniões seguintes discutiram sobre as quantidades: 2 de ouro, 50 de prata e 300 de bronze. [...] Um mês mais tarde, [...] Tristão de Alencar Araripe noticiou que as medalhas só ficariam prontas no próximo 13 de maio. [...] o grande momento se aproximava [...] Na sessão do dia 10 de maio de 1889, ficou deliberado que o conselheiro Araripe elaboraria uma lista com os nomes das pessoas e das instituições que receberiam a medalha de prata e de bronze [...] e o conselheiro Olegário [...] entregaria as medalhas de ouro para o Imperador e para a Princesa em nome do IHGB” (Actas das Sessões apud Menoncello, 2023, p. 40-41).

10 Sobre o último consultar (Rocha, 2023).

11 Honório Peçanha nasceu em 1907, no estado do Rio de Janeiro. Em 1922, iniciou os estudos de escultura, no Liceu de Artes e Ofícios carioca, tendo como mestre Modestino Kanto. Aos quais seguiram estudos na Escola Nacional de Belas Artes, com Correia Lima e depois na Académie de la Gran Chamière, em Paris. Foi premiado no Salão Nacional de Belas Artes em 1935, 1939 e 1941. Sua obra mais conhecida talvez seja a estátua de Juscelino Kubitschek, no memorial em homenagem ao presidente, em Brasília, obra de Oscar Niemeyer, seu amigo e companheiro do Partido Comunista do Brasil.

12 A respeito do tema cf. (Rocha, 2006)

13 Sob a polêmica ao redor deste, ver (Rocha, 2006)

14 Segundo depoimento do primeiro, é o último que o incentiva a dedicar-se à escultura monumental, em que o arquiteto não teve problema algum em propor peças figurativas de acentuado cunho dramático, como o Monumento Tortura Nunca Mais.

15 No Brasil, posto que a retórica monumental é bastante influente na arquitetura russa

do período, em oposição a óbvia “filiação” do construtivismo russo às correntes abstratas e construtivas na arte.

16 Neste aspecto, interessante destacar a observação de que “nas salas de gravura da Academia [Nacional de Belas Artes] existiam medalhas nacionais e estrangeiras, antigas e modernas, moedas, coleção de medalhas dos reis de França e dos Sumos Pontífices, baixo relevos, amostras de mármore, de granito e muitas peças interessantes” (Coimbra, 1961, p. 235).

O aroma desejado por toda a Europa:
exploração, comércio e extinção do
pau-cravo amazônico (*Dicypellium*
caryophyllaceum) a partir do século XVIII

The aroma desired by all of Europe:
exploration, trade and extinction of the
Amazonian Rangpurwood (*Dicypellium*
caryophyllaceum) from the 18th century
onwards

Nathália Moro¹

Christian Fausto²

Submissão: 14/02/2023

Aceite: 04/02/2024

Resumo

Ao pensarmos na floresta amazônica enquanto espaço de estudos e reflexões, comumente, dialogamos acerca das atividades extrativistas atuais. Embora tais debates sejam indispensáveis, é importante relembrarmos que as práticas exploratórias na Amazônia são muito mais antigas e trágicas do que nos parecem à primeira vista. Ao longo desse artigo, apresentaremos o processo de exploração e extinção de uma das espécies que mais traduz o que foi a extração depreciativa e colonizatória da atual Amazônia brasileira. Conhecido popularmente como pau-cravo e encontrado em abundância durante o século XVIII, atualmente, o *Dicypellium caryophyllaceum* ocupa a lista de espécies brasileiras ameaçadas de extinção. Nossa intenção com esse estudo é compreender o imenso impacto que a colonização portuguesa provocou sobre a floresta amazônica desde o período setecentista. Para isso, contamos com uma série de registros do período que nos revelam a história dessa exploração. Cartas, tratados, relatos de viajantes e documentos oficiais são algumas de nossas fontes. Ao lado delas, várias referências bibliográficas nos ajudam a compreender como e por que as "especiarias da terra" atingiram valores tão elevados e movimentaram tanto o mercado do Velho Mundo.

Palavras-chaves: floresta amazônica; Pau-cravo; colonização; século XVIII; extinção de espécies.

Grande área: História.

Áreas: História Ambiental; História Natural; História da Alimentação.

Abstract

When we think about the Amazon forest as a space for studies and reflections, we commonly dialogue about current extractive activities. Although such debates are essential, it is important to remember that exploratory practices in the Amazon are much older and more tragic than they seem at first glance. Throughout this article, we will present the process of exploitation and extinction of one of the species that most translates what was the derogatory and colonizing extraction of the current Brazilian Amazon. Popularly known as pau-cravo and found in abundance during the 18th century, *Dicypellium caryophyllaceum* is currently on the list of Brazilian endangered species. Our intention, with this study, is to understand the immense impact that Portuguese colonization had on the Amazon rainforest since the 18th century. For this, we have a series of records from the period that reveal the history of this exploration. Letters, treaties, travelers' reports and official documents are some of our sources. Beside them, several bibliographical references help us understand how and why the "land spices" reached such high values and moved the Old World market so much.

Keywords: amazon rainforest; *Pau-cravo*; colonization; XVIII century; species extinction.

Major area: History.

Areas: Environmental History; Natural History; Food History.

“A árvore do cravo do Pará”

Embora tenham sido ofuscadas pelas atividades extrativistas dos séculos XIX e XX, as primeiras práticas exploratórias da Amazônia foram igualmente trágicas para o cenário ambiental (Cleary, 2001, p. 84). A percepção equivocada de que todo produto não-madeireiro é sustentável traz alguns problemas. Ainda que as árvores não sejam cortadas e que se extraía apenas uma parte delas, como seus frutos, óleos ou cascas, a oferta de produtos naturais não consegue atender o crescimento do mercado comercial. O resultado é que, com o passar do tempo, o aumento desigual de demanda e de oferta tende a proporcionar o colapso da economia extrativista (Homma, 2014, p. 18). Por isso, apesar de a coleta dos produtos amazônicos ser reconhecida, atualmente, como sinônimo de um manejo sustentável, é importante lembramos que essa não foi a realidade da maior parte da sua história. Bem mais próxima de uma “mineração à céu aberto”, a exploração das especiarias guiou a colonização europeia tanto pelas várzeas dos rios quanto pelo interior das florestas. Exploradas excessivamente, as preciosas “drogas do sertão” precisavam ser buscadas cada vez mais longe por colonizadores e missionários (Cleary, 2001, p. 85).

Denominado pelos setecentistas de pau-cravo, craveiro, cravo-da-terra, do-Pará ou do-Maranhão (Daniel, 1976a, p. 320; Ferreira, 1983, p. 693-694; Ferreira, 1802 *apud* Lima, 1953, p. 383; Moraes, 1860, p. 515; Noronha, 1997, p. 19), o *Dicypellium caryophyllaceum* está entre as espécies amazônicas mais impactadas pela colonização europeia. Três séculos de exploração foi o tempo necessário para que a planta, encontrada em abundância no século XVIII pela região do baixo Amazonas e seus afluentes (rio Tocantins, Tapajós e Xingu), ocupasse um lugar na lista de espécies brasileiras ameaçadas de extinção.

Apesar de ter sido um tema pouco debatido anteriormente, o interesse por estudos sobre o pau-cravo e seu papel na história, economia e cultura amazônicas vêm crescendo e ganhando destaque entre pesquisadores brasileiros, como Rafael Chambouleyron. Em suas análises recentes, o historiador tem se dedicado a explorar o processo de comercialização dessa planta nos séculos XVII e XVIII, destacando sua importância dentro de uma perspectiva global e conectada. Ao contrário da visão anterior que retratava

a Amazônia colonial como isolada e periférica, Chambouleyron argumenta que a exploração do cravo do Maranhão só pode ser compreendida dentro de uma rede de conexões que abrangem o Atlântico, as rotas comerciais transatlânticas e as próprias conexões dentro da região amazônica. Essa abordagem amplia nossa compreensão da história econômica e social da Amazônia, demonstrando como a região estava integrada aos fluxos globais de comércio e produção desde os tempos coloniais (Chambouleyron, 2022).

Podendo atingir até 20 m de altura, o pau-cravo está presente na Amazônia em florestas do Brasil, Equador e Peru (Salomão; Na, 2012, p. 48). A espécie pertence à família Lauraceae que engloba árvores e arbustos providos de aromas preciosos e óleos essenciais. Dos numerosos ramos da saem folhas simples, esparsas e elípticas que podem chegar a 13 cm de comprimento e 43 mm de largura. Sua casca, bastante valiosa e cobiçada, é fina e possui uma cor violeta bem escura. A espécie arbórea de porte médio ainda apresenta flores e frutos pequenos e muito perfumados (figura 1) (Cncflora, 2012; Quinet, 2006, p. 543; Salomão; Na, 2012, p. 48).

