

MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA HISTÓRICA

Jérri Roberto Marin
Diogo da Silva Roiz
(Organizadores)



2015

Equipe EdUFGD/2012
Coordenação editorial:
Edvaldo Cesar Moretti
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Raquel Correia de Oliveira
Programação visual: Marise Massen Frainer

CONSELHO EDITORIAL
Edvaldo Cesar Moretti - Presidente
Célia Regina Delácio Fernandes
Luiza Mello Vasconcelos
Marcelo Fossa da Paz
Paulo Roberto Cimó Queiroz
Rozanna Marques Muzzi
Wedson Desidério Fernandes

A presente obra foi aprovada de acordo
com o Edital 04/2012/EdUFGD.
Os dados acima referem-se ao ano de 2012.

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Gestão 2015/2019
Universidade Federal da Grande Dourados
Reitora: Liane Maria Calarge
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

Equipe EdUFGD
Coordenação editorial:
Rodrigo Garófallo Garcia
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Cynara Almeida Amaral, Raquel
Correia de Oliveira, Tiago Gouveia
Faria e Wanessa Gonçalves Silva
Programação visual: Marise Massen Frainer
e-mail: editora@ufgd.edu.br

CONSELHO EDITORIAL
Rodrigo Garófallo Garcia - Presidente
Marcio Eduardo de Barros
Thaise da Silva
Marco Antonio Previdelli Orrico Junior
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Rogério Pereira Silva
Luiza Mello Vasconcelos

Diagramação, Impressão e acabamento: Triunfal Gráfica e Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

M593 Métodos e técnicas da pesquisa histórica / Organizadores: Jérri
Roberto Marin, Diogo da Silva Roiz -- Dourados, MS: Ed. UFGD,
2015. (Coleção Cadernos Acadêmicos).
138p.

ISBN: 978-85-8147-107-5
Possui referências

1. História e historiografia. 2. Metodologias da história. 3.
Teorias da história. I. Título.

CDD – 907.2

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.
© Todos os direitos reservados. Conforme lei nº 9.610 de 1998

SUMÁRIO

Introdução	5
1 - COMO PESQUISAR A HISTÓRIA DA HISTORIOGRAFIA E AS TEORIAS DA HISTÓRIA?	7
O objeto	7
Referências	15
O EXEMPLO DA HISTORIOGRAFIA SOBRE A HISTÓRIA REGIONAL	17
<i>Eduardo de Melo Salgueiro</i>	
Sobre a historiografia de Mato Grosso do Sul	18
Sobre a produção acadêmica	22
Referências	26
O EXEMPLO DAS TEORIAS NA ESCRITA DA HISTÓRIA	29
<i>Diogo da Silva Roiz</i>	
A teoria da história na obra de Castoriadis	32
Referências	35
2 - COMO PESQUISAR O ENSINO DE HISTÓRIA?	37
O objeto	37
O EXEMPLO DA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	39
<i>Jonas Rafael dos Santos</i>	
Referências	47
O EXEMPLO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	49
<i>Neimar Machado de Sousa</i>	

Aproximando-se da problemática	49
O estado da arte	51
Procedimentos metodológicos	55
Considerações finais	57
Referências	58
O EXEMPLO DAS PRÁTICAS DE CIDADANIA	63
<i>Wilson da Silva Serejo</i>	
Referências	72
O EXEMPLO DA DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL	75
<i>Simone Tonoli Oliveira Roiz</i>	
As representações da diversidade étnica e cultural entre os professores	79
As representações da diversidade étnica e cultural entre os alunos	81
Considerações finais	85
Referências	86
3 - COMO PESQUISAR A HISTÓRIA DAS RELIGIÕES?	89
O objeto	89
O EXEMPLO DO CATOLICISMO	91
<i>Jérri Roberto Marin</i>	
Referências	106
O EXEMPLO DO PENTECOSTALISMO	113
<i>André Dionei Fonseca</i>	
Algumas questões sobre o estudo do pentecostalismo no Brasil	117
Referências	122
O EXEMPLO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO PROTESTANTISMO ..	125
<i>Marcilene Nascimento de Farias</i>	
Gênero e Protestantismo	129
Referências	137

Introdução

O objetivo central deste livro, incluído na coleção *Cadernos Acadêmicos da UFGD*, é o de discutir *alguns* métodos e técnicas pertinentes à execução da pesquisa histórica. Não se pretende aqui realizar um estudo exaustivo, o que demandaria a contribuição de diversos grupos de pesquisadores (não apenas devido à imensa diversificação dos objetos propícios à pesquisa histórica, mas pelo fato de que estudar *todo agir humano no tempo*, objeto básico dos estudos históricos, já é ‘em si’ uma vastidão). Por isso, decidimos pensar unicamente sobre *alguns* métodos e técnicas, dando ênfase ao estudo da *história da historiografia*, da *teoria da história*, do *ensino de história* e da *história das religiões*. Em cada uma dessas temáticas houve uma gigantesca produção nas últimas décadas, inclusive no Brasil, onde desde os anos iniciais da década de 1970 começavam a se desenvolver os estudos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado. Processo este, aliás, que não foi diferente em todo o campo das Ciências Humanas e Sociais.

O foco dos textos, de fato, é o de apresentar o objeto – com seus respectivos exemplos de pesquisa –, a forma de estudá-lo e de como pode (e deve) ser inquirido e abordado. Assim, apesar de as opções para essas questões serem múltiplas e variáveis (e os métodos e técnicas de análise diversas), nos concentramos em interpretá-los da maneira mais didática e simples possível. Neste caso, oferecemos ao iniciante – a quem prioritariamente dedicamos esse estudo – exemplos da maneira como estes podem ser tratados e quais os procedimentos neles envolvidos.

Procuramos, para cada um dos tópicos selecionados, apresentar aos iniciantes, em poucas páginas, *o que é o objeto em questão* (seja ele a história da historiografia, a teoria da história, o ensino de história, ou mesmo a história das religiões). Como se poderá notar, os métodos e as técnicas aqui apresentados não se limitam aos objetos e exemplos analisados, pois,

sendo interdisciplinares, fazem parte de um universo teórico que abrange todo o campo das Ciências Humanas e Sociais, não se restringindo aos estudos históricos.

Uma rápida apresentação dos objetos em pauta é igualmente feita, a fim de que os iniciantes possam apreender como e por que tais exemplos – e não outros – foram selecionados para a presente discussão. Cada um deles é apresentado por um(a) pesquisador(a) que já manteve contato direto com a temática em seus estudos de mestrado ou doutorado, o que torna mais promissora a sua apresentação aos iniciantes.

Acreditamos, pelos motivos expostos, que este caderno poderá ser de grande valia não apenas para o iniciante dos cursos de História e de Ciências Sociais – a quem ele é basicamente dirigido –, mas também aos alunos de outros cursos das Humanidades, aos leitores cultos, aos curiosos em relação aos objetos da pesquisa histórica, assim como aos pesquisadores para os quais, acreditamos, este caderno será útil, tanto no preparo das aulas quanto nas discussões didáticas.

Por fim, cabe notar que os estudos aqui apresentados foram desenvolvidos em compasso com as metas do grupo de pesquisa *Teoria, metodologia e interpretações na história da historiografia no Brasil*, formado em 2008, cadastrado junto ao CNPq, e que já possui um total de 31 pesquisadores, dos quais uma parte veio a contribuir diretamente com a produção deste livro. Nesse contexto, é feito um agradecimento especial a Neimar Machado de Sousa, professor da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por ter aceitado participar do volume, apesar de não estar diretamente ligado a este grupo de pesquisa. Igualmente estendemos o agradecimento aos nossos alunos, colegas de trabalho, funcionários da Universidade Federal da Grande Dourados e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, assim como à Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, que incluiu este projeto na sua coleção: *Cadernos Acadêmicos da UFGD*.

Jérri Roberto Marin (UFGD)
Diogo da Silva Roiz (UEMS/UFGD)
Novembro/Dezembro de 2011.

1

COMO PESQUISAR A HISTÓRIA* DA HISTORIOGRAFIA E AS TEORIAS DA HISTÓRIA?

O objeto

Costumamos aprender que o objeto da disciplina Historiografia é a *história da história*, isto é, como a história é escrita. Se a *História* compreende *todo o agir humano no tempo*, a forma como os homens e as mulheres se relacionam entre si, com seu meio e com o mundo, no tempo e no espaço (como você pôde ver nas disciplinas de História Antiga, História Medieval, História Moderna, Introdução aos Estudos Históricos, dentre outras), é justamente através da historiografia, por meio de uma narrativa, que se analisa esse “agir”. O intuito desta disciplina é, de fato, *escrever a* (sua) *história* (como também se verá em Historiografia Brasileira). Para que você possa entender como a própria historiografia também foi um produto da História, faremos uma viagem, durante a qual estudaremos as suas definições, as alterações ocorridas no tempo, as primeiras pesquisas, a formação do campo e qual é a importância desta matéria para a compreensão, não só da História, mas, principalmente, da maneira *como ela é escrita*.

* Para fins de normatização deste caderno acadêmico, grafou-se em “maiúscula” a palavra “História”, sempre que o sentido formulado foi o de “processo histórico”, como a “história vivida”, o “acontecido”, ao passo que o termo foi grafado em “minúscula” sempre que se procurou referir à escrita da história, a “história conhecimento”, a análise e interpretação e/ou ao campo disciplinar.

Após ter visto na disciplina *Introdução aos estudos históricos* questões como o “que é História?”, “quem faz a História?”, “como se pesquisa a História?” e “como se escreve a História?”, abordaremos agora, com maior profundidade, a questão *como é escrita a história*, uma das tarefas centrais da *historiografia*. Além de *situar a história do escrito histórico*, vislumbrando como foram interpretados os resquícios do passado na pesquisa histórica (isto é, as fontes documentais), a historiografia se detém sobre *a própria forma como a pesquisa histórica é produzida*. E o faz situando-a no tempo e no espaço, de acordo com os assuntos abordados, os procedimentos utilizados, os problemas investigados e os contextos de produção, de modo a verificar as semelhanças e diferenças entre análises do passado e do presente. Essa é, basicamente, a tarefa central dos estudos historiográficos, cuja função é cumprida justamente pelo balanço historiográfico de uma produção ou de uma temática. (TOSH, 2011; LAMBERT; PHILLIPP, 2011).

Por essa razão, devemos nos questionar: o que se entende por historiografia? A resposta mais comum a essa pergunta é: *a história do escrito histórico* – como vimos acima. E nela estaria compreendido *o estudo do pensamento e da formulação de métodos e procedimentos de análise das fontes* (tal como se faz com todo o ramo do conhecimento que tem a sua história). Pode-se defini-la também como: *a análise de autores e obras de referência*. No entanto, a preocupação atual está mais voltada para o estudo de temas – a temática – do que para o arrolamento de autores, obras e datas (MORROU, 1978; SILVA, 2001; DOSSE, 2003; FONTANA, 2004; PROST, 2008).

Quanto ao objeto de análise da historiografia, pode-se dizer que houve mudanças semelhantes. Enquanto no passado muitos autores consideravam dignas de serem estudadas *apenas as obras ligadas à academia* (teses, dissertações, livros e artigos) – sem necessariamente limitarem-se à produção dos historiadores, uma vez que a profissionalização, por um lado, é um movimento lento, e a dedicação autodidata ao campo da História, por outro, é também relevante –, atualmente se considera que *todo escrito histórico faz parte da historiografia*, a exemplo de novelas, filmes,

romances, livros didáticos, etc. (LE GOFF, 1996; SILVA, 2001; PROST, 2008).