Figura 1 – Folhas, flores e frutos (imaturos) do pau-cravo



Fonte: Salomão e Na (2012)

Desde o século XVIII, a exploração da espécie esteve, justamente, ligada ao fato de que ela pode ser empregue e comercializada nos mais diversos setores, como alimentação, tinturaria, perfumaria e produção de medicamentos. Além de condimento, o pau-cravo era usado como tônico, carminativo (facilitava a eliminação de gases) e estimulante gastrointestinal. O corante preto, extraído de suas árvores, também podia ser utilizado para tingir roupas de algodão dos escravizados. Já sua madeira amarelada, compacta e resistente permitia que fosse empregue na construção civil e naval (Salomão; Na, 2012, p. 48), embora os relatos indiquem que os colonizadores extraíssem e aproveitassem apenas a casca das suas árvores (Donini; Fiori; Santos, 2016, p. 2). O maior atrativo da espécie, contudo, continuava sendo seu aroma. Além de denominar a planta, o cheiro expelido pelo pau-cravo chamou a atenção dos colonizadores e caracterizou sua intensa exploração (Itto, 1999). Enquanto o padre jesuíta João Daniel (1976a, p. 391-392) descrevia o “cheiro muito suave” do bálsamo do cravo, o arquiteto italiano Landi agradecia aos céus, dizendo: “Bendita seja por todos os tempos esta planta, por ser um aroma tão desejado em toda a Europa.” (1772, p. 101 *apud* Papavero *et al.*, 2002, p.124-125).

O cheiro era uma característica tão marcante do pau-cravo que o filósofo natural Alexandre Rodrigues Ferreira o incluiu entre as árvores da colônia que, devido às suas “infinitas partículas aromáticas”, contribuíam para “corrigir e embalsamar o ar”. De acordo com ele, esta melhora da atmosfera só acontecia quando havia chuvas e ventos. Na ausência destes, a temperatura aumentava e todos ficavam expostos à terríveis cheiros, como o que “[...] a terra exhala de si [...] e da fermentação que padecem os corpos [...]”. Ferreira também atribuía diversas doenças, como desinterias e diarreias de sangue, às mudanças climáticas (Ferreira, 1983, p. 748). Atualmente, sabemos que não é o ar que causa a degradação dos alimentos, mas sim os microrganismos presentes nele. Embora respostas como essa só viessem a ser encontradas no século XIX com a Revolução Pausteriana, Ferreira já observava alguns pontos importantes para a conservação dos alimentos. Nos trópicos, o calor excessivo e a alta umidade eram os responsáveis pelas comidas não resistirem por muito tempo (Conceição; Santos, 2011, p. 3).

Entre o cravo e a canela

Encontrar substitutos na América para as especiarias orientais era como encontrar um verdadeiro tesouro. Mais do que um, o pau-cravo podia suprir dois dos valiosos produtos para o Velho Mundo. Por um lado, sua casca possui cheiro e sabor tão próximos aos da canela (*Cinnamomum spp.*) que Landi chegou a descrevê-la como “[...] aquela que nas nossas partes se chama canela condimentada [...]” (1772, p. 101 *apud* Papavero et al., 2002, p. 124-125). Por outro, sua inflorescência se apresenta como uma boa substituta ao cravo-da-índia (*Syzygium aromaticum*), ao mesmo tempo em que suas folhas também podem ser usadas no lugar das do cravo oriental para produzir chá (Salomão; Na, 2012, p. 46). Tais semelhanças despertavam a atenção de filósofos naturais, missionários, botânicos e colonizadores. As discussões sobre as duas variedades de cravo serem ou não da mesma espécie estiveram presentes durante todo o século XVIII e estenderam-se até o XIX. João Daniel (1976a, p. 397-398) foi um dos setecentistas que descreveu a planta amazônica como a mesma que a da Índia. Apesar da proximidade, havia a preocupação em separar todas as espécies que eram nativas “da terra” das que eram importadas de outros locais “do reino”.

O nome científico que usamos hoje para denominar o pau-cravo só ficaria conhecido em 1866 após a revisão da família Lauraceae, iniciada pelo naturalista alemão Carl Friedrich von Martius e incluída no livro *Flora brasiliensis* pelo botânico suíço Carl F. Meissner. Considerado uma variedade do cravo oriental, inclusive por Linnaeus, o pau-cravo foi incluído na família das mirtáceas à princípio. O primeiro nome dado à planta, *Myrtus caryophyllata*, foi questionado e alterado no século XIX pelo médico português Antonio Correa de Lacerda. Ao notar que se tratava de uma espécie nova, ele transferiu o pau-cravo para a família das lauráceas e o “rebatizou” de *Laurus paraensis*. Apenas alguns anos depois é que a planta, finalmente, receberia o nome que conhecemos hoje (Salomão; Na, 2012, p. 48).

Embora concordasse com o termo *Myrtus caryophyllata*, empregado no XVIII, Alexandre Rodrigues Ferreira (1802 *apud* Lima, 1953, p. 383) já lançava alguns questionamentos. Após receber um ramo da “árvore do cravo do Pará” desprovida de flores e de frutos, o filósofo natural escreveu as seguintes palavras: “Não duvidarei [...] de aventurar-me a dizer, que a Arvore do Cravo

do Pará, nem he a mesma, nem variedade mui proxima da Espece do Cravo da India [...]”. Mesmo que a nomenclatura da espécie tenha sido alterada posteriormente, é interessante notarmos a importância que estudos como esse tiveram para construção dos saberes atuais.

No século XVIII, o mundo começava a ser observado e classificado a partir da taxonomia dos seres vivos. Assim como diferenciava o cultivo do extrativismo, denominando os seus produtos, respectivamente, de “manso” e “bravo”, Ferreira também se preocupava em deixar claro quais eram as plantas da colônia e quais haviam sido trazidas de fora. Isso nos permite compreender exatamente ao que ele estava se referindo em suas descrições. Ao relatar, por exemplo, que “Os cravos do reino não floresceram [...] e d’elles não houve mais trato, nem disposição [...]” Ferreira (1983, p. 736) estava informando que a planta oriental não tinha obtido o sucesso esperado na colônia. Grande parte dos desafios impostos à colonização do Novo Mundo estavam, justamente, na necessidade de identificação de elementos que tornassem a adaptação e a transposição de técnicas, condições e cultivos possíveis. Pretendia-se que aspectos encontrados na metrópole fossem levados à colônia (Conceição; Santos, 2011, p. 2). As tentativas de plantio do cravo oriental surgem, nesse sentido, como um esforço para que a especiaria tão valiosa também pudesse ser produzida no Novo Mundo. Com o resultado frustrado, os colonizadores passariam a aproveitar a planta que mais se aproximava da que eles já conheciam.

Outra experiência ruim no cultivo de cravo também aparece nos documentos escritos pelo governador do Grão-Pará e Maranhão (1751-1759) Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Diferente de Ferreira, o governador não deixou claro qual espécie estava observando. Seu relato apenas nos revela que as plantações de cravo, recomendadas pela própria majestade, não haviam obtido “efeito algum” devido à “[...] obstinada ignorância das miseráveis e infelizes gentes que se acham estabelecidas destas partes” (Mendonça, 1963c, p. 1158). Mesmo não especificando a planta a que estava se referindo, Furtado segue a justificativa que sempre empregou para explicar todos os fracassos agrícolas. Grande crítico dos missionários e das expedições em busca de especiarias (Mendonça, 1963b, p. 738-739), atribuía os péssimos resultados dos cultivos à falta de interesse dos moradores. Para ele, os “frutos do mato”, como o cravo, copaíba, baunilha e puxeri, seriam de maior

utilidade se fossem cultivados, pois assim, evitariam todos “[...] os perigos de ir buscar estas drogas entre Gentios [...]” (Mendonça, 1963a, p. 203). Através de sua atuação, Furtado visava assentar um duplo domínio soberano: sobre a natureza, compreendida como exótica, grandiosa e de gigantes potencialidades econômicas; e sobre as populações humanas, vistas como selvagens, bárbaras e “civilizacionalmente” inferiores (Domingues, 2019, p. 132).