Se História e historiografia não deixaram de manter uma tensão dialética ao longo do tempo, mesmo após a profissionalização dos estudos históricos – que se deu a partir do século XIX, quando se procurou fazer da História também uma *ciência*, em vista de seu ingresso nas Universidades e Institutos de pesquisa, e cujo norte foi justamente *o de estudar as sociedades e os homens no tempo*, como indicaria Marc Bloch, em *Apologia da História ou ofício de historiador* (2001) –, nada mais adequado do que pensar a própria historiografia por meio de sua história, ou do que é mais comumente designado como a *história da historiografia* (IGGERS, 1988, 1997; SILVA, 2001; MALERBA, 2006; ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 2006; HARTOG, 2011).

Como nos informa Rogério Forastieri da Silva, os “estudos historiográficos” tiveram um desenvolvimento tardio no interior da pesquisa histórica. Apesar de os “empenhos historiográficos” serem uma “preocupação propriamente historiográfica [...] antes mesmo da existência dos estudos historiográficos produzidos com esta finalidade [a partir do século XIX]”, “na historiografia antiga e medieval entre historiadores gregos, romanos, expoentes da historiografia judaica e cristã [houve] uma preocupação crescente em situar suas respectivas obras em relação aos seus antecessores ou compará-las com suas congêneres contemporâneas” (SILVA, 2001, p. 26). Assim, os “estudos historiográficos” propriamente ditos só começaram a aparecer em meados do século XIX, visto que estes se referem ao “estudo que envolve reflexões, de natureza vária, sobre os historiadores e suas respectivas obras” (*Ibid.*, p. 22). Silva nos indica de que modo tais estudos foram se desenvolvendo ao analisar a maneira como os estudos historiográficos gerais haviam se desenvolvido até meados do século XIX, e constatar o pioneirismo de Eduard Fueter (1876-1928) na sua obra *História da historiografia moderna*, originalmente publicada em 1914, para o avanço dos estudos historiográficos no século XX.

Em função dessas questões, pode-se considerar a própria historiografia na História, ou, se se preferir, a historiografia também tem uma história: densa, complexa e difícil de ser situada. Por esse motivo, a *história da historiografia* pretende não apenas situar a *história do escrito histórico*, mas demarcar *como se escreveu a história ao longo do tempo*, situando divergências, continuidades, rupturas e temáticas investigadas entre autores, movimentos, escolas e tendências historiográficas (Cf. SILVA, 2001; FONTANA, 2004; ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 2006; LORIGA, 2011; TOSH, 2011).

Além disso, como vimos acima, as próprias fontes utilizadas pelos “estudos historiográficos” também mudam, ou se ampliam, ao longo do tempo; seja porque os homens e as sociedades mudam no tempo e no espaço, seja porque os questionamentos que se fazem sobre o passado, o presente e futuro, também mudam, em função das transformações por que passam as próprias sociedades, vindo a lhes impor novos problemas, desafios e dificuldades; e vindo a tornar fundamental a procura de novas soluções, de novas técnicas e de novas perspectivas (Cf. FONTANA, 2004).

De modo semelhante, em *Teoria da História*, você irá aprender como se define e se reflete acerca do *pensar sobre a História*; isto é, como a história é pensada e, depois, escrita, pois as teorias da história compreendem mais do que uma análise sistemática sobre *todo o agir humano no tempo* (ou seja, como os homens e as mulheres se relacionam entre si, com seu meio e com o mundo, no tempo e no espaço) *para viabilizar o modo como serão expostos os resultados da pesquisa por meio de uma narrativa*. As Teorias da História também se *ocupam dos meios para os quais é possível efetuar a escrita da história, por que tendo por base aquele agir humano no tempo, visam perscrutar se as ações e atitudes humanas podem ou não serem definidas mediante leis históricas, e sobre as quais se possam agrupar algum sentido*. Para que você possa entender como as próprias teorias da história também foram um produto da História, faremos uma viagem, situando-lhe suas definições, alterações no tempo, as primeiras pesquisas, a formação do campo e qual sua importância para

a compreensão, não só da História, mas principalmente da maneira como ela é pensada e, depois, escrita.

Por isso, em *Teoria da História*, normalmente se estuda qual a função que a teoria exerce na escrita da história; ou, mais precisamente, como a teoria (o sistema de ideias desenvolvidas para viabilizar a interpretação (adequada) do passado, do presente e do futuro, no campo dos estudos históricos) vem a fundamentar, através de uma narrativa peculiar, a escrita da história e os seus procedimentos de pesquisa e exposição dos dados. De fato, uma de suas principais tarefas é pensar o material histórico, tanto na perspectiva da produção e interpretação das fontes quanto na do movimento do processo que lhe deu base.

De imediato, cabe-nos questionar: o que é teoria da história? O que a compõe e o que a fundamenta? Muitos autores, desde meados do século XIX, têm lançado tais indagações, ao lado de questões como: o que define a História? Serve para quê? Por que deve ser constantemente reescrita?

Na Alemanha do século XIX, Johann Gustav Droysen (1808-1884)¹, reconhecido com um dos maiores historiadores germânicos daquele período, procurou investigar a escrita da história, tarefa que o conduziu a estas inevitáveis questões. Em seu *Manual de Teoria da História*, elaborado em meados de 1850, ele se viu instado a demonstrar não apenas que a “essência do método histórico é de compreender ao pesquisar”, e que tal possibilidade de compreensão “reside na afinidade congênita das manifestações disponíveis como material histórico” (DROYSEN, 2009,

1 De modo semelhante, Georg Gottfried Gervinus (1805-1871) já havia colocado tais questões ao pensar sobre os fundamentos de uma teoria para a História. Aliás, era um meio de responder às indagações de Aristóteles sobre as limitações da História perante a Poética. A vantagem desta última seria a de poder abranger o geral, por indagar como poderia ter sido o passado, ao passo que a História estaria restrita ao particular, por postular apenas aquilo que foi (e não, também, o poderia ter sido). Para ele, em seus *Fundamentos de Teoria da História*, escrito durante a década de 1830, a tarefa da teoria é pensar o material histórico, definindo os melhores meios para proceder a sua análise sistemática, e cujos resultados são expostos numa narrativa; pois, tão logo “o historiador considere o devir e o desenvolver de tais ideias como o fio para sua obra histórica, estará dada a ela a mais bela unidade” (GERVINUS, 2010, p. 71-72).

p. 38), mas também que, antes mesmo de cumprir essa etapa, é necessário ter em conta que cabe à *teoria da história* – que não é meramente “uma enciclopédia das ciências históricas, nem uma filosofia (ou teologia) da história, tampouco uma física do mundo histórico, muito menos uma poética para a historiografia” – “postular como sua tarefa ser um *organon* [quer dizer, tal como pensou Aristóteles, ser o conjunto sistematizado de ideias correlacionadas] do pensamento e da pesquisa histórica” (*Ibid.*, p. 42).

A princípio, contudo, se os fundamentos da teoria da história estavam voltados para questões acerca de *como pensar o material histórico*, de modo a propiciar caminhos adequados para sua análise e exposição, a sua principal tarefa não passava deste tipo de reflexão.

Como nos sugere Patrick Gardiner (2004) em *Teorias da História*, antologia de textos sobre filosofia da história elaborada ao longo dos anos 1950, uma teoria da história deve possuir, necessariamente: a) uma *filosofia da história*, isto é, uma interpretação do processo histórico segundo um fim previamente estabelecido, ainda que em um tempo “futuro” não programado nem conhecido antecipadamente, com vistas a se inquirir o “sentido” e as “leis” que diagnosticariam e proporcionariam o movimento de transformações e permanências entre as sociedades do passado e as sociedades do presente; b) um *estilo*, quer dizer, uma forma específica de os historiadores se referirem aos “pares” e ao público, num nível de articulação possível entre o “lugar social” de onde falam, sua “prática” de pesquisa e a sua “escrita”, que corresponderiam à “operação historiográfica” definida por Michel de Certeau (2011); c) e um *método*, ou, mais precisamente, procedimentos de pesquisa que lhe permitiriam inquirir e interpretar as sociedades do passado e as do presente. Neste sentido, pelo menos duas perguntas seriam fundamentais: 1) qual a utilidade das Teorias da História para os historiadores? e 2) qual a importância das teorias para os historiadores comporem a sua escrita, mesmo que sob a forma de uma narrativa?

Contudo, se os três componentes (*filosofia da história, estilo e método*) eram fundamentais para se pensar a teoria da história e as questões postas acima, preponderava, na análise de Gardiner, as *filosofias da história*, por permitirem reconstituir os componentes da análise e do discurso, aspectos que levariam os autores a empreender uma interpretação exclusiva do processo histórico.

A importância desses questionamentos, que passaram a ser cruciais no ofício de historiador no último quarto do século passado, curiosamente se encontra na observação de que existe um consenso relativo entre vários autores (entre eles Michel Vovelle, Pierre Vilar, E. P. Thompson, Perry Anderson e Eric Hobsbawm) de que as questões teóricas seriam pouco discutidas e enfrentadas pelos historiadores. Por outro lado, seriam demasiadamente discutidas por filósofos e cientistas sociais – como Condorcet, Voltaire, Hegel, Marx, Durkheim, Weber e, mais recentemente, Althusser, Foucault, Castoriadis, Bourdieu –, ocasionando, desse modo, uma “apropriação”, por parte de filósofos e cientistas sociais, de modelos teóricos pertencentes aos historiadores (GADDIS, 2003; KOSELLECK, 2006).

Além disso, após o movimento estudantil de maio de 1968 (na França e em outros países), supõe-se que teria aumentado o descrédito e a não viabilidade dos principais modelos teóricos herdados dos séculos XVIII e XIX, tais como: o(s) Iluminismo(s), o(s) Positivismo(s) e o(s) Marxismo(s), resultando em um distanciamento ainda maior dos historiadores em relação às questões teóricas e metodológicas de seu ofício profissional. Tal realidade explicar-se-ia, em parte, pelo fato de aqueles modelos teóricos consagrados e herdados dos séculos XVIII e XIX – os quais almejavam atingir, por meio de suas “filosofias da história”, a realização de seus projetos políticos – terem se revelado, no século XX, sem a mesma força explicativa e sem a mesma capacidade de realização prática. Como também, principalmente, pelo fato de o projeto de uma sociedade globalizada e harmonizada pelas luzes do saber, no Iluminismo;

de uma sociedade humanizada pelo saber científico, no Positivismo; e de uma sociedade justa e sem divisões de classes, no Marxismo, terem-se mostrado ineficientes quanto ao próprio movimento histórico, o que os tornou (talvez) irrealizáveis (MANOEL, 2004; KOSELLECK, 2006). Por outro lado, supõe-se também que os desdobramentos do movimento dos *Annales* na França, após a década de 1960, segundo autores como François Dosse (1994), teriam sofrido uma mudança significativa, com relação aos projetos das duas primeiras gerações, ao desconsiderarem o conceito de “progresso” e de “racionalidade” e ao rejeitarem a questão do “sentido” na História, aproximando-se muito do irracionalismo pós-estruturalista e da interpretação “circular” da história, produzida na Antiguidade Clássica².

A par dessas questões, e após definirmos os objetos da história da historiografia e da teoria da história, passamos a oferecer dois exemplos de como esses objetos podem ser pesquisados. No primeiro, sobre história da historiografia, Eduardo de Melo Salgueiro discute a historiografia sobre a história regional, em especial a produzida sobre o atual Estado de Mato Grosso do Sul; e, no segundo, sobre teoria da história, Diogo da Silva Roiz analisa qual a função das teorias para a escrita da história, tendo como base a obra de Cornelius Castoriadis.

2 Nesse momento de ‘crise’ do discurso histórico e das teorias da história, o livro de Jörn Rüsen *Razão histórica* (2001), originalmente publicado em 1983, na Alemanha, e que comporia o primeiro volume de sua trilogia sobre *Teoria da História*, quis, ao mesmo tempo, responder às críticas de autores como Hayden White, Paul Veyne e Michael Foucault, acerca das teorias da história e do discurso do historiador. Além disso, tentou operar uma reconstrução das teorias da história, com vistas a delimitar as suas características e o seu papel no ofício dos historiadores, no momento em que recortam seus objetos de pesquisa, definem suas fontes e suas abordagens, assimilam um estilo à sua escrita da história e buscam inquirir e interpretar as sociedades do passado.

Referências

ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, J. **A pesquisa histórica: teoria e método.** Tradução de Andréa Dore. Bauru: Edusc, 2006.

CERTEAU, M. A operação historiográfica. In: _____. **A escrita da história.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 45-111.

DOSSE, F. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História.** Tradução de Dulce A. Silva Ramos. 2. reimpressão. São Paulo: Ensaio; Campinas: Edunicamp, 1994.

_____. **La marche des idées: histoire des intellectuels, histoire intellectuel.** Paris: La Decouverte, 2003.

DROYSEN, J. G. **Manual de teoria da história.** Apresentação e notas de Júlio Bentivoglio. Petrópolis: Vozes, 2009.

FONTANA, J. **A história dos homens.** Tradução de Heloisa Jochims Reichel e Marcelo Fernando da Costa. Bauru: Edusc, 2004.

GADDIS, J. L. **Paisagens da história: como os historiadores mapeiam o passado.** Tradução de Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GARDINER, P. **Teorias da história.** Tradução de Vítor Matos e Sá. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GERVINUS, G. G. **Fundamentos de teoria da história.** Apresentação e notas de Júlio Bentivoglio. Petrópolis: Vozes, 2010.

HARTOG, F. **Evidência da história: o que os historiadores veem.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

IGGERS, G. **New directions in European Historiography.** London: Methuen, 1988.

_____. **Historiography in the twentieth century.** Hanover: Wesleyan University Press, 1997.

KOSELLECK, R. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LAMBERT, P.; PHILLIPP, S. (Org.) **História:** introdução ao ensino e à pesquisa. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2011.

LE GOFF, J. **História e memória.** 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

LORIGA, S. **O pequeno X:** da biografia à história. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MALERBA, J. (Org.) **A história escrita: teoria e história da historiografia.** São Paulo: Contexto, 2006.

MARROU, H. I. **Sobre o conhecimento histórico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PROST, A. **Doze lições sobre a história.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RÜSEN, J. **Razão histórica.** Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.

SILVA, R. F. **História da historiografia.** Capítulos para uma história das histórias da historiografia. São Paulo: Edusc, 2001.

TOSH, J. **A busca da história:** objetivos, métodos e as tendências no estudo da história moderna. Tradução de Jacques A. Wainberg. Petrópolis: Vozes, 2011.

O EXEMPLO DA HISTORIOGRAFIA SOBRE A HISTÓRIA REGIONAL

*Eduardo de Melo Salgueiro**

Neste texto, procura-se apresentar algumas possibilidades e enfoques de pesquisa com o intuito de evidenciar, ainda que brevemente, como a historiografia sul-mato-grossense pode ser abordada em uma pesquisa que tenha por interesse elencá-la como objeto principal de análise histórica. De início, lançamos a seguinte questão: o que se entende por historiografia e como é possível estudá-la?

Segundo a acepção do termo empregada por Julio Aróstegui Sánchez, historiografia “é a produção escrita acerca de temas históricos” e “pode aludir a diversas formas de escrita da História que se sucederam desde a Antiguidade Clássica”, isto é, “pode-se falar de ‘historiografia grega’, ‘chinesa’ ou positivista, por exemplo, para referir-se a certas práticas bem definidas de escrever a história em determinadas épocas, âmbitos culturais ou tradições científicas” (ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, 2006, p. 36).

Assim, uma análise historiográfica se faz importante especialmente se levarmos em consideração a célebre e constantemente citada frase de Lucien Febvre, “a história é filha de seu tempo”. O que queria ele dizer com isso? Que os historiadores e a história, como disciplina, também são filhos de um determinado tempo e estão sujeitos a determinadas escolhas e procedimentos, ou, como ressalta Lilia Schwarcz, “cada época elenca

* Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD). Bolsista CAPES.

novos temas que, no fundo, falam mais de suas próprias inquietações e convicções” (SCHWARCZ, 2002, p. 7).

Isso significa dizer que, se tudo aquilo que é produzido pelos homens e mulheres é passível de análise, a própria “escrita da história” pode e deve também ser objeto de estudo dos historiadores. Um discurso a respeito do passado é transformado em texto, assim, será justamente por meio do estudo da historiografia que poderemos fazer uma reflexão “sobre o conhecimento histórico, isto é, a reflexão sobre a produção dos historiadores” (ARRUDA; TENGARRINHA, 1999, p. 11), visando um aperfeiçoamento contínuo do ofício do historiador.

Sobre a historiografia de Mato Grosso do Sul

É válido dizer que há algum tempo os historiadores brasileiros têm dedicado certa atenção à trajetória da historiografia brasileira, sobretudo após o *boom* dos programas de pós-graduação surgidos a partir dos anos de 1970.³ No entanto, conforme ressalta Roiz, a maior parte dos trabalhos já realizados, apesar de toda sua riqueza e importância, limitaram-se “quase sempre [...] ao estudo da região Sudeste, recorrendo-se de modo corriqueiro a generalizações do processo de outras regiões do país” (ROIZ, 2010, p. 255). Igualmente, Francisco Falcon ressalta as dificuldades da historiografia brasileira em analisar a produção historiográfica no *espaço brasileiro como um todo*, pois “conhece-se ainda relativamente pouco da história da Historiografia dita ‘regional’, assim, aconselha o autor, “tal investigação está a exigir a participação de historiadores locais, conhecedores da Historiografia dos seus estados” (FALCON, 2011, p. 17).

Falcon faz tal constatação justamente num texto que escreveu com o intuito de apresentar alguns dos aspectos peculiares à historiografia

3 Dentre diversos trabalhos que analisaram o tema, destacamos alguns: Arruda; Tengarrinha (1999); Diehl (1998, 1999); Fico; Polito (1992); Lapa (1981); Janotti; D’Aléssio (1996); Mesgravis (1983); Mota (1975); Rodrigues (1965, 1969).

fluminense nas décadas de 1950 e 1960, e que foi publicado como capítulo do recém-lançado livro *Do passado para o futuro: edição comemorativa dos 50 anos de Anpub*, sob a organização de Raquel Glezer. Esta obra nos oferece textos escritos por historiadores, de diversas regiões do país, que se dedicaram a mostrar o desenvolvimento da historiografia nos mais variados estados brasileiros.

Felizmente, tal volume nos contempla com o mais recente texto analítico sobre a historiografia de Mato Grosso do Sul. Trata-se da abordagem feita pelo historiador Paulo Roberto Cimó Queiroz, em “A historiografia sul-mato-grossense, 1968-2010: notas para um balanço” (2011), que delinea, solenemente, o desenvolvimento da escrita acadêmica dos historiadores dessa região.

Queiroz apresenta um panorama geral daquilo que foi produzido no estado, sobretudo após a implantação dos cursos de graduação em História. Segundo o autor, a “constituição da Historiografia acadêmica em Mato Grosso do Sul está diretamente ligada à criação [...] de uma rede de cursos de graduação em História (Licenciatura Plena), sendo quatro da UEMT (Corumbá, 1968, Três Lagoas, 1970, Dourados, 1973, Aquidauana, 1980), e um na então Faculdade Dom Aquino, em Campo Grande (1971)” (2010, p. 168-169)⁴.

Inegavelmente, a escrita da história regional avançou após a implantação de tais cursos. Porém, ainda nas palavras de Queiroz, “sabe-se que o surgimento de uma Historiografia construída por intelectuais aqui radicados data [...] do início do século XX”. A característica principal dos textos antes produzidos estava “associada à construção de uma *identidade*”, isto é, “à formação de uma Historiografia de caráter essencialmente *memorialístico* [...] fundada na constante rememoração de datas, fatos e

4 É bom lembrar que, no período anterior ao ano de 1977, não havia sido feita a divisão do antigo Mato Grosso. Todos os lugares mencionados por Queiroz estavam localizados na porção sul daquele estado, onde atualmente é o Mato Grosso do Sul, que, como se sabe, foi criado pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro, sob o regime do então Presidente Ernesto Geisel. Todos os lugares mencionados por Queiroz permaneceram na porção sul.

personagens, visando o reforço do sentimento de pertencimento ao grupo” (QUEIROZ, 2010, p. 167-168, grifo do autor).

Levando isso em consideração, duas amplas possibilidades de pesquisa se apresentam para o historiador que deseja estudar a historiografia sul-mato-grossense. A primeira delas seria a chamada produção memorialista (isto é, um tipo de escrita ‘amadora’ sobre a história da região); e a segunda seria a acadêmica (pós-criação dos cursos de graduação e, posteriormente, pós-graduação em História).

Em relação à primeira, acreditamos que é de suma importância analisar sua contribuição, uma vez que tais autores colaboraram de forma importante na tentativa de escrever a história da região, ainda que – em boa parte – muito ligada à tradicional escrita da história, meramente descritiva e notadamente política, na busca incessante pela criação de *uma* identidade regional e de uma glorificação das elites dirigentes [sul-] mato-grossenses⁵.

Tal questão, ainda que pouco explorada, já foi concebida como objeto de pesquisa, incluindo textos de muita profundidade, como foi o caso das teses de doutoramento de Osvaldo Zorzato (1998) e Lylia Galletti (2000), além de pesquisas que trabalharam indiretamente com a questão, mas que, inevitavelmente, dialogaram com a historiografia tradicional [sul-] mato-grossense⁶. É importante ressaltar que boa parte dos trabalhos fez uma análise concernente ao ‘velho’ Mato Grosso, uma vez que, apesar das diferenças entre a antiga porção norte e sul da região, não é possível – conforme ressalta Queiroz – “considerar à parte a trajetória histórica anterior a 1977” (QUEIROZ, 2010, p. 167).

5 Conforme ressalta Flavio Heinz, pautado nos estudos de John Scott, “não há consenso sobre o que se entende por elites, sobre quem são e sobre o que as caracteriza”. Trata-se, com efeito, de um termo empregado em um sentido amplo e descritivo, que faz referência a categorias ou grupos que parecem ocupar o “topo” de “estruturas de autoridade ou de distribuição de recursos”. Entende-se por esta palavra, segundo o caso, “os ‘dirigentes’, as pessoas ‘influentes’, os ‘abastados’ ou os ‘privilegiados’, e isto, na maior parte dos casos, sem outra forma de justificação, uma vez que o ‘poder’ da elite impor-se-ia por si próprio e prescindiria de maiores explicações”. O termo elite aponta tão somente para uma “vasta zona de investigação científica cobrindo profissionais da política, empresários, legisladores, etc., e não evoca nenhuma implicação teórica particular” (HEINZ, 2006, p. 7).

6 Amarilha (2006); Brand; Maldonado (2010); Centonese (2007); Da Silva (2006); Franco (2007); Zilliani (2000).

Ao nos debruçarmos sobre a historiografia memorialista das décadas iniciais do século XX, percebemos que essa produção histórica nos permite conhecer e compreender determinadas *representações* elaboradas por certos grupos a respeito da região, e é este o direcionamento tomado pelas pesquisas que se dedicaram a debater tal questão. Para exemplificar, citamos a obra de Zorzato (1998), que utilizou sobremaneira os textos de memorialistas ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Mato-Grossense para mostrar como os intelectuais ali se aglutinaram na tentativa de construir uma “identidade mato-grossense” fundada, sobretudo, nos valores defendidos pelas classes dirigentes cuiabanas.