Embora não saibamos a qual cravo Furtado estava se referindo, a certeza que temos, após analisar os registros históricos, é de que o pau-cravo não foi beneficiado através do cultivo como outras drogas. A explicação para sua exploração extrativista, provavelmente, está no fato de que seu cultivo não era tão viável como a das demais espécies. O porte da árvore do pau-cravo deve ser levado em conta. Plantas que demandam um longo período até a obtenção do produto econômico, geralmente, têm menos chances de serem cultivadas. Além disso, o fato de serem encontradas em abundância na natureza também favorece a atividade extrativista (Homma, 2014, p. 17-18). Com certeza, essa era a realidade do pau-cravo no século XVIII. Localizado em grande quantidade pelas margens dos rios amazônicos, foi amplamente descrito pelas fontes do período setecentista, chegando a ser considerado por João Daniel (1976a, p. 397-398) como a planta que competia com o cacauero no quesito de abundância.

“Abundam essas terras de cravo e outras drogas”

Os rios amazônicos foram um dos elementos que mais chamaram a atenção dos setecentistas. A variedade de espécies presentes em suas margens fascinava e despertava os interesses colonizatórios. Com as empreitadas em busca do pau-cravo, eles tornaram-se o cenário de diversos relatos. Os mais descritos, obviamente, eram aqueles dos quais se podiam extrair as maiores riquezas. Além do rio Amazonas, alguns de seus afluentes, como Tapajós, Xingu, Madeira e Negro (figura 2), aparecem com frequência nas descrições do período.

possuíam nem “[...] paz nem comércio com os brancos” (Noronha, 1997, p. 10–11, 19, 24, 26–28, 30, 32–33).

Outro religioso preocupado em relatar a presença da planta foi João Daniel. Ele observara a espécie em grande quantidade no rio Cupari e nas demais localidades por onde passava, sempre deixando claro quão valioso era encontrar drogas como essa. O jesuíta nos revela que no Pará havia comentários entre os moradores de que a cidade poderia ser chamada de Porto do Ouro em razão dos viajantes que desciam pelo Amazonas e Madeira para as minas do Mato Grosso (atuais estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul). Apesar da empolgação dos habitantes, ele afirmava que a cidade não precisava de uma nova designação. Para o padre, ela já era uma das mais opulentas “[...] pela cópia, e preciosidade dos seus gêneros cacau, salsa, cravo, café, [e] paos preciosos [...]” (Daniel, 1976a, p. 59, 284–285). Temos notícia, a partir do relato de Mendonça Furtado, de que o rio Madeira, além de conectar duas capitanias importantes, também possuía uma feitoria de cacau e cravo. Na propriedade, o dono João de Souza de Azevedo contava com a mão de obra de 1 feitor e de negros escravizados (Mendonça, 1963b, p. 536).

José Gonçalves Fonseca foi mais um dos responsáveis por registrar os locais em que a espécie podia ser encontrada. Os rios Jarauçu (escrito como Jarauku), Tapajós e Xingu aparecem em sua *Navegação feita da cidade do Gram Pará até a bocca do rio da Madeira*. Dos três rios citados, os dois últimos eram os que apresentavam maiores dificuldades a quem quisesse conquistar suas riquezas. Fonseca alertava que, enquanto a extração de pau-cravo no Tapajós era “[...] perigosa em razão de muito gentio bravo, que infesta o seu districto [...]”, no Xingu havia “[...] formidáveis cachoeiras, [que] embaraça[vam] a navegação aos moradores do Pará [...]”. Para vencer o curso dos rios, os missionários utilizavam o conhecimento de indígenas aldeados sobre a hidrografia local. Eles eram quem exploravam o Xingu, desfrutando “[...] annualmente das Suas margens grande porção de cravo, que serve ao commercio [...]” (Fonseca, 1826, p. 7–8, 14). A presença dos missionários no Xingu também despertou a atenção de Mendonça Furtado. Em cartas escritas no Pará, entre dezembro de 1751 e janeiro de 1752, ele salientava o poder que os religiosos possuíam sobre os indígenas da região e citava as petições que recebia dos mesmos para que ninguém além deles entrassem “[...] no dito

rio a colher esta importante droga [...]”. A fim de que os missionários não se tornassem os únicos “senhores” da especiaria local, o governador defendia a ideia de que os indígenas também deviam estar à disposição dos moradores e que estes, por sua vez, não podiam ser impedidos de explorarem as drogas (Mendonça, 1963a, p. 144, 217).

É importante lembramos de que tais observações foram feitas por Mendonça Furtado quando os funcionários da Coroa portuguesa ainda buscavam uma forma de controlar as atividades dos missionários sobre o comércio das drogas do sertão, anos antes do surgimento da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão em 1755 e da expulsão dos jesuítas em 1759. Os documentos produzidos pelo governador deixam claro que o poder dos missionários foi sendo combatido com o passar dos anos. Em 6 de setembro de 1757, Furtado orgulhava-se em afirmar que os habitantes locais tinham conhecido a diferença entre seu governo e o anterior, “dos Padres”, após informar os resultados obtidos no negócio da cidade de Borba: um pouco de cravo e mais de 700 arrobas de cacau. Defendendo, claramente, a ideia de que sua administração trouxera desenvolvimento para a região, o governador declarou que os indígenas teriam ficado muito bem providos (Mendonça, 1963c, p. 1139, 1156).

Cravo grosso, cravo fino

Os registros históricos são bem específicos ao informar qual parte do pau-cravo era a mais valiosa e cobiçada. De coloração violeta escura (Salomão; Na, 2012, p. 48), sua casca chamava a atenção de todos que a observavam (figura 3). Por apresentar características tão marcantes, como coloração e aroma, ela chegou a ser empregada como parâmetro de comparação no relato de outras espécies. Landi, por exemplo, utilizou sua tonalidade como referência ao descrever o tronco de uma goiabeira (*Psidium guajava*) (1772, p. 11 *apud* Papavero *et al.*, 2002, p. 68). Na Europa, a casca do pau-cravo podia ser comercializada de duas formas. A primeira delas, denominada de cravo grosso, consistia na casca “[...] da árvore cortada, e lançada por terra sem mais trabalho, e mestria do que enrodilhá-la em compridos canudos, [...]”. Já a segunda, denominada de cravo fino pelos europeus e *taguari* pelos indígenas, recebia um cuidado maior durante o processo. O trabalho mais atento refletia nos valores elevados a que era vendida. Tratava-se da mesma

casca. A diferença era que o cravo fino, como o próprio nome revela, era mais delicado e mais bem preparado. Para chegarem a tal resultado, os exploradores raspavam tanto sua casca que a deixavam “[...] na fineza pouco mais de papel [...]” (Daniel, 1976a, p. 398, 1976b, p. 62). Devido sua semelhança com a canela, o cravo fino também aparece denominado como “canelina” nas descrições (Moraes, 1860, p. 547).

Figura 3 – Tronco e casca do pau-cravo



Fonte: Salomão e Na (2012).

O modo de extração da casca do pau-cravo foi motivo de observação e de diversos escritos. Após afirmar que da “[...] mesma [planta] tira-se tanto o [cravo] grosso como o fino [...]”, Landi relatou o processo realizado pelos exploradores da seguinte forma: “Abrem a casca ao longo do pé, e cortam-na ainda no interior do comprimento dos canudos que querem fazer, depois destacam-na, esfregam-na com as mãos, deixam-na secar à sombra, e assim está feito”. O arquiteto italiano denominava o cravo grosso e o cravo fino, respectivamente, de canela condimentada e canela condimentada fina. Para ele, enquanto as cascas que produziam a primeira variedade não eram “[...] mais grossas que o pescoço de um homem magro [...]”, as que originavam a

segunda podiam ser comparadas ao “[...] pulso da mão [...]” (Landi, 1772, p.101 *apud* Papavero *et al.*, 2002, p. 124-125). Ambas eram exportadas em grande volume para a Europa (Daniel, 1976a, p. 398). Como diria o padre José Xavier de Moraes, admirado com a abundância de tantas riquezas que podiam ser comercializadas, o “autor da natureza” parece ter lhes reservado uma enorme “regalia” no Amazonas (Moraes, 1860, p. 547).