Mais recentemente, no trabalho em formato de artigo, apresentado por Brand e Maldonado (2010), os autores buscaram mostrar, na historiografia memorialista, o processo de construção de uma imagem que acabou por estigmatizar os guaranis, impingindo um caráter negativo aos povos indígenas que viviam em Mato Grosso antes da chamada ocupação “não índia”.

Nesse sentido, uma primeira abordagem à chamada historiografia memorialista é aquela que nos permite compreender melhor as representações que emanavam das obras produzidas pelos intelectuais mato-grossenses e que, aparentemente, tinham como maior ambição fornecer uma “chave” da identidade regional.

No que diz respeito às fontes suscetíveis de serem utilizadas para esse tipo de pesquisa – além da busca pela bibliografia produzida pelos escritores da historiografia tradicional –, uma análise biográfica desses autores é essencial para compreender suas relações pessoais, sendo ainda necessário, por outro lado, contextualizar tal produção, de forma a se obter as informações acerca do momento histórico de tais obras. Deste modo, apesar das dificuldades de localização, seria possível encontrar informações que extrapolem meramente a produção bibliográfica, mais especificamente em: 1) arquivos privados (onde podem existir cartas e acervos pessoais); 2) na imprensa (lugar-comum de aglutinação de intelectuais das décadas iniciais do século XX) ou em 3) arquivos públicos ou institucionais, tais como os do Instituto Histórico e Geográfico de

Mato Grosso, do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, vista a possibilidade de haver fichas dos autores ou, quem sabe, atas de reuniões, por exemplo.

Outro enfoque, que pode culminar em uma pesquisa, consiste em fazer um estudo que dê conta de apresentar a influência da historiografia paulista das décadas iniciais do século XX – sobretudo aquela que cortejava o “espírito do bandeirantismo” – em relação à escrita da história mato-grossense, cuja tentativa inicial era a de fundar uma identidade regional preocupada em mostrar que o “sangue” e a “herança” bandeirante viabilizariam um futuro épico para o estado de Mato Grosso. Tal questão, aliás, foi brevemente abordada por Galetti (2000, p. 72). Desse modo, e ainda nessa perspectiva, seria importantíssimo saber com quem dialogavam os autores mato-grossenses no momento em que escreviam seus textos sobre a história da região.

Uma terceira e última análise, que pode igualmente ser feita, resulta de uma questão levantada por Zorzato em sua tese de doutorado (1998), mas que, até o momento, não foi aprofundada por nenhum historiador. Segundo este autor, quando foram implantados os cursos de História da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) – posteriormente Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – houve disputas acadêmicas entre os professores que vinham de outras regiões do estado (com formação específica em História), e aqueles que por aqui já residiam e que ainda carregavam forte “preocupação memorialística”. Nesse contexto, conforme ressalta o autor, a maioria daqueles que chegavam sucumbiam ao “campo simbólico” já produzido ou instituído. Os que assim não faziam eram “sistematicamente discriminados e considerados estranhos e perigosos”, indicando que a profissionalização da História e a historiografia da região não foram construídas sem embates e disputas.

Sobre a produção acadêmica

A segunda hipótese para um estudo historiográfico sul-mato-grossense consistiria numa pesquisa analítica voltada especialmente para

a produção histórico-acadêmica. De início é preciso considerar, conforme ressalta José Carlos Reis (fortemente amparado em Michel de Certeau), que “a pesquisa histórica não é sem raízes e âncoras, não desce do céu à terra, é a combinação de um lugar social com práticas científicas.” (REIS, 2011, p. 16). O que isso significa? Ora, isso indica que a produção historiográfica não pode ser dissociada do lugar no qual é produzida, ou, em outros termos, a escrita da história não pode ser isolada do contexto, do lugar e das práticas. Quando um historiador escolhe como objeto de estudo a historiografia acadêmica, precisa estar ciente de tal decisão e, a partir daí, será possível então lançar uma série de abordagens e enfoques em uma pesquisa de tal porte, pois é “impossível analisar o discurso histórico independentemente da instituição em função do qual ele se organiza” (CERTEAU, 1982, p. 70).

Queiroz elenca uma porção de estudos pioneiros que tiveram a historiografia (sul) mato-grossense como objeto de estudo. Segundo as informações do autor (QUEIROZ, 2010, p. 172-173), o primeiro texto a abordar tal questão foi escrito por Valmir Batista Corrêa (1972). No entanto, num largo interregno, poucos trabalhos foram realizados⁷. Na maioria dos casos, na verdade, tratava-se de artigos acadêmicos ou apresentações em congresso, que, apesar de valorosos, não puderam contemplar a complexidade própria de um estudo que tivesse a historiografia como objeto principal de análise. No entanto, caminhos foram abertos, sobretudo porque alguns desses autores indicaram possibilidades e fontes que extrapolaram as análises meramente bibliográficas.

É o caso dos artigos de Lachi (2008) e Roiz (2010), pois em ambas as situações os autores recorreram às mais variadas modalidades de fontes. Neste aspecto, quando se fala em estudar a historiografia, muitos jovens pesquisadores ficam em dúvida sobre como coletar as fontes e quais tipos de documentos podem ser utilizados. Na verdade, as possibilidades são diversas e as fontes variadas.

7 A lista completa pode ser conferida em Queiroz (2010). Ver bibliografia.

No caso de uma pesquisa que pretenda analisar a criação dos cursos de História em Mato Grosso do Sul, e seu respectivo desenvolvimento, acreditamos ser possível fazê-la intercalando o uso de entrevistas com docentes, ex-docentes e ex-discentes (que, em vários casos, tornaram-se professores universitários), juntamente com o exame dos arquivos institucionais pertencentes às próprias universidades. É válido dizer, no entanto, que não nos parece que exista uma organização coesa de documentos antigos. Apesar disso, é possível encontrar, no Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados, uma série de documentos pertinentes à antiga UEMT e à UFMS.

Dentre a documentação disponível, existem atas de reuniões de professores do então Centro Pedagógico de Dourados (UEMT); atas de avaliação de aprendizagem de alunos do curso de História; fichas de matrículas de alunos; propostas curriculares, questionários de avaliação dos cursos de História, planos pedagógicos, grades de disciplinas de diversos anos; relatório de atividades desenvolvidas pelo Centro Pedagógico de Dourados desde a década de 1970, fichas do corpo docente; bibliografia de disciplinas, dentre outros.

No que tange à produção, às linhas teórico-metodológicas e aos temas, Queiroz (2010) fez um ótimo levantamento de trabalhos publicados ao longo dos anos, indicando as principais temáticas abordadas durante o período de 1968-2010⁸ por historiadores radicados em Mato Grosso do Sul. Conforme ressalta Paulo Santos Silva, “as obras publicadas pelos indivíduos que integram determinada configuração historiográfica não refletem por inteiro a historiografia de uma época, mas representam parte necessária e imprescindível dela” (SILVA, 2010, p. 86). Ao empreender tal trabalho, Queiroz dá o passo inicial que certamente será de muita utilidade para compreendermos melhor o desenvolvimento da historiografia sul-mato-grossense, sobretudo após 1) a criação da Anpuh/MS, em 1992, 2)

8 Entre os anos de 1968-1993, o autor utilizou o *Arrolamento da produção científica na área de História*, que pode ser encontrado no Centro de Documentação Regional da UFGD, em Dourados.

o surgimento de revistas especializadas em Mato Grosso do Sul e, claro, 3) o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (atualmente abrigado na Universidade Federal da Grande Dourados). Estes acontecimentos mudaram, em conjunto, o panorama da escrita da história regional, ampliando sobremaneira os objetos, os enfoques e as fontes, colaborando para o enriquecimento da historiografia regional.

Nesse sentido, fazer uma análise das fontes documentais institucionais, partindo da UEMT, passando pela UFMS (e seus diversos campus) e chegando, por fim, à UFGD, permitirá ao pesquisador um entendimento geral do percurso da historiografia acadêmica sul-mato-grossense. Em relação ao programa de pós-graduação em História da UFGD, além de ser possível analisá-lo enfocando os principais temas, abordagens e correntes teórico-metodológicas – utilizadas pelos seus alunos desde sua implantação, no ano de 1999, usando como fontes os próprios textos ali produzidos, o pesquisador poderá também, através das ementas das disciplinas, das linhas de pesquisa, das fichas de docentes, e, mais uma vez, por meio do recurso das fontes orais, ampliar os elementos que lhe permitirão conhecer também os bastidores – ou aquilo que ainda é desconhecido sobre o processo de constituição dos cursos de pós-graduação *strictu-sensu* no estado de Mato Grosso do Sul, fenômeno este que ampliou os horizontes e promoveu notável desenvolvimento da historiografia da região.

Acreditamos que é o momento de os historiadores revisitarem o que foi produzido pela historiografia sul-mato-grossense, acadêmica e memorialística, a fim de analisá-la criticamente, afinal, como ressalta Raquel Glezer, “olhar o passado [...] é desenhar perspectivas para o futuro” (GLEZER, 2010, p. 11). Esta atitude é importante sobretudo na atual conjuntura, uma vez que a historiografia universitária de Mato Grosso do Sul vive um novo momento, com a implantação do único curso de Doutorado em História do estado – oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados – o qual indica, simultaneamente, o

amadurecimento acadêmico da historiografia da região e uma nova possibilidade de caminho a ser trilhado.

Referências

AMARILHA, C. M. M. **Os intelectuais e o poder: história, divisionismo e identidade em Mato Grosso do Sul.** 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, J. **A pesquisa histórica: teoria e método.** Bauru: Edusc, 2006.

ARRUDA, J. J. A.; TENGARRINHA, J. M. **Historiografia luso-brasileira contemporânea.** Bauru: Edusc, 1999.

BRAND, A. J.; MALDONADO, C. H. A representação indígena guarani em livros memorialistas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 31-43, jan./jun. 2010.

CENTONESE, C. V. **Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grossense (1870-1950).** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

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

CORRÊA, V. B. A situação da pesquisa histórica em Mato Grosso. **Dimensão**, Corumbá, ano 2, n. 2, p. 53-82, nov. 1972.

DA SILVA, R. S. **Mato Grosso do Sul: labirintos da memória.** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

DIEHL, A. **A cultura historiográfica brasileira: do IHGB aos anos 1930.** Passo Fundo: Ediupf, 1998. v. 1 (4 v.).

_____. **A cultura historiográfica brasileira: década de 1930 aos anos 1970.** Passo Fundo: Ediupf, 1999. v. 3 (4 v.).

FALCON, F. J. C. A historiografia fluminense a partir dos anos 1950/1960: algumas direções de pesquisa. In: GLEZER, Raquel. **Do passado para o futuro:** edição comemorativa dos 50 anos de Anpuh. São Paulo: Contexto, 2011.

FICO, C.; POLITO, R. **A história no Brasil (1980-1989):** elementos para uma avaliação historiográfica. Ouro Preto: UFOP, 1992. v. 1.

FRANCO, G Y. **A construção da identidade mato-grossense na escrita de Virgílio Corrêa Filho (1920-1940).** 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007.

GALETTI, L. S. G. **Nos confins da civilização: sertão, fronteira e identidade nas representações sobre Mato Grosso.** 2000. Tese (Doutorado em História) – FFLCH/USP, São Paulo, 2000.

HEINZ, F. O historiador e as elites: à guisa de introdução. In: HEINZ, Flavio. **Por outra história das elites.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

JANOTTI, M. L. M.; D'ALÉSSIO, M. M., A esfera do político na produção dos programas de Pós-Graduação (1985-1994). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 123-148, 1996.

LACHI, A. L. O curso de História da Universidade Federal da Grande Dourados: desde os primórdios até os dias atuais (aspectos, fatos, memória...). **Fronteiras**, Dourados, v. 10, p. 11-34, 2008.

LAPA, J. R. A. **Historiografia brasileira contemporânea:** a história em questão. Petrópolis: Vozes, 1981.

MESGRAVIS, L. O curso de pós-graduação do departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 87-118, 1983.

MOTA, C. G. A historiografia brasileira nos últimos quarenta anos: tentativa de avaliação crítica. **Debate e Crítica**, São Paulo, n. 5, p. 51-62, 1975.

QUEIROZ, P. R. C. A historiografia sul-mato-grossense, 1968-2010: notas para um balanço. In: GLEZER, Raquel. **Do passado para o futuro**: edição comemorativa dos 50 anos de Anpuh. São Paulo: Contexto, 2011.

REIS, J. C. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, ano 3, n. 6, p. 4-23, dez. 2011.

RODRIGUES, J. H. **História e historiadores do Brasil**. São Paulo: Editora Fulgor, 1965.

_____. **A pesquisa histórica no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

ROIZ, D. da S. A população indígena na historiografia de Mato Grosso do Sul: o caso do Programa de Pós-Graduação em História da UFMS, Campus de Dourados. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 23, n. 43, p. 251-302, jul./dez. 2010.

SCHWARCZ, L. Apresentação à edição brasileira. In: *BLOCH*, Marc. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SILVA, P. S. A historiografia baiana nos últimos 50 anos. In: GLEZER, Raquel. **Do passado para o futuro**: edição comemorativa dos 50 anos de Anpuh. São Paulo: Contexto, 2011.

ZILLIANI, J. C. **Tentativas de construções identitárias em Mato Grosso do Sul (1977-2000)**. 2000. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2000.

ZORZATO, O. **Conciliação e identidade**: considerações sobre a historiografia de Mato Grosso (1904-1983). 1998. Tese (Doutorado em História) – FFLCH/USP, São Paulo, 1998.

O EXEMPLO DAS TEORIAS NA ESCRITA DA HISTÓRIA

Diogo da Silva Roiz^{*}

O exercício que faremos aqui será o de expor, em linhas gerais, o pensamento de Cornelius Castoriadis (1922-1997)⁹ sobre a História (e a sua escrita)¹⁰. Para conduzirmos esse exemplo de como as teorias são fundamentais para a escrita da história, pautamo-nos pelas indicações de Jörn Rüsen (2001) sobre a função da *matriz disciplinar*, que nada mais é do que o conjunto sistemático de fatores que prescrevem um processo dinâmico e visam determinar os princípios constitutivos da ciência da história.

A *matriz disciplinar* corresponde à articulação de fatores que envolvem a “vida prática” e a “ciência especializada”. O contexto social define como esses fatores serão agrupados e articulados, de acordo com os interesses, ideias, métodos, forma e função estabelecidos pelo pesquisador relativamente ao seu pensar sobre a História. Nesse caso, passar-se-ia dos *interesses* (que orientam o fluxo do tempo e a maneira como os indivíduos definem seu agir) para as *idéias* (as perspectivas orientadoras da experiência sobre o passado, no presente histórico) e destas para os *métodos* (as regras da pesquisa empírica), que almejariam, em seguida, *formas* de apresentação

* Professor adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) no curso de História e do programa de pós-graduação em História da UFGD. Doutor em História pela UFPR, em Curitiba, onde também está fazendo estágio de pós-doutorado. Tem publicado artigos e resenhas em revistas especializadas nacionais e estrangeiras e é autor de *Os caminhos da (escrita da) História e os descaminhos de seu ensino* (Editora Appris, 2012) e *Linguagem, cultura e conhecimento histórico* (Paco Editorial, 2012).

9 Cornelius Castoriadis nasceu em 1922, na Grécia, local onde obteve a sua formação básica e fez seus primeiros estudos. Aos 23 anos de idade muda-se para a França, país onde viverá até 1997, ano em que virá a falecer, com pouco mais de 70 anos.

10 Tema sobre o qual, aliás, efetuamos uma análise introdutória (ROIZ, 2009).

do conhecimento histórico, cuja *função* seria a de regular a orientação existencial dos indivíduos no tempo e lhes permitir tomadas de decisões.

Nesse sentido, “articulados na matriz disciplinar da ciência da história, eles adquirem a especificidade que permite distinguir o pensamento histórico constituído cientificamente do pensamento histórico comum” (RÜSEN, 2001, p. 35), o que implicaria reconhecer a especificidade do conhecimento histórico em “moldes científicos”, sem negar a sua correspondente ligação com a “criação artística e literária”, em função de seus resultados serem expostos, via de regra, por meio de “narrativas”.

Ao mesmo tempo, deve-se ter em conta que as alterações drásticas, no contexto em que vivem os indivíduos, causam verdadeiras crises de consciência histórica – nas quais os sentidos e as funções prescritas sobre as categorias de passado, presente e futuro, perdem a função que lhes eram dadas (ainda que num espaço de tempo pequeno) – e acabam por incitar os mesmos a formular novos sentidos para o seu agir no tempo. Para Rösen, a consciência histórica deve ser entendida como “*fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática”, pois ela se refere a “a suma de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (*Ibid.*, p. 56-57, grifo no original). Por essa razão, a *consciência histórica* é o “modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” (*Ibid.*, p. 58). Além disso, ela é “guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo” (*Ibid.*, p. 60). Nesse aspecto, “*designa-se*” por narrativa “o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico” (*Ibid.*, p. 61).

Assim, ao serem instados por seu contexto a pensar a produção dos sentidos que lhes fornecem subsídios para as tomadas de decisão, os indivíduos podem muito bem, nesse processo, se voltar para o *elogio da tradição*, isto é, para a recuperação dos sentidos do passado em relação à orientação das decisões no presente; ou, ainda, partirem da *crítica à tradição*, rompendo com o passado, com vistas a proporem novos sentidos para o presente e se guiarem no planejamento do futuro. Não por acaso

[...] a história, como realidade, constitui-se nos processos do agir intencional com os quais os homens superam as condições e circunstâncias dadas de sua vida prática, a fim de realizar, na prática, a transformação do tempo natural em tempo humano. Esses processos só podem ser pensados como conteúdo de algo já acontecido, ou seja, do agir passado. Como conteúdo da consciência histórica, a história é a suma das mudanças temporais do homem e de seu mundo no passado, interpretadas como transformação de tempo natural em tempo humano, vale dizer, como ganho de tempo. Como tal interpretação, ela se insere no quadro de referências de orientação da vida prática atual, no qual pode abrir perspectivas de futuro (*Ibid.*, p. 84).

Desse modo, instigados pelas circunstâncias que deliberariam alterações drásticas em seu contexto, os indivíduos seriam instados a formular novos sentidos para seu agir no tempo, não somente refletindo as categorias temporais de passado, presente e futuro, mas igualmente cotejando formas para pensar, compreender e se guiar no transcurso do processo histórico. Daí a importância de os critérios de produção da verdade no pensamento histórico serem fundamentais para diferenciar as histórias comuns das histórias científicas, já que estas almejam mediar um conjunto circunscrito de orientações com o intuito de propiciar a tomada de decisões dos indivíduos, servindo de guia para a produção de sentido em suas ações. Portanto, a mudança no direcionamento do contexto, a produção de novos sentidos e a (re)orientação das tomadas de decisão dos indivíduos em seu presente são, para Rösen, um movimento que demarcaria o tipo de percepção, de consciência histórica, que alicerça

a interpretação e a transformação do tempo natural em tempo humano (histórico) e que fundamenta as ações dos indivíduos no transcurso do processo histórico.

A teoria da história na obra de Castoriadis

Neste tópico, as proposições de Rûsen servir-nos-ão de base para pensarmos os escritos de Castoriadis. Com base nos critérios metodológicos apontados por Rûsen, consideramos que a virada causada pelos acontecimentos de 1968 foram fundamentais para a produção da obra deste autor e dos sentidos nela encadeados.

Apesar de a formação de Castoriadis estar intimamente relacionada com o marxismo, ele foi um crítico rigoroso e severo das teorias de Karl Marx (1818-1883), de Lênin e do stalinismo burocrático da antiga União Soviética. Já em 1948, quando fundou com Claude Lefort (1924-2010) o grupo *Socialismo ou Barbárie*, o qual deu origem ao periódico de mesmo nome, e que circulou entre os anos de 1940 e de 1970, o autor iniciaria suas reflexões e questionamentos sobre as filosofias de sua época, como, por exemplo, ao positivismo e ao estruturalismo (inclusive ao marxismo e ao racionalismo clássico dos séculos XVII e XVIII). Castoriadis nele contribuiu (de 1949 a 1965) com textos que demonstravam, já naquele período, a sua leitura crítica sobre o marxismo¹¹. É por meio dessas circunstâncias que se deve visualizar o impacto das ações deliberadas pelo “Maio de 1968” na obra de Castoriadis, que, aliás, percebeu o movimento em seu cotidiano: nas ruas, nos jornais e revistas, nas universidades e nas decisões políticas do período (Cf. CASTORIADIS, MORIN, LEFORT, 2008).

O livro *A instituição imaginária da sociedade* (1975) é um dos principais textos de Castoriadis e teve por base seus escritos dos anos 1960,

11 Foi com base nos artigos publicados durante esse período que Castoriadis publicou os livros dos seguintes anos: 1981, 1982, 1983, 1985a e 1985b.

publicados em *Socialismo ou Barbárie*. Para ele, o principal problema da teoria marxiana e marxista-leninista estava no fato de não haver lugar para o imaginário social, muito menos para a sua compreensão. Por outro lado, a prática política havia feito com que a teoria se tornasse dogma, e, com isso, a ação revolucionária se limitasse a criar e ser apenas uma ‘nova’ ideologia¹².

Enfim, a própria revolução, na verdade, emergia mais como um discurso teleológico ou uma possibilidade, cuja realização seria possível apenas na medida em que os indivíduos, conscientes de sua condição histórica, almejassem alterar a instituição imaginária social então vigente. De fato, tal não se concretizaria devido apenas 1) a uma situação histórica favorável ou 2) à constatação, falsa e ineficaz, de que haveria leis históricas que, ao serem compreendidas e interpretadas, conduziriam à ‘revolução’ através da ação do partido político (Cf. CASTORIADIS, 1995). Isso porque “o reconhecimento do fato fundamental de que não se pode ‘explicar’ o nascimento da sociedade nem as evoluções da história através de fatores naturais, biológicos ou outros, ou através de uma atividade ‘racional’ de um ser ‘racional’ (o homem)” (CASTORIADIS, 2004, v. 6, p. 128), mas apenas em função da criação e da instituição imaginária social – com a qual os indivíduos estabeleceriam as sociedades –, não se encontrava na pauta das análises e interpretações produzidas no período. Além disso, embora reconhecidas por alguns filósofos da Antiguidade, como Platão, estas questões foram deixadas de lado na reflexão da filosofia ocidental, o que, conseqüentemente, fez com que tanto a teoria quanto a prática, no contexto dos movimentos sociais no século XX, as deixassem claramente de lado, apesar de sua importância para a orientação do agir humano no tempo. O que para ele implicou, de um lado, no ‘fracasso’ do projeto socialista ao longo do século XX, e, de outro, na limitação da interpretação marxista da história ao tentar

12 Sobre tal questão, ver também: Chauí (1995) e Valle (2008).

explicar o processo histórico¹³ tão somente com base nas circunstâncias econômicas¹⁴.