Embora a maioria dos setecentistas utilizasse os termos “cravo grosso” e “fino”, alguns preferiam denominar a casca do pau-cravo como “canela”, deixando claro qual parte da espécie estavam comercializando. Outros elementos da planta podiam ser sim explorados, mas esse parece não ter sido o foco dos colonizadores. Segundo João Daniel (1976a, p. 391-392, 397-398), diferentemente do que acontecia na Índia, onde a flor do craveiro era extraída e comercializada, no Amazonas, aproveitava-se apenas “[...] a casca das árvores, e não a flor, que desprezam, e se perde pelos matos [...]”. A afirmação do jesuíta parece condizer com a realidade do século XVIII. Além de referirem-se o tempo todo à casca do pau-cravo, as descrições do período sempre retratavam a forma como ela deveria ser extraída e comercializada. Tudo indica que, de fato, os colonizadores aproveitavam apenas o envoltório do pau-cravo, deixando os demais produtos para trás (Donini; Fiori; Santos, 2016, p. 2). A abundância de gêneros, responsável por enriquecer não apenas o Amazonas, mas a Europa como um todo (Daniel, 1976a, p. 56-57), acabara resultando em desperdício.

Ainda em 1752, três anos antes da criação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado (Mendonça, 1963a, p. 283-284) já se preocupava em comercializar a espécie de forma mais efetiva. Suas recomendações eram de que a Coroa portuguesa estabelecesse “[...] que nenhum navio pudesse tomar mais das duas partes da sua carga de cacau e café [...]”. A terceira fração da embarcação deveria ficar reservada ao cravo e demais produtos valiosos. O governador pretendia, com tal medida, aumentar a variedade das drogas exportadas e controlar os preços a que eram vendidas. João Daniel (1976a, p. 417) nos confirma a informação de que as expedições adentravam as matas em busca de drogas específicas. Sem perder tempo procurando por diversas especiarias, segundo o jesuíta, os colonos buscavam “[...] a um [só] gênero principal; [...] [indo] uns [...] determinadamente a cacao, outros só a cravo, e outros só a salsa [...]”.

Para Mendonça Furtado, era indispensável que os fretes de produtos tão importantes como estes fossem regulados, já que, ficando “[...] no livre arbítrio dos capitães dos navios [...]”, acabavam sendo vendidos pelo valor que estes consideravam os mais adequados (Mendonça, 1963a, p. 283-284).

A Companhia Geral surge a partir da necessidade de aumentar o controle sobre o comércio do Norte da colônia que sofria com um conjunto de atos irregulares. Os fretes, que tanto preocupavam o governador, rapidamente, foram organizados. A taxa era cobrada sobre os principais produtos transportados do Brasil (ou de Cabo Verde) para Lisboa. Pertencentes aos integrantes da Companhia ou enviados pelo sistema de consignação, produtos como algodão, cacau, café, cravo fino e cravo grosso deveriam pagar suas tarifas de fretes (quadro 1) (Carreira, 1988a, p. 49; 195).

Quadro 1 - Tarifas de frete de alguns dos produtos enviados nos navios da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão

Produtos	Tarifa de frete (réis por arroba)
Algodão em rama	1000
Cravo fino e grosso	700
Cacau e café	400

Fonte: Carreira (1988a, p. 195).

Além dos fretes, outras despesas deveriam ser pagas, proporcionalmente, à quantidade de produtos extraídos. Uma delas era o dízimo. Por volta de 1787, Alexandre Rodrigues Ferreira (1983, p. 659) descrevia o cravo como um dos gêneros, cujo dízimo, estabelecido pelo Frei Miguel de Bulhões desde 26 de março de 1754 - quando este era bispo do Pará -, deveria ser pago. Diversos encargos recaíam sobre os produtos amazônicos vindos da América portuguesa. Dentre as despesas de origem, vários pagamentos além do dízimo destacavam-se. Entre outros, havia a comissão da Companhia de 4 a 8%; os gastos com sacaria e ensacamento que variavam de 60 a 80 réis por arroba; os direitos alfandegários de 5 a 7%; e o valor de 30 réis por saca pago ao mercado paraense do Ver-o-Peso. Assim que as drogas desembarcavam na Casa da Índia em Lisboa, mais despesas eram cobradas. Os direitos

alfandegários eram ainda mais altos no Velho Mundo: costumavam variar de 13 a 18% (Carreira, 1988a, p. 189). Todos os anos, segundo La Condamine (2000, p. 112), um grande comboio de produtos úteis chegava do comércio direto entre Pará e Lisboa. Não por acaso, na lista do explorador francês, a casca do pau-cravo aparece como o primeiro gênero integrante desse comércio. Citada com frequência nos registros das embarcações, conhecidos como livros de Entradas, Carregação e Diários, ela estava, de fato, entre os onze principais produtos vindos do Maranhão e do Pará (Carreira, 1988a, p. 20).

Réis a que se vendiam o cravo

As oscilações de preços estiveram presentes durante todo o período de atuação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão. No entanto, para Antônio Carreira, os aumentos mais significativos aconteceram no Pará durante o último período de atividade da empresa, apelidado por ele de “comércio livre” e caracterizado pela cobrança dos dividendos. Entre 1779 e 1785, o cravo fino paraense apresentou uma variação tão grande de preços que 1 arroba, vendida à princípio por 4\$000 réis, chegou a atingir o valor de 8\$700 réis. Os dados do Maranhão para esse momento quase não são citados, já que as transações da Companhia nessa capitania haviam praticamente cessado desde 1778 (Carreira, 1988a, p. 204, 210).

As tentativas de controle só demonstram como as variações de preços eram reais. Em uma de suas cartas, escrita em Barcelos na data de 19 de fevereiro de 1786, Alexandre Rodrigues Ferreira revelou que seus correspondentes em Lisboa o informavam de que o cravo havia sido vendido a 9\$600 réis. Embora não dê maiores detalhes, deixando de registrar a quantidade de gênero que fora vendido a esse valor e não especificando se o produto comercializado era o cravo grosso ou o fino, através do relato, o filósofo natural aproveitava para reafirmar suas convicções. Ele considerava perigoso que as povoações dependessem de um “comércio incerto” ao invés de contarem com o “[...] lucro certo [...] da cultura de suas terras”. A lei da oferta e da procura, responsável pelas grandes flutuações de preços, podia causar tanto o sucesso quanto o fracasso do comércio de drogas. Como diria em uma de suas passagens mais conhecidas: “[...] a riqueza, ou pobreza das povoações pende da riqueza ou pobreza do mato” (Ferreira, 1983, p. 120, 119).

Assim como todos os produtos cobiçados, o pau-cravo também foi alvo de desvios e contrabandos na colônia. O próprio Carreira (1988a, p. 204-205), analisando as documentações da Companhia, chegou a afirmar que havia ficado com a impressão de que se colocavam despesas hipotéticas sobre os produtos a fim de obterem maiores lucros. Ainda no século XVIII, João Daniel informava que os sertanejos não se contentavam apenas com os quintos que lhes eram pagos pelos serviços prestados. Em caráter de denúncia, o jesuíta afirmava que os indígenas estavam sendo obrigados a trabalharem até mesmo nos dias proibidos (domingos e demais dias santos para Igreja Católica). Além de apropriarem-se de todo o lucro das empreitadas, os colonos, segundo Daniel, tomavam para si todos os canudos e fragmentos de cravo grosso ou fino que não atingissem a medida adequada instituída para o comércio (Daniel, 1976b, p. 67).

A ganância pelo gênero deve-se aos valores a que era comercializado. Tanto o cravo grosso quanto o fino ocupam o sexto lugar na lista dos onze principais gêneros exportados pela Companhia Geral. O trabalho realizado por Antônio Carreira, responsável por levantar a quantidade e os valores obtidos com a venda de tais produtos, nos ajuda a ter uma dimensão da exploração da espécie amazônica:

Quadro 2 – Quantidade e preço do cravo grosso e fino exportado do Pará e Maranhão pela Companhia Geral

Companhia					
Pará		Maranhão		Total	
Arrobas	Valor em Lisboa	Arrobas	Valor em Lisboa	Arrobas	Valor em Lisboa
41.052	243.568\$	916	4.844\$	41.968	248.412\$

Fonte: Carreira (1988a, p. 199).

Ao analisar o quadro anterior, percebemos que o Pará se destaca pela quantidade de droga exportada. As arrobas oriundas dessa capitania foram muito superiores às que eram produzidas no Maranhão. Embora não possua autoria e nem data, um documento da Companhia nos revela que havia uma

preferência pelos produtos paraenses. De acordo com o registro histórico, nenhum navio que fazia a primeira escala no Maranhão queria receber os gêneros dali. Ao que tudo indica, os comandantes preferiam aguardar a chegada até o Pará, onde, finalmente, recebiam os produtos que seguravam seus fretes: o cacau, o cravo e o café (N. N. *apud* Carreira, 1988b, p. 64-65). Uma das explicações do período para a menor contribuição do porto do Maranhão com a venda das drogas era de que suas atividades estavam mais voltadas ao comércio do ouro em pó (Castro *et al.* *apud* Carreira, 1988b, p. 93).