Portanto, ao cotejar a importância do imaginário na produção das instituições sociais e nas tomadas de decisão dos indivíduos, mediante as consequências dos acontecimentos desencadeados pelo “Maio de 1968” (na França e em outros países), a obra de Castoriadis, além de servir de guia para ilustrar a forma como a teoria se articula na escrita da história, também enfatiza o funcionamento das instituições e dos imaginários. Contrário à tradição, Castoriadis procurou demonstrar como a instituição imaginária da sociedade exercia um poder, senão igual, ainda maior ao do das forças produtivas e das relações econômicas que se efetivavam no mercado mundial – mercado cuja dinâmica não se encontrava sintetizada ou limitada na economia e nos seus meios de produção. Mais do que isso, ao se limitarem aos jogos de poder, desencadeados pelas instâncias econômicas e políticas, as interpretações marxistas acabaram por desconsiderar que a produção do imaginário, em vez de ser uma força secundária, era justamente o que dava solidez à instituição da sociedade e de suas classes no poder. Não por outra razão, para o autor, antes de se

13A avaliação a respeito deste período foi efetuada em alguns congressos (que homenageavam o autor e a sua obra), que depois foram reunidos em livros, como: *Autonomia e autotransformação da sociedade. A filosofia militante de Cornelius Castoriadis*, publicado em 1989, sob a direção de Giovanni Busino e *Cornelius Castoriadis y el imaginário radical*, publicado em 2000, por Nerio Tello, para ficar apenas em dois exemplos.

14Não foi apenas em seu livro *A instituição imaginária da sociedade*, que Castoriadis analisaria aquela questão. Pelo contrário, ao se verificar sua obra, que é extensa, e condensa de forma criativa e inovadora toda uma interpretação sobre a sociedade e sobre a sua criação imaginária, nota-se que aquele texto, que é tido como seu livro principal, foi onde o autor estabeleceu os contornos de um projeto intelectual, que ao fim e ao cabo permaneceu inacabado. Além disso, nela estão explicitados vários dos dilemas vividos e enfrentados pela filosofia e pela psicanálise no século XX. Foi, provavelmente, em *As encruzilhadas do labirinto* (organizada em seis volumes, dos quais o último foi póstumo), o texto que reuniu melhor o conjunto de suas interpretações. Já em seu primeiro volume, o autor indicaria que além daquele projeto estava também em execução o de publicar outra obra, em vários volumes, cujo título provisório era *A criação humana*. Mas como todo grande livro, e a exemplo de *O capital* de Karl Marx (que também ficou inacabado e os últimos volumes aos cuidados de F. Engels), *As encruzilhadas do labirinto* foi sendo produzida aos poucos pelo autor, entre 1978 e 1997, mas permanecendo, mesmo assim, também inacabada (Cf. CASTORIADIS, 1992, 1997, 1999, 2002a, 2002b, 2004, 2007).

planejar uma revolução no meio social, era preciso revolucionar a própria instituição imaginária social no poder. Para Castoriadis, tão importante como a dialética das classes na produção e a revolução das estruturas sociais vigentes seria a compreensão do imaginário social instituído nas sociedades. Somente esse conhecimento possibilitaria a definição de estratégias para se alterar a ordem vigente, por intermédio de um imaginário radical.

Referências

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto I**. Tradução de Carmen Sylvania Guedes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **As encruzilhadas do labirinto II**: os domínios do homem. Tradução de José Oscar de Almeida Marques; revisão de Renato Janine. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

_____. **As encruzilhadas do labirinto III**: mundo fragmentado. Tradução de Maria Rosa Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **As encruzilhadas do labirinto IV**: a ascensão da insignificância. Tradução de Regina Vasconcellos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

_____. **As encruzilhadas do labirinto V**: feito e a ser feito. Tradução de Lílían do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Figuras do pensável**. As encruzilhadas do labirinto VI. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Seminários 1986-1987: a criação humana I. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **A experiência do movimento operário**. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

- _____. **A criação histórica.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992.
- _____. **Da ecologia a autonomia.** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **Diante da guerra.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Socialismo ou barbárie:** o conteúdo do socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. **Sobre o político de Platão.** São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. **Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates, 1974-1997.** São Paulo: Ideias e Letras, 2006.
- _____. **Os destinos do totalitarismo e outros ensaios.** Porto Alegre: L&PM, 1985b.
- CASTORIADIS, C.; MORIN, E.; LEFORT, C. **Mai 1968:** la breche. Paris: Fayard, 2008.
- CHAUÍ, M. (Org.). **A criação dialética:** o pensamento histórico-político de Cornelius Castoriadis. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- ROIZ, D. S. A filosofia (da história) de Cornelius Castoriadis (1922-1997). **Revista de Teoria da História,** Goiania, v. 1, n. 2, p. 102-112, 2009.
- RÜSEN, J. **Razão histórica.** Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.
- VALLE, L. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, 2008.

2

COMO PESQUISAR O ENSINO DE HISTÓRIA?

O objeto

Após termos discutido o objeto da história da historiografia e das teorias da história, e termos visto exemplos de como podem ser estudados e pesquisados, passemos agora a discutir o *ensino de História*. Como tal, o ensino de história *não se limita ao estudo das teorias sobre o ensino, demarcando autores e correntes de pensamento, mas, juntamente com isso, prima pela compreensão da própria história do ensino de história*. Isto é: analisa e inquire como se definem as propostas de ensino, como são elas postas em prática, quais estratégias são usadas, quais materiais são escolhidos (a exemplo dos manuais didáticos), de modo a circunstanciar os processos de ensino-aprendizado e as relações professor-aluno no tempo e no espaço.

Tendo em vista esse objeto, apresentamos quatro exemplos de como são efetuadas as pesquisas sobre o ensino de história. De início, Jonas Rafael dos Santos faz um rápido percurso sobre a história e a historiografia a respeito do ensino de história no Brasil, ao passo que Neimar Machado de Sousa nos indica como são feitas as pesquisas sobre educação indígena. Com base nessas questões, Wilson da Silva Serejo nos oferece uma análise das práticas de cidadania, e Simone Tonoli Oliveira Roiz nos informa como são tratadas as questões da diversidade étnica e cultural entre professores e alunos de uma dada escola, num momento em que tais questões fazem parte das pautas

não só do ensino de história, mas do próprio processo de ensino-aprendizagem.

O EXEMPLO DA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

*Jonas Rafael dos Santos**

A História é uma disciplina muito antiga, mas, como a conhecemos atualmente, é o resultado de um processo que se deu ao longo do século XVIII. A institucionalização da disciplina de história nas universidades europeias e americanas, de fato, ocorreu por volta desse período. Em relação a esse desenvolvimento, François Furet (1985) é muito objetivo ao indicar que “para existir como disciplina escolar a história teve que sofrer várias mudanças de modo a constituir em um campo de saber ao mesmo tempo intelectualmente autônomo, necessário socialmente e tecnicamente ensinável” (FURET, 1985, p. 134).

Os franceses e os alemães foram os primeiros a ensinar a história em todos os níveis, desde o primário até o superior, com o objetivo de forjar uma identidade nacional. Esta tarefa foi levada a cabo a partir de métodos e técnicas de pesquisa, desenvolvidos com o intuito de permitir que a História adquirisse uma relativa autonomia e pudesse ser então incluída entre as Ciências Sociais que foram surgindo, a partir do século XIX.

A produção sobre o ensino de história segue as tendências de outros países. Os principais estudos sobre o ensino de história procuraram enfatizar as fontes tradicionais (programas curriculares e livros didáticos) como uma forma de analisar a disciplina de história, desde sua gênese

* Professor do mestrado profissional em Políticas Públicas da UNESP, Campus de Franca, e da rede pública municipal de Campinas, desde 2004. Doutor em História pela UNESP, Campus de Franca. Autor de artigos e resenhas em revistas especializadas de circulação nacional e do livro (com Diogo da Silva Roiz) *A transferência culturais na historiografia brasileira* (Paco Editorial, 2012).

até os dias atuais. Os estudos sobre o ensino de história, em sua maioria, têm abordado os problemas relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, os métodos de ensino, o motivo pelo qual tal conteúdo é escolhido (e outros não) pelo professor, as relações que os alunos estabelecem entre o conhecimento adquirido por meio das mídias e o apreendido na escola, dentre outros (BITTENCOURT, 2009).

O aumento da produção sobre o ensino de história está diretamente relacionado à expansão dos programas de pós-graduação, a partir da década de 1970, e que se intensificaram nas últimas décadas. Em relação aos estudos referentes ao ensino de história, Lima e Fonseca (2003, p. 30) nos indicam que 66% deles dedicam-se às práticas escolares no ensino de história, aos currículos e programas para o ensino e aos livros didáticos de história, que representam (estes últimos, sozinhos) 40% dos trabalhos analisados em sua amostra¹⁵. Segundo Fonseca, em relação aos períodos históricos, 80% referem-se ao período republicano e 20% ao Imperial. Ressalta ainda que a história como disciplina surgiu no período imperial, como uma forma de construir uma identidade nacional e defender a consolidação do Estado nacional, que acabava de se formar em 1822. Os períodos mais investigados ao longo da República foram a Era Vargas (1930-1945), o período pós-ditadura (décadas de 80 e 90 do século XX) e a Primeira República (*Ibid.*, p. 30-31).

Para se compreender o ensino de história no Brasil como objeto de pesquisa, é fundamental compreender o processo de constituição da História como disciplina escolar em nosso país. Neste sentido, torna-se obrigatório a referência ao texto de Selma Renaldi Mattos chamado *As lições de História do Brasil para os alunos do Colégio Pedro II* (1992), dissertação que analisa o livro didático (de mesmo nome) de Joaquim Manuel Macedo. Segundo a autora, este livro didático está diretamente relacionado com o programa do Colégio Pedro II e as ideias defendidas pelos membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição na qual

15 “Foram identificados 80 trabalhos produzidos entre 1988 e 2002, entre dissertações, teses, artigos em periódicos e textos apresentados em alguns congressos [...]” (LIMA E FONSECA, 2003, p. 30).

a obra de Varnhagen teve destaque. Para a pesquisadora, a concepção de história do livro, segundo a visão de Joaquim Manoel de Macedo, estava em sintonia com a produção histórica do IHGB e com a obra de Varnhagen, cujo objetivo era o de defender uma história política nacionalista, exaltando a ação colonizadora do português, a missão da igreja católica em catequizar os indígenas e a monarquia brasileira.

Ao estudar o livro didático e o conhecimento histórico, com o objetivo compreender o saber escolar, Bittencourt (1993) trouxe para este campo de reflexão o conflito entre o sagrado e o profano. De acordo com ela, o final do século XIX foi marcado pelo debate entre os legisladores que defendiam a história sagrada e os que defendiam a história profana. Esta contenda arrastou-se pelo período republicano, fase durante a qual se deu o arrefecimento do ensino sagrado devido à ruptura entre o Estado e a Igreja, no final do século XIX. Porém, segundo a autora, o ensino de história sagrada continuou a integrar os manuais didáticos até meados do século XX.

Kátia Abud (1993), ao estudar os currículos de história e políticas públicas, enfatiza que o currículo e os programas de história são instrumentos utilizados pelo Estado para interferir na formação da clientela política, ou seja, como meio de legitimar o poder. A autora faz um retrospecto da disciplina, desde a formação da história como disciplina escolar, no século XIX, até a década de 1990. Segundo a autora, desde o momento que a história se consolidou como disciplina escolar no Brasil até 1990, a mesma foi elaborada pelos organismos oficiais com o objetivo de reproduzir a ordem estabelecida e, com isso, legitimar o poder. Para ela, foi apenas entre o final da ditadura militar, em meados dos anos 1980, e o início da década de 1990, que os professores puderam participar da elaboração do currículo. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 são um retorno da intervenção do Estado no sistema educacional, limitando a participação dos professores na elaboração dos currículos.

Selva Guimarães Fonseca (1993) também tem contribuído significativamente para a análise do ensino de história. No seu clássico *Caminho da História Ensinada* enfoca os diferentes trajetos que a disciplina história percorreu, dos anos 1960 até meados de 1980 e, como fonte, utiliza a

legislação e os programas curriculares. Interessante é observar que a autora escolheu Minas e São Paulo com o objetivo de mostrar duas propostas, uma calcada no marxismo e outra nas contribuições da Nova História. Ambas procuravam romper com a história tradicional. Porém, segundo a autora, o viés marxista não conseguiu fugir da história tradicional, pois procurava explicar a história tanto por meio de conceitos como de uma forma determinista, evolucionista e eurocêntrica. Segundo a autora, o currículo paulista era mais interessante, porque procurava privilegiar os novos problemas, os novos objetos e as novas abordagens, renovando assim os estudos históricos.

No doutorado, Selva Guimarães Fonseca (1997) trouxe novamente contribuições significativas para o conhecimento do ensino de história, por meio da análise da história de vida de um grupo de professores de História no Brasil. Ao estudar as memórias de professores através da história oral, a autora demonstra como a experiência pessoal e a formação inicial e continuada desse grupo influenciaram a sua respectiva trajetória como docentes.

Têm se avolumado, nos últimos anos, trabalhos que procuram compreender as reformas educacionais elaboradas a partir da LDB de 1996. Estes trabalhos têm abordado questões ligadas à legislação, tais como os PCNs, as Leis 10.639/03 e 11.645/9 e as propostas curriculares dos Estados. Em linhas gerais, estas pesquisas têm privilegiado fontes tradicionais, embora também discutam novos temas, tais como a questão da etnicidade, da cidadania, de gênero e de raça (ABREU, SOIHET, 2003).

Circe Bittencourt (2003), ao analisar o ensino de história e as identidades que foram construídas desde a criação do IHGB e do Colégio Pedro II, traça um panorama da participação dos afro-descendentes e dos índios nos currículos brasileiros. A autora se preocupou em chamar a atenção para o fato de que os negros foram silenciados nos programas curriculares ao longo da história brasileira. Segundo ela, este processo ocorreu porque o discurso elaborado pela elite brasileira sempre enfatizou uma história elitista, baseada no eurocentrismo e na ideia de progresso, que tinha como objetivo a exaltação de uma concepção de nação importada da Europa.

Os PCNs foram fundamentais na incorporação da história dos afro-brasileiros e da África nos currículos e nos livros didáticos brasileiros. Os PCNs surgiram como documento de referência na sugestão dos conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula, estabelecendo as bases gerais das “competências, habilidades e conteúdos”. De acordo com os PCNs, um dos principais objetivos do ensino fundamental é levar os alunos e professores a reconhecerem e valorizarem a pluralidade do patrimônio cultural do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, conhecer e valorizar a cultura de outros povos, com a finalidade de coibir qualquer tipo de discriminação.

Segundo Anderson Ribeiro Oliva (2008), os PCNs se afastam das abordagens da formação histórica do Brasil calcada na miscigenação, para incidir na valorização da diversidade e pluralidade cultural. Neste sentido, a diversidade é um traço fundamental na construção da identidade nacional, que se põe e repõe constantemente.

A questão da diversidade cultural, presente nos temas transversais dos PCNs, adquiriu contornos mais significativos após a promulgação da Lei Federal 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003 (que alterou a lei 9.394/96), e o posterior parecer do Conselho Nacional de Educação de 2004, transformado posteriormente em resolução, em 17 de junho do mesmo ano. Estes documentos tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de educação básica do Brasil. A lei 10.639/3 foi complementada com a aprovação da Lei n. 11. 645/08, que ao lado do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também insere o da história dos povos indígenas, para a melhor compreensão da história do país e da formação de sua população. Nesse texto, optou-se por abordar apenas a lei 10.639/3, uma vez que a 11.645/08 será objeto de análise de Neimar Machado de Sousa.

A lei 10.639/03 estabelece sumariamente os conteúdos a serem trabalhados nas diferentes esferas educacionais. Nesses termos, a lei indica que os currículos dos estabelecimentos educacionais devem “incluir 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 pertinente à História do Brasil”.

Com o objetivo de esclarecer e orientar a aplicação da lei 10.639/03, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, aprovada pelo Conselho Nacional de educação, em 10 de março de 2004. As Diretrizes trouxeram esclarecimentos sobre o contexto histórico da elaboração da lei 10.639/03 e os objetivos, os conteúdos e as orientações para a sua implementação. Interessante é observar que os conselheiros procuraram deixar evidente a contribuição da sociedade civil na confecção das referidas Diretrizes, ou seja, se isentando de qualquer responsabilidade. Neste sentido, procuraram demonstrar que a promulgação da lei foi resultado do ativismo do movimento negro, ou seja, fruto de uma sociedade democrática.

Além de apontar o movimento negro como o principal responsável pela promulgação da lei, esclarece também que foram realizadas consultas aos diferentes setores da sociedade, com o objeto de auxiliá-los na elaboração das orientações, indicações e normas que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, já que:

[...] foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vem desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. (2004, p.5)

Vários autores têm refletido sobre o impacto da lei 10.639/03 nos currículos escolares. Mônica Lima foi uma das pioneiras a pontuar as rupturas provocadas pela lei. Segunda essa autora, a lei romperia com a tradição de um currículo eurocêntrico que, por um lado, sempre se omitiu em relação à história da África, especialmente ao período anterior

à chegada dos portugueses, e que, por outro, desqualificava os períodos subsequentes a esse acontecimento. Além disso, a autora ressalta o fato de os currículos negligenciarem, até então, a participação dos afro-descentes como sujeitos no processo de construção da nossa história. Neste aspecto, é necessário ressaltar que os PCNs já denunciavam as concepções eurocêntricas presentes nos currículos brasileiros, ao indicar o estudo da pluralidade cultural como tema transversal (LIMA, 2004).

Anderson Ribeiro Oliva (2008), com o objetivo de evidenciar a continuidade das indicações apresentadas nos PCNs de 1998 e refletir sobre o tema transversal da pluralidade cultural, faz um retrospecto histórico da lei 10.639/03. O autor, apesar de concentrar sua análise na história da África, traz observações interessantes acerca da problemática acima mencionada. Segundo Oliva, os PCNs indicavam os caminhos para se estudar a história e a cultura africana e afro-brasileira, mas foi a lei 10.639/03 que provocou uma revolução nas abordagens, já que tornou obrigatório a inclusão das referidas temáticas nos currículos das escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio do Brasil. Por outro lado, Oliva destaca o fato de que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira” apresentam uma originalidade em relação a outros documentos dessa natureza. Segundo o autor, as diretrizes elencam os conteúdos a serem trabalhados especialmente nas disciplinas de História, Educação Artística e Língua Portuguesa, estabelecendo assim uma especificidade em relação às outras Diretrizes Educacionais, aprovadas até então.

Ao apontar os impactos da lei 10.639/03, o autor ressalta o aumento de cursos de formação oferecidos pelas universidades brasileiras, o crescimento do número de pesquisadores sobre a história da África e a inclusão da temática sobre a História da África nos manuais didáticos, principalmente após a lei ser sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003.

Em um texto muito instigante, Júlia Salles Pereira (2008) procura discutir até que ponto a Lei 10.639/03 reconhece ou constrói a polaridade étnico-identitária no Brasil. Segundo a autora, a lei surge em meio à discussão de cotas, ao processo de democratização do país e à tomada de consciência

das desigualdades perpetuadas contra a população afro-descendente ao longo da história do Brasil. Apesar de a Lei estar preocupada em ampliar a participação cidadã e combater o racismo, acaba por se contradizer, pois institui o estabelecimento da obrigatoriedade, que é contra os princípios de autonomia do trabalho docente, expresso na LDB de 1996. Pereira alerta para o despreparo dos professores em relação à história e à cultura afro-brasileira e africana e à necessidade de ampliação dos cursos de formação. A falta de formação adequada e consistente dos docentes pode gerar vários problemas. Nesse sentido, a autora chama a atenção para o fato de a consciência racial levar à construção da bipolaridade racial. Por outro lado, é possível observar a escassez de pesquisas sobre o continente africano no Brasil. Nesse aspecto, é ressaltada a necessidade de não exaltar a África Ancestral e muito menos vitimizar o continente Africano após a chegada dos Europeus no século XV. Em relação à produção historiográfica brasileira sobre a escravidão, a autora sublinha a utilização das diversas abordagens teóricas e metodológica sobre a temática. Ressalta também que são feitas críticas em relação ao retorno de datas cívicas (20 de novembro) e da exaltação de heróis (como Zumbi). Para ela, deve-se privilegiar uma história calcada na compreensão dos processos históricos e das interpretações históricas. Segundo a autora, “há um temor de que o ensino de história esteja vivenciando a ilusão de que é possível, pela eleição de conteúdos específicos, dirigir consciências ou memórias”.

Hebe Mattos e Martha Abreu (2008) estudaram o impacto da lei nos currículos de história, a partir da experiência dos grupos de formação de professores em que as mesmas participaram. As autoras alertam para o fato de que a lei, embora dê continuidade às ideias já presentes nos PCNs, também aponta avanços: pela primeira vez torna obrigatória a inclusão da temática, uma vez que, até então, o que havia eram apenas sugestões para trabalhar com a pluralidade cultural. As autoras ainda indagam sobre o conceito de identidade explícito no documento, argumentando que o conceito é uma construção e não algo dado, pronto e acabado.

A necessidade de valorizar a história e a cultura afro-brasileira clama por uma formação continuada dos professores em atividade e uma reformulação curricular dos cursos superiores – em especial, nos de História

– com o objetivo de possibilitar aos docentes da educação básica conhecer a historiografia africana e os temas ligados à escravidão brasileira, que, aliás, sofreu incorporações significativas nos últimos anos. Assim, as pesquisas sobre a temática têm evidenciado a necessidade de rever alguns conceitos que se perpetuaram ao longo dos anos a respeito da história dos negros no Brasil.

Referências

ABUD, K. M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 163-174, set. 92/ago. 93.

BITTENCOURT, C. M. F. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 92 / ago. 93.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas: Papyrus, 1997.

FURET, F. **A oficina da história**. Trad. Adriano D. Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1985.

ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: FAPERJ, 2003.

LIMA E FONSECA, T. N. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, M. A África na sala de aula. In: **Nossa História**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 84-87, fev. 2004.

MATTOS, H. M.; ABREU, M. Em torno das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008.

MATTOS, S. R. **Brasil em lições**: a história do ensino de história do Brasil no Império através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

NADAI, E. **A ideologia do progresso e o ensino superior brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

_____. **A ideologia do progresso e o ensino superior brasileiro**. São Paulo: Loyola, 1988.

OLIVA, A. R. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005). 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei 10.639. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 21-43, 2008.

O EXEMPLO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

*Neimar Machado de Sousa**

Aproximando-se da problemática

A *educação* tem sido definida como o conjunto de processos relacionados à socialização dos indivíduos, sendo parte constitutiva do sistema cultural de qualquer povo. A história da educação brasileira, até muito recentemente, não tem abordado os processos próprios de transmissão e produção de conhecimento das sociedades indígenas, privilegiando em sua análise as instituições escolares para os povos indígenas ou a aculturação passiva dos índios nas escolas não indígenas, como esclarece Gersem dos Santos Baniwa (2006, p. 129 *et seq.*). Diante desse quadro, as fontes primárias e secundárias sobre a educação dos povos indígenas necessita ser novamente interrogada sob o paradigma da etno-história, pois, afinal de contas, o território brasileiro é habitado por sociedades complexas há mais de 40 mil anos. Durante esse tempo, produziram sua sobrevivência, adaptaram-se à natureza, transformaram-na, serviram-na, mediante processos educativos de produção/reprodução de conhecimentos (BESSA FREIRE, 1996, p. 1).