Ao escrever sobre a capitania, José Xavier de Moraes informava que a opulência de seu comércio consistia na troca de peças ou rolos de panos de algodão pelo ouro. Fora esse produto, o padre considerava que apenas três navios seriam o suficiente para carregar os gêneros maranhenses que consistiam em: “[...] sua carga de sola, madeira de lei, couros, algodão, algum arroz, pouco cravo, pouca copahyba, e algumas baunilhas [que eram] as melhores de todo o Estado” (Moraes, 1860, p. 17). A informação que Antônio Carreira (1988a, p. 199) nos apresenta é de que até mesmo o valor obtido com a venda do ouro em pó era maior na capitania paraense do que no Maranhão.

Seguindo os dados apresentados, podemos afirmar que cerca de 97,81% de todo cravo grosso e fino vendido pela Companhia vinha do Pará. Dali, as duas qualidades do gênero também saíam de forma consignada: 1.539 arrobas de cravo fino e grosso foram exportadas do Pará através do regime de consignação. Essa quantia teria resultado em 11.026\$ após ser vendida. Se somarmos o total enviado de forma convencional pela empresa com os números enviados através do sistema de consignação, obteremos o resultado de 43.507 arrobas do gênero exportadas para o Velho Mundo. A quantidade se torna ainda mais surpreendente quando convertida. Considerando cada arroba como 14,688 kg e cada 1000 kg como 1 t, obtemos o impressionante valor de cerca de 639,03 toneladas de cravo amazônico embarcadas em navios rumo à Europa durante os anos de atuação da Companhia (Carreira, 1988a, p. 198; Silva, 2004, p. 133).

Os setecentistas parecem não ter exagerado ao afirmarem que a planta podia ser avistada com frequência e abundância ao redor dos rios amazônicos. Um combo de atrativos fizera com que a espécie fosse explorada até sua

exaustão. Cor, aroma, sabor; provenientes de uma única árvore. O que podia ser mais valioso e cobiçado do que isso?

“Bendita seja por todos os tempos esta planta”

Além de suas semelhanças com o cravo-da-índia e com a canela, o valor atribuído ao pau-cravo devia-se ao fato de que esta droga podia ser empregue na culinária, tinturaria e medicina das mais diferentes formas e com os mais diversos fins (Donini; Fiori; Santos, 2016, p. 2; Zoghbi; Salomão; Guilhon, 2013, p. 19). Segundo João Daniel, ao adentrarem às matas, muitos preferiam colher o cravo ao cacau por conta de seu “[...] precioso óleo, ou bálsamo [...]”, citado como um dos dez principais e mais valiosos em sua descrição. Para o jesuíta, apenas os “[...] muitos, e mui preciosos [...] bálsamos do Amazonas [...] bastavam a fazer mui rico, e precioso o seu tesouro.” (Daniel, 1976a, p. 390, 398).

O valor atribuído a tais produtos devia-se aos seus usos. Empregue em diversas práticas medicinais setecentistas, o óleo essencial extraído do pau-cravo é composto por cerca de 95,5% de eugenol, também encontrado no cravo-da-índia. Atualmente, sabemos que essa substância possui várias propriedades biológicas. Além de combater inflamações e reduzir a percepção da dor, ela atua como fungicida, anticarcinogênica, antialérgica, antimutagênica, antioxidante e inseticida (Hoffmann, 2001, p. 29; Zoghbi; Salomão; Guilhon, 2013, p. 19). Isso explica por que, durante o século XVIII, o bálsamo do pau-cravo fora um dos utilizados no tratamento de feridas (Donini; Fiori; Santos, 2016, p. 2).

Através da prática e de experimentos, os setecentistas iam descobrindo quão útil lhes podia ser a espécie amazônica. Alexandre Rodrigues Ferreira (1983, p. 759) citou o uso do óleo de cravo ao falar sobre a cura da “corrupção” dos dentes. Podemos imaginar como um produto capaz de amenizar a dor e a inflamação era de grande serventia para quem sofria com problemas dentários. Apenas com a adição de novos ingredientes, um único bálsamo podia dar origem a diversas variedades. Era comum que misturassem as flores do cravo com outras espécies como a casca preciosa - *Aniba canelilla* (Kunth) Mez - e o puxeri, por exemplo. Assim, devido à “[...] grande extensão, [...] de matas de cravo [...]”, diferentes substâncias podiam ser criadas e testadas (Daniel, 1976a, p. 390, 391-392).

Apesar de aparecer nas fontes como uma parte da espécie muito utilizada na produção dos bálsamos, segundo Daniel, a flor do pau-cravo continuava sendo desperdiçada no interior das matas devido o pouco interesse em coletá-la de forma efetiva. Ao invés de mandarem expedições voltadas a sua extração, os exploradores aproveitavam apenas algumas flores que podiam ser encontradas pelo caminho durante a procura por outras drogas, como o cacau. De acordo com o jesuíta, os

[...] missionários [...] podiam aproveitar muitas preciosidades mandando [...] os índios, que de sua natureza são fura matos a extraí-las, e passá-las aos brancos; porque por pouco que colha cada um, como são muitas povoações, haverá de tudo muita abundância, que possam remeter a Europa, onde são mui precisas (Daniel, 1976b, p. 63).

Para que pudessem extrair diferentes especiarias, João Daniel defendia a importância dos barcos comuns. Em seu entendimento, além de aumentarem a comunicação e tornarem mais fácil a condução das drogas para as povoações, o fornecimento de embarcações adequadas que pudessem substituir as utilizadas pelos nativos, chamadas de “canoinhas pequenas”, devia aumentar e diversificar a “fatura de víveres”. A implantação de mercados locais também era defendida por ele como forma de incentivo à busca pelas drogas do sertão. O jesuíta acreditava que, a partir dessas feiras, seria possível controlar melhor o comércio e os preços a que as especiarias eram vendidas. Os bálsamos aparecem com frequência nesses relatos, afinal, se conseguissem explorar gêneros diversos, os setecentistas, conseqüentemente, também poderiam produzir diferentes substâncias valiosas à época. A preocupação de Daniel ia muito além das pequenas flores de cravo abandonadas mata adentro. O jesuíta sabia, literalmente, quanto se perdia deixando-as para trás (Daniel, 1976b, p. 154-155, 373-375, 367).

Perfumam, temperam e curam

As práticas curativas do século XVIII não foram as únicas a contarem com a presença ilustre do pau-cravo. Suas propriedades, seu aroma e seu sabor também eram muito explorados nas cozinhas do Novo e do Velho Mundo. Empregado como tempero, o famoso “cravo-da-terra” podia ser adicionado tanto aos pratos líquidos quanto aos sólidos. Ao descrever, por exemplo,

o preparo do tucupi, um caldo amarelado extraído e preparado a partir da mandioca brava (*Manihot utilíssima*), Alexandre Rodrigues Ferreira (1983, p. 693-694, 698) informava que era comum o “adubarem” “[...] com o sal, com a pimenta, e com o cravo-da-terra [...]”. Segundo o filósofo natural, este último, costumava ser ralado pelos nativos com o osso da língua do pirarucu, também empregado para esmigalhar outras especiarias como a noz-moscada, o guaraná e o puxeri (Ferreira, 1972, p. 16). Espinhosa, óssea e áspera, sua língua, de fato, era muito eficiente como ralador (Fiori; Santos, 2015, p. 40).

O uso da especiaria também foi observado por Ferreira no preparo de outros pratos valiosos do Norte da colônia. Conservados em salmouras feitas com sal, vinagre ou limão, cravo e pimenta, os lombos do peixe-boi eram considerados “o atum do Estado” e vendidos por preços que variavam de 640 até 3\$000 réis. As linguças, cujos preços iam de 800 a 3\$200 réis, também eram temperadas com os mesmos ingredientes. Produzidas a partir das tripas de peixe-boi e enchidas com ventrecha - nome dado à posta do peixe, localizada após a cabeça -, se fossem bem temperadas, as linguças eram consideradas pelo filósofo natural tão boas quanto as de Portugal (Ferreira, 1972, p. 61-62, 199-200).

As adaptações faziam parte do cotidiano na América portuguesa: na falta de uma especiaria, os colonos utilizavam outra e seguiam com a produção. Isso explica por que em alguns momentos vemos os setecentistas citando o uso de especiarias do reino e, em outros, de drogas da terra. Ao serem transportados ao Velho Mundo, os produtos americanos se tornavam uma nova fonte de sabores. Desde que o gosto por diferentes alimentos e temperos fora introduzido na Europa, uma dieta mais diversificada já havia se tornado possível do outro lado do Atlântico (Franco, 2004, p. 115). Contudo, o destaque dos produtos luso americanos capazes de substituírem as drogas orientais aconteceu, de fato, a partir do século XVII, após a tomada holandesa de regiões importantes para a produção de especiarias e da implantação de uma política agressiva e monopolista de controle de preços sobre gêneros importantes como a pimenta, o cravo e a noz-moscada (Cardoso, 2015, p. 118).

A substituição não era apenas gustativa. No caso do pau-cravo, devido seu cheiro incrível, também passou a ocupar o lugar de outros ingredientes aromáticos. João Daniel relatou que, para “[...] exalar um fragantíssimo

cheiro, sem necessidade dos célebres pivetes do Reino”, bastava colocar apenas algumas flores de cravo em um recipiente com água em cima do braseiro. O termo empregado pelo padre, “pivete”, deve ser considerado aqui como qualquer substância capaz de exalar aroma a partir de sua queima. Embora reconhecesse que o perfume extraído do pau-cravo podia substituir muito bem os aromas utilizados na Europa, Daniel fazia um apelo para que os europeus deixassem a espécie americana reservada aos usos medicinais e à preparação de tintas. Segundo o jesuíta, plantas semelhantes podiam ser usadas para perfumar e temperar, mas a preciosa casca do cravo devia ser, majoritariamente, destinada a esses dois empregos (Daniel, 1976a, p. 345)

Os setecentistas não se equivocaram em suas comparações. Em 2013, após estudarem, pela primeira vez, a composição química de óleos essenciais extraídos das folhas e dos galhos do pau-cravo, os cientistas Maria Zoghbi, Rafael Salomão e Giselle Guilhon conseguiram confirmar as aproximações da espécie com outras especiarias. Os três descobriram que os odores exalados pelo pau-cravo, de fato, são muito semelhantes aos da canela, ao mesmo tempo em que seu sabor se aproxima muito ao do cravo-da-índia. Após diversos experimentos, a presença de 36 compostos foi encontrada nos óleos essenciais. Embora o produto tenha sido produzido em maior quantidade a partir das folhas da espécie, os pesquisadores constataram que também é possível extrair o óleo de outras partes da planta, como de seus galhos finos ou grossos. Assim como a madeira do tronco, que já havia sido estudada anteriormente, tanto as folhas quanto os galhos do pau-cravo foram capazes de produzir óleos ricos em eugenol (Zoghbi; Salomão, Guilhon, 2013, p. 19-21).

Isso explica por que a planta se tornou, cada vez mais, valiosa e procurada no século XVIII. Qualquer que fosse a parte extraída e beneficiada da espécie, os colonizadores conseguiam obter um óleo com qualidades extremamente preciosas. Some-se a isso o perfume e o tempero e teremos uma espécie explorada, praticamente, até sua extinção.

Uma breve história da extinção

A preocupação com a intensa exploração do pau-cravo amazônico, sem uma reposição para a natureza, fora observada e descrita pelos colonos ainda no período setecentista. Eles não precisaram aguardar mais de três séculos

de uma extração exorbitante para notarem que a ocorrência da espécie começara a diminuir.

Enquanto Landi (1772, p.101 *apud* Papavero *et al.*, 2002, p.124-125) afirmava que, apesar de abundantes, essas plantas não eram encontradas em todos os lugares, Alexandre Rodrigues Ferreira (1802 *apud* Lima, 1953, p. 383-384) buscava na memória a vez em que, catorze anos antes, havia encontrado muitos pés “[...] da árvore do cravo do Pará [...]” quando passava pelo rio Madeira. Mesmo não tendo conseguido colher amostras da espécie porque, naquela época, as árvores não apresentavam nem flores e nem frutos, o filósofo natural advertia a importância de coletá-las para o estudo. Duas explicações são possíveis para o fato de Ferreira ter avistado indivíduos da espécie desprovidos de suas flores e frutos. A primeira delas é que ele pode ter chegado na região antes da floração das árvores e a segunda, bem mais provável, é de que outros exploradores já haviam passado por ali anteriormente. Mais adiante, vemos a preocupação do filósofo natural em incentivar o plantio de drogas, como o pau-cravo, que eram apenas colhidas mata adentro a partir de viagens longas, arriscadas e custosas (Ferreira, 1784 *apud* Lima, 1953, p. 122). Suas recomendações e justificativas eram plausíveis. Os colonos, entretanto, continuariam explorando a espécie a partir do extrativismo até o momento em que isso não fosse mais possível.

Dentre todas as fontes históricas que analisamos, os escritos de João Daniel são os que nos demonstram melhor como o desperdício e a falta de um manejo adequado ocorriam durante a exploração do pau-cravo. Após descrever várias vezes que partes da árvore, especialmente suas flores, eram abandonadas no interior das florestas, o jesuíta dedicou-se a escrever sobre a grande diminuição da espécie. Em suas palavras, nas matas que antes “[...] estavam cheias de cravo, agora apenas se vê alguma amostra das suas árvores [...]”. A dificuldade em localizarem indivíduos da espécie em abundância, como acontecia nos primeiros anos de colonização, para Daniel, estava relacionada ao fato de que os colonos, após “[...] lhes despirem a dita casca, corta[va]m as [suas] árvores [...]”. O jesuíta finaliza seu relato informando que quem quisesse obter o gênero deveria procurá-lo pelo interior das matas, já que as florestas mais densas e os locais mais afastados dos portos, das povoações e das missões ainda apresentavam a espécie em maior quantidade. Os perigos, contudo, também seriam maiores. Além de lidarem com os “índios bravos”,

os colonos deviam estar preparados para enfrentarem os bichos e “[...] as matas do Amazonas [que] são quase impenetráveis [...]”. Assim, quanto mais demoradas fossem as expedições, maiores seriam os problemas encontrados (Daniel, 1976a, p. 397-398, 1976b, p. 62).

De acordo com o agrônomo Alfredo Homma (2014, p. 19), é possível pensarmos em três fases distintas quando analisamos o extrativismo enquanto um ciclo econômico. A primeira fase ocorre a partir do momento em que os recursos naturais passam a ser vistos como recursos econômicos. Esse é o pontapé inicial para o crescimento da extração. A segunda fase começa quando o limite da capacidade de oferta é atingido. Com a diminuição dos estoques disponíveis, ocorre o aumento no custo de extração, já que as regiões mais cobiçadas se tornam cada vez mais difíceis de serem exploradas. Por último, o declínio da extração caracteriza a terceira fase a partir do momento em que as reservas se esgotam, mas a demanda continua aumentando. Nesse caso, o plantio pode surgir como uma alternativa para que a planta não desapareça. Entretanto, esse caminho nem sempre é viável para todas as espécies. É necessário que uma tecnologia de domesticação esteja não apenas disponível, mas que também seja economicamente viável.

Se pensarmos nas descrições setecentistas, podemos visualizar a segunda fase do extrativismo. A diminuição das reservas naturais e as empreitadas cada vez mais longas e custosas, descritas por Daniel, nos revelam que a capacidade de oferta da espécie já havia começado a ser atingida.

Da mesma forma como o padre jesuíta, outros viajantes também relataram a distância crescente entre as povoações e as árvores do cravo-da-terra. Após recordar as expedições rápidas aos sertões, realizadas nos primeiros anos de exploração efetiva, Alexandre Rodrigues Ferreira lamentava, em 1786, afirmando que “[...] já hoje estão estas drogas tão longe de nós [...]”. A fim de melhorar a “multiplicação e conservação” da espécie, o filósofo natural recomendava que o cravo não fosse extraído de árvores novas. Nesse mesmo documento, Ferreira nos informa que, “[...] para se não [d]estruir mais do que se aproveita [...]”, em 22 de março de 1683, a Coroa portuguesa havia confirmado o alvará em que qualquer pessoa ficava proibida de retirar a casca do pau-cravo próximo aos rios Capim e Tocantins durante o tempo de 10 anos. As árvores novas não poderiam ser nem cortadas e nem bulidas,

“[...] sob pena de perderem o cravo, que trouxessem, [...] [ficando] a metade para a fazenda real e a outra metade para os denunciantes [...]” Aqueles que descumprissem as regras também poderiam ser “[...] degradados por trez annos para a fortaleza de Vera-Cruz do Itapucurú.” (Ferreira, 1983, p. 125-127, 146-147).

É importante deixarmos claro que a preocupação com a espécie no século XVIII estava relacionada às questões econômicas e não ambientais. Não podemos ser anacrônicos em nossas análises. As fontes que estudamos aqui retratam uma exploração colonizatória, na qual o principal objetivo era justamente extrair todas as riquezas possíveis das terras da colônia. Isso significa que, ao descreverem que a quantidade do pau-cravo decaía a cada expedição, os colonos preocupavam-se com a diminuição da espécie enquanto um recurso econômico e com os maiores gastos que teriam, caso optassem por continuarem buscando-a. Como vimos anteriormente, o cuidado com o controle de preços a que as drogas eram vendidas foi registrado em praticamente todas as descrições setecentistas. Os colonos estavam atentos as altas e baixas apresentadas pelas especiarias da terra (Ferreira, 1983, p. 215-216).

Além de garantirem preços bons para a venda de seus produtos, eles também se preocupavam com as despesas que teriam para encontrá-las. Quanto menores fossem os gastos, maiores seriam os lucros. Perder a espécie amazônica, no contexto da época, era o mesmo que perder o equivalente a duas especiarias preciosas: o cravo e a canela. Os valores atingidos pelos produtos extraídos de suas árvores e a quantidade de pau-cravo exportada ao Velho Mundo deixam claro que se tratava de uma espécie cobiçada, visto o “excesso de ambição” dos colonos, como denominou Francisco Xavier de Mendonça Furtado (Mendonça, 1963c, p. 903).

“Virá tempo, em que já se não achem com tanto cortar”

João Daniel não poderia ter feito uma previsão mais certa para o futuro da espécie amazônica. Após alertar sobre os perigos e dificuldades encontrados na busca pelo pau-cravo, ele deduziu que, em algum momento, os colonos não teriam mais nenhuma árvore para derrubar. Os acontecimentos descritos pelo padre não eram nenhum pouco positivos. Em suas palavras, tamanha

exploração haveria “[...] de fazer totalmente estéril destas tão nobres, e ricas plantas, como já a experiência o tem mostrado nos rios, em cujas margens eram todas as matas cravo, e mais cravo; e agora apenas com muita diligência se acha já üa planta [...]”. Daniel propunha que os colonos não derrubassem as árvores para retirarem suas cascas e que também aproveitassem as flores que se perdiam pelas matas (Daniel, 1976b, p. 62, 331-332). Infelizmente, tais recomendações não parecem ter sido levadas em conta.

O cenário atual é bem diferente do século XVIII quando a espécie se espalhava pela região do baixo Amazonas e seus afluentes, como o rio Tocantins, Tapajós e, especialmente, Xingu. De acordo com a lista oficial de espécies brasileiras ameaçadas de extinção, aprovada pelo Ibama (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis), atualmente, o *D. caryophyllaceum* está ameaçado de extinção e apresenta um grande risco de desaparecimento na natureza (Salomão; Na, 2012, p. 48; Zoghbi; Salomão, Guilhon, 2013, p. 19).

As atividades econômicas desenvolvidas a partir do comércio dessa especiaria nos permitem compreender quão grande foram os impactos colonizatórios sobre a maior floresta equatorial do mundo. Assim como essa espécie, inúmeras outras foram e ainda são exploradas sem um manejo adequado. A exorbitante quantia de, aproximadamente, 639,03 toneladas da droga amazônica exportada pela Companhia para a Europa no período setecentista (Carreira, 1988a, p. 198; Silva, 2004, p. 133) explica por que as matas repletas com suas árvores eram cada vez menos encontradas durante as expedições.

Como o jesuíta havia previsto, a derrubada de extensas matas de cravo terminou em um trágico cenário. Em 2012, após pesquisadores do Museu Emílio Goeldi realizarem estudos nas áreas de ocorrência da espécie - citadas nos documentos históricos -, Rafael Salomão e Nelson de Araújo Rosa (2012, p. 46-48) informaram que apenas duas populações do pau-cravo haviam sido encontradas. Ambas estavam no Pará: a primeira, com cerca de 20 indivíduos, em Vitória do Xingu - onde houve a implantação da usina hidrelétrica de Belo Monte - e a segunda, com 189, em Juruti, próximo à divisa com o Amazonas.

Finalizada em 2015, a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte, desde o princípio, causou grandes críticas. De forma geral, os debates sobre essa

matriz energética no Brasil são enormes. Apesar de gerarem mais de 60% da energia do país, as usinas hidrelétricas são questionadas por apresentarem grandes impactos ambientais e sociais. Além de prejudicarem a conservação de espécies, como o pau-cravo nesse caso, a instalação das barragens afeta completamente a vida de populações ribeirinhas retiradas de suas terras (Alves; Hage; Pereira Júnior, 2018, p. 49). Neste ano, em 2021, a usina de Belo Monte e o próprio Ibama, novamente, se tornaram alvos de críticas após discutirem um novo manejo do rio Xingu a fim de aumentarem sua vazão. Pesquisas em torno da Volta Grande do Xingu vêm confirmando que, desde 2015, quando a usina bloqueou seu principal reservatório, o rio tenta sobreviver, apresentando um volume de água muito menor do que possuía em condições naturais (Belo Monte, 2021; Borges, 2021). As polêmicas continuam rodeando as atividades da usina enquanto os impactos socioambientais permanecem fazendo parte do cotidiano da região. Aparentemente, três séculos ainda não foram o bastante para aprendermos algumas lições.

O cenário em Juruti parece apresentar melhores condições à população de pau-cravo. Desde 2008, um projeto de conservação e viabilidade de espécies ameaçadas foi criado no município. Através do convênio entre o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), Ominia Minérios/Alcoa e Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP), o projeto objetiva estudar e conservar o pau-rosa (*Aniba rosaeodora*), o pau-cravo (*Dicypellium caryophyllatum*), a castanheira (*Bertholletia excelsa*) e a maçaranduba (*Manilkara huberi*). Em 2007, a primeira espécie foi considerada “em perigo” enquanto as outras três entraram na categoria “vulnerável” de espécies ameaçadas, apresentando alto risco de extinção na natureza. Diante disso, a unidade de conservação de Juruti passou a estudar a preservação das espécies a partir de um monitoramento em parcelas; da implantação de um banco de germoplasma *in situ*; do estudo fenológico e fitoquímico das plantas; e da confecção de um inventário e mapeamento das árvores matrizes. A retirada de mudas também auxilia no processo de preservação das espécies (Gomes, 2012, p. 16-17).

Apesar dos pesquisadores da área insistirem em afirmar que o pau-cravo se trata de uma espécie florestal de amplo interesse aos programas de conservação (Zoghbi; Salomão; Guilhon, 2013, p. 19), as medidas de preservação atuais são irrisórias quando comparadas com a exploração

que o assolou. Devemos nos lembrar de que a maior parte da mão de obra indígena das reduções e aldeamentos – cerca de um terço dos homens – era utilizada especificamente nas viagens de coleta das drogas do sertão (Roller, 2013, p. 207).

Embora gêneros amazônicos cultivados tenham se destacado no comércio do período, a exploração extrativista sempre esteve presente e movimentou a economia do Norte da colônia. A dificuldade em encontrarmos pesquisas e dados atuais sobre o manejo e a preservação de espécies ameaçadas de extinção demonstram como o assunto é tratado com descaso e pouca relevância em nosso país. Caminhamos a passos lentíssimos. Mais estudos e projetos precisam ser financiados e incentivados para que o pau-cravo não passe a habitar apenas a memória dos historiadores. A falta de informações interfere significativamente na escassez de interesse pela conservação da espécie. Como disse Yuval Noah Harari (2018, p. 84), “[...] se soubéssemos quantas espécies já erradicamos, poderíamos ser mais motivados a proteger as que ainda sobrevivem.”. Esperamos que, de alguma forma, essa pesquisa contribua em nossas motivações.

Referencias

ALVES, Lucas dos Santos; HAGE, Sara Nayara da Silva; PEREIRA JÚNIOR, Antônio. A Usina Hidrelétrica de Belo Monte (Altamira, Estado do Pará, Norte do Brasil), o reassentamento urbano coletivo e a avaliação de impactos ambientais. *Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, João Pessoa v. 5, n. 9, p. 49-74, 2018. Disponível em: <http://revista.ecogestaobrasil.net/v5n9/v05n09a04.html>. Acesso em: 28 maio 2021.

BELO MONTE: comunidades indígenas sentem os impactos da redução da vazão do Xingu. *G1*, São Paulo, 21 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/usina-de-belo-monte-comunidades-indigenas-sentem-os-impactos-da-reducao-da-vazao-do-xingu.ghtml>. Acesso em: 28 maio 2021.

BORGES, André. Ibama faz acordo com Belo Monte e partilha de água muda nesta semana. *CNN Brasil*, São Paulo, 8 fev. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021/02/08/ibama-faz-acordo-com-belo-monte-e-partilha-de-agua-muda-nesta-semana>. Acesso em: 28 maio 2021.

CARDOSO, Alírio. Especiarias na Amazônia portuguesa: circulação vegetal e comércio atlântico no final da monarquia hispânica. *Revista Tempo*, Niterói, v. 21, n. 37, p. 116-133, jun. 2015.

CARREIRA, Antônio. *A Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão: o comércio monopolista: Portugal-África-Brasil na segunda metade do século XVIII*. São Paulo: Editora Nacional, 1988a. v. 1.

CARREIRA, Antônio. *A Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão: o comércio monopolista: Portugal-África-Brasil na segunda metade do século XVIII*. Documentos. São Paulo: Editora Nacional, 1988b. v. 2.

CHAMBOULEYRON, Rafael. O «cravo do Maranhão» e a Amazônia global (séculos XVII-XVIII). *Revista de Índias*, Madrid, v. 82, n. 285, p. 329-361, 2022.

CLEARY, David. Towards an environmental history of the Amazon: from prehistory to the nineteenth century. *Latin American Research Review*, Pittsburgh, v. 36, n. 2, p. 64-96, 2001.

CNCFLORA – CENTRO NACIONAL DE CONSERVAÇÃO DA FLORA. *Dicypellium caryophyllaceum*. Centro. Rio de Janeiro: Nacional de Conservação da Flora, 2012. Disponível em: http://cncflora.jbrj.gov.br/portal/pt-br/profile/Dicypellium_caryophyllaceum. Acesso em: 19 abr. 2021.

CONCEIÇÃO, Gisele Cristina da; SANTOS, Christian Fausto Moraes dos. As técnicas, a tecnologia e as estratégias de sobrevivência nos primórdios da América Portuguesa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: ANPUH, 2011.

CRUZ, Murilo Medici Navarro. *Geografia: pré-vestibular*. São Paulo: Poliedro, 2018.

DANIEL, João. *Tesouro descoberto no rio Amazonas*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1976a. v. 1

DANIEL, João.. *Tesouro descoberto no rio Amazonas*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1976b. v. 2.

DOMINGUES, Ângela. Sem medo de Deus ou das justiças: os poderosos do sertão e o discurso colonial de Francisco Xavier de Mendonça Furtado para os indígenas do Grão-Pará (segunda metade do século XVIII). In: DOMINGUES, Ângela; RESENDE, Maria Leônia Chaves de; CARDIM, Pedro (org.). *Os Indígenas e as Justiças no Mundo Ibero-Americano (Sécs. XVI-XIX)*. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, 2019.

DONINI, Cinthia V. Zúniga de Souza; FIORI, Marlon Marcel; SANTOS, Christian Fausto Moraes dos. Até a última árvore: extração, tráfico e consumo de pau-cravo (*Dicypellium caryophyllaceum*) na Amazônia do século XVIII. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 15., 2016, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: [s. n.], 2016. p. 1-9.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. *Viagem Filosófica ao Rio Negro*. Belém: Círculo do Livro: Museu Emílio Goeldi, 1983.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. *Viagem Filosófica pelas capitânicas do Grão Pará, Rio Negro Mato Grosso e Cuiabá: Memórias: Zoologia; Botânica*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1972.

FIORI, Marlon Marcel; SANTOS, Christian Fausto Moraes dos. *A carne, a gordura e os ovos: colonização, caça e pesca na Amazônia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

FONSECA, José Gonsalves. Navegação feita da cidade do Gram Pará até à bocca do Rio da Madeira pela escolta que por este rio subio às Minas do Mato Grosso, por ordem mui recommendada de Sua Magestade Fidelissima no anno de 1749, escripta por Jose Gonsalves da Fonseca no mesmo anno. In: COLLECÇÃO de noticias para a historia e geografia das nações ultramarinas, que vivem nos dominios portuguezes, ou lhe são vizinhas. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1826. v. 4, n. 1.

FRANCO, Ariovaldo. *De caçador a gourmet: uma história da gastronomia*. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

GOMES, Vitor Hugo Freitas. *Modelagem de distribuição de espécies comerciais da flora ameaçadas no estado do Pará: um enfoque sobre as unidades de conservação*. 2012. 51 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. 38. ed. Porto Alegre: L&PM, 2018.

HOFFMANN, Fernando Leite. Fatores limitantes à proliferação de microrganismos em alimentos. *Brasil Alimentos*, [s. l.], n. 9, p. 23-30, jul./ago. 2001.

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. Extrativismo vegetal ou plantio: qual a opção para a Amazônia? In: HOMMA, Alfredo Kingo Oyama (ed.). *Extrativismo vegetal na Amazônia: História, ecologia e domesticação*. Brasília: Embrapa, 2014.

ITTO, Rolac. Projeto: extrativismo não-madeireiro e desenvolvimento sustentável na Amazônia. *Banco de dados Non Wood*, [s. l.], v. 31, 1999.

LA CONDAMINE, Charles Marie de. *Viagem na América Meridional descendo o Rio Amazonas*. Brasília: Senado Federal, 2000.

LIMA, Américo Pires de. *O doutor Alexandre Rodrigues Ferreira: documentos coligidos e prefaciados por Américo Pires de Lima*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1953.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *A Amazônia na era Pombalina: correspondência inédita do Governador e Capitão-General do Estado do Grão Pará e Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado, 1751-1759*. São Paulo: Carioca; IHGB, 1963a. v. 1.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *A Amazônia na era Pombalina: correspondência inédita do Governador e Capitão-General do Estado do Grão Pará e Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado, 1751-1759*. São Paulo: Carioca: IHGB, 1963b. v. 2.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *A Amazônia na era Pombalina: correspondência inédita do Governador e Capitão-General do Estado do Grão Pará e Maranhão Francisco Xavier de Mendonça Furtado, 1751-1759*. São Paulo: Carioca; IHGB, 1963c. v. 3.

MORAES, José Xavier de. *História da Companhia de Jesus na extincta Província do Maranhão e Pará, pelo padre José Xavier de Moraes*. Rio de Janeiro: Typographia do Commercio de Brito e Braga; Travessa do ouvidor, 1860. Da mesma companhia. n. 17.

NORONHA, José Monteiro de. *Roteiro da viagem da cidade do Pará até as últimas colônias dos domínios portugueses em os rios Amazonas e Negro*. Rio de Janeiro: SBPC, 1997.

PAPAVERO, Nelson; TEIXEIRA, Dante M.; CAVALCANTE, Paulo B.; HIGUCHI, Horário. *Landi: fauna e flora da Amazônia brasileira*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

QUINET, Alexandre. Lauraceae na Reserva Biológica de Poço das Antas, Silva Jardim, Rio De Janeiro, Brasil. *Rodriguésia*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p. 543-568, 2006.

ROLLER, Heather Flynn. Expedições coloniais de coleta e a busca por oportunidades no sertão amazônico, c. 1750-1800. *Revista de História*, São Paulo, n. 168, p. 201-243, 2013.

SALOMÃO, Rafael de Paiva; NA, Rosa. Pau-cravo: “droga-do-sertão” em risco de extinção. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 289, p. 46-50, jan. 2012.

SILVA, Irineu. *História dos pesos e medidas*. São Carlos: Ed. UFScar, 2004.

ZOGHBI, Maria das Gracas Bichara; SALOMÃO, Rafael de Paiva; GUILHON, Giselle Maria Skelding Pinheiro. Leaf essential oils of *Dicypellium caryophyllaceum* (Mart.) Nees (Lauraceae): an almost extinct species in the Amazon. *American Journal of Essential Oils and Natural Products*, Rohini, v. 1, n. 2, p. 19-23, 2013.

Notas

1 Mestrado em História pela Universidade Estadual de Maringá / Doutoranda em História pela Universidade Estadual de Maringá

<https://orcid.org/0000-0002-5944-3151>

2 Doutorado em Ciências, sub-área História das Ciências e da Saúde pela Casa de Oswaldo Cruz - FIOCRUZ

<https://orcid.org/0000-0002-7537-4547>