A etno-história é uma especialização recente no campo da história, não tendo mais de 40 anos e, especificamente na história da educação, não mais de 30. Na opinião de Jacques Le Goff (1984, p.

* Professor da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD. Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação e Interculturalidade. Pesquisa apoiada pelo CNPq. E-mail: neimarsousa@ufgd.edu.br

46), a especialidade “constitui um dos desenvolvimentos recentes mais interessantes da ciência histórica”.

No que consiste a etno-história? Trata-se de uma disciplina que reconhece as profundas diferenças entre as sociedades essencialmente orais e as sociedades nas quais predomina a escrita, cada uma delas com formas distintas de armazenamento, transmissão e produção do saber, o que exige procedimentos particulares de abordagem. No entanto, considera tais sociedades como equivalentes, no sentido de que ambas possuem uma memória institucionalizada. Desse modo, uma investigação da história da educação na perspectiva da etno-história não pode se esquivar do diálogo com a tradição oral, dentro dos princípios da etnografia.

Uma pesquisa que aproxime as categorias etnia e história da educação, durante a república, precisa começar por um levantamento etno-histórico da relação entre os índios e a escola no Brasil republicano. Em tal caso, a abordagem necessita ser lastreada por uma pesquisa documental, bibliográfica e etnográfica, dentro do campo da história da educação, e que trate da escolarização dos indígenas no âmbito do indigenista brasileiro e do seu programa oficial (1910-1988), sob a responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da FUNAI. A análise partiria do pressuposto de que a escola precisa enfrentar, na atualidade, o desafio da diversidade étnica, muito embora o modo de análise das diferenças ainda se pautem seja por colonialidades, seja pela dependência do poder tutelar, marcado pelo paradigma da negação da diferença e da imposição de uma identidade hegemônica. As identidades indígenas, consideradas genericamente no contexto escolar, não são atos imutáveis da natureza, mas histórico-culturais. Como tal, são passíveis de serem transmutadas, tendo em vista a posição subalterna que o Estado propugnava para os povos indígenas, conforme destacou Tomaz Tadeu da Silva (2003, p. 78).

Outro estudioso que também pesquisou esse fenômeno da outra identidade assumida foi Javier Albó (2008). A sua perspectiva, neste

contexto, pode ser esclarecedora para entender a percepção indígena sobre a escola. Para esse antropólogo, especialista nos Quéchuas e Aymaras, os povos subalternizados assumem outras identidades como resultado do encobrimento-descobrimento. Foi exatamente contra esse processo que os índios se levantaram, em busca de criar não uma escola *para os índios*, mas sim uma *escola indígena*, materializada, do ponto-de-vista legal, no período pós-constituição de 1988.

O estado da arte

Um estudo que aproxime história, educação e etnia, como é o caso deste trabalho, precisa considerar dois balizamentos teórico-metodológicos importantes: inter-disciplinaridade (ALMEIDA, 2007) e etno-história (BESSA FREIRE, 1996).

O modelo analítico da mestiçagem, como diria Serge Gruzinski (2001), pode ser elucidativo para tratar da etnogênese como mecanismo de afirmação étnica diante da negação da diferença no interior da escola. Integrando a grande produção bibliográfica acerca das missões jesuíticas entre os índios, autores como Jaime Cortesão (1956), Bartomeu Meliá (1995), Arno Kern (1982), Clóvis Lugon (1977), entre outros, já apontaram com maior ou menor ênfase para a existência de um projeto colonial de evangelização que não ficou restrito ao período colonial, mas que avançou, no Brasil, pelo império e pela república em sua roupagem secularizada.

Nesse sentido, Gersem Luciano Baniwa (2006, p. 129) esclarece que os povos indígenas acreditavam, até muito recentemente, que a educação escolar era um meio para aculturá-los, havendo desconfiância em relação à escolarização. Mais recentemente, porém, a escola tem sido vista como instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades, além de possível meio para conquista da cidadania.

A história da educação tem pela frente, na opinião de Lucio Kreutz (1998, p. 93), o desafio da diversidade, uma vez que a diferenciação

étnica está entre as divisões fundamentais da sociedade, ao lado da divisão econômica, etária, racial e comunitária. A história da educação, como uma especialidade da história, não passou imune pelas narrativas etnocêntricas, que consideram a escola à luz do projeto de centralização dos estados nacionais, ocorrido a partir do séc. XVI. Desse modo, a mudança ocorrida na leitura que se faz da escola – uma instituição ocidental, cristã e europeia – passa a ser compreendida em função de sua ressignificação pelos povos indígenas, tendo em vista a afirmação da diferença étnica como meio para afirmação de sua pedagogia, territórios e língua. Diante da vanguarda operada pela educação indígena, os etno-historiadores da educação têm empreendido um processo de reescrita da história da educação a partir da perspectiva indígena, sobretudo após a década de 80.

José Ribamar Bessa Freire (1996, p. 4) adverte que o momento atual das pesquisas indígenas está a

descobrir a existência, nas sociedades ágrafas, de mecanismos de conservação e transmissão da memória coletiva, a Etnohistória reconhece e valoriza a tradição oral, o que permite a integração de novas fontes a serem trabalhadas pelo historiador, com novos métodos, reformulando o sentimento de impossibilidade de reconstruir a memória dos povos sem escrita.

Uma das premissas para se compreender a história da educação dos índios é pautar-se pela sua especificidade, tendo em vista, particularmente, que o paradigma colonial vigente consiste na negação dessa diferença e no uso de instituições como, por exemplo, a escola, para executar essa tarefa a serviço do Estado. Assim, a história da educação indígena foi, até muito recentemente, a negação de uma educação diferenciada aos índios.

Uma reflexão de caráter mais teórico sobre a natureza do conhecimento histórico leva a considerar a história como um olhar sobre o passado a partir do presente. Assim, com a história da educação não haveria de ser diferente. No caso da história da educação indígena, o objeto é antigo – apesar das ambiguidades que repousam nesse termo –,

mas o olhar é cronologicamente atual, em se considerando a omissão do poder público em cumprir as determinações estipuladas no artigo 231 da Constituição Federal de 1988 e na Convenção 169 da OIT. Acredita-se que um melhor conhecimento de história da educação indígena possa contribuir para a diminuição do preconceito étnico e epistemológico entre os não índios, com vistas a fortalecer, entre os índios, a construção de uma escola realmente diferenciada, além de aumentar a adesão e a capacitação dos jovens professores indígenas em relação às suas escolas comunitárias.

À pesquisa bibliográfica é preciso associar a pesquisa documental, devidamente atualizada e segundo os moldes das novas perspectivas historiográficas – como a etno-história –, para evitar que se omita a importância do protagonismo indígena nos empreendimentos nacionais e na leitura do processo histórico pelo qual passaram (processo que vai desde a instalação da escola para os índios, com a chegada dos Jesuítas no Brasil, em 1549, até o advento da República, empreendimento colonizador que, no que tange aos povos indígenas, segue tendo reflexos ainda no presente).

Seguindo essa linha de raciocínio, o antropólogo Shelton Davis (1978) destacou no seu livro, *Vítimas do Milagre*, o sofrimento imposto aos povos indígenas brasileiros pelos empreendimentos neocoloniais, surgidos com o milagre econômico brasileiro, bem como as suas influências nefastas sobre a política indigenista do governo brasileiro. Desafortunadamente, muitas dessas situações seguem atuais.

Tendo em vista os múltiplos saberes necessários para esta pesquisa, pretende-se, no seu transcurso, dialogar com historiadores, indigenistas, educadores, antropólogos e pesquisadores indígenas, que auxiliarão na releitura das fontes primárias e na análise de outras fontes ainda não consultadas, além da produção de novos textos a partir da oralidade.

Para acessar fontes pouco utilizadas, o pesquisador precisará aprofundar a pesquisa através de intercâmbios com pesquisadores, além do uso das novas tecnologias da informação nos arquivos de documentação

indígena (alguns deles, aliás, localizados fora do país): na Argentina, a biblioteca do Museu Mitre e a Faculdade de Filosofia e Letras de Buenos Aires – aqui se encontra a coleção completa dos manuscritos da Coleção De Angelis; o Arquivo Histórico do Paraguai, em Assunção; a Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro; a UNEMAT em Cuiabá, e o Ministério da Educação, em Brasília, DF. Cabe destacar, também, que, no Paraguai e na Argentina, localizam-se arquivos de pesquisadores com publicações importantes para os estudos de educação indígena, como, por exemplo, Leon Cadogan, Bartomeu Meliá e Pedro de Angelis.

O envolvimento dos professores indígenas numa pesquisa que se queira etno-histórica revelar-se-á uma condição ética que aponta na direção da valorização da história indígena, cujo objetivo é aprofundar, detalhar e transferir os resultados das pesquisas nas escolas para dentro das áreas indígenas. O estudioso, nesse caso, precisará planejar algumas oficinas de interação entre os pesquisadores e os professores indígenas, alçando-os também à categoria de investigadores, integração esta que reflete uma exigência intercultural.

No que se refere às fontes oficiais e aos relatos de indígenas, uma parte significativa já se encontra disponível *on-line*, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Encontra-se microfilmada no acervo do Centro de Documentação Kaiowá e Guaraní, nas dependências do Programa Kaiowá/Guaraní, na Universidade Católica Dom Bosco, e no Centro de Documentação da própria UFGD.

Por outro lado, o investigador, aquele que desconfia, precisará reservar um ou dois meses para trabalhar em arquivos importantes para a história da região do Rio da Prata, especialmente tendo em vista que muitas etnias que habitam o território brasileiro estão dispersas por alguns países da América do Sul, entre eles Paraguai, Argentina, Bolívia, Uruguai.

Um diferencial nas novas pesquisas seria a disponibilização, nas redes sociais, dos artigos, das fontes (comentadas) e dos documentos estudados, no intuito de que possam ser consultados nas escolas de

nível fundamental e médio não indígenas e indígenas. Deve-se levar em conta também que os professores indígenas já começam a ter pequenos laboratórios de informática em suas escolas, além de muitos já cursarem o nível superior.

Procedimentos metodológicos

Uma parte significativa da produção em história da educação privilegia o modelo europeu de educação, dicotômico e ocidental. Este tipo de enfoque, que deveria ser reproduzido nas terras do novo mundo, não considerava a possibilidade de que as sociedades não ocidentais, como é o caso dos Itatim, tivessem uma educação não escolar, ou seja, amparada em saberes próprios, não cristianizados. A esse respeito, será preciso considerar a necessidade de que essa área de fronteira, como o é a história da educação, avance no diálogo, já anunciado na revista dos *Annales*, em 1974, com a antropologia, no intuito de desenvolver satisfatoriamente a pesquisa proposta. A esse respeito, Nathan Wachtel (1978, p. 09) comenta que as sociedades consideradas primitivas, sem história, eram objeto de análise da etnologia. Os Itatim, localizados geograficamente, mas não culturalmente, no ocidente, foram uma dessas sociedades negligenciadas pela historiografia mais tradicional, que considera o passado sob a perspectiva do “tradicionalismo arcaizante” (CANCLINI, 2000, p. 159). Francisco Adolfo de Varnhagen, um dos pioneiros da historiografia brasileira, referiu-se, por sua vez, aos índios como “povos na infância que não têm história: só etnografia” (VARNHAGEN, 1978, p. 30 *apud* CUNHA, 1992, p. 24). É muito comum que os percursos metodológicos que balizam as pesquisas sejam apofáticos, pois estabelecem parâmetros de abordagem a serem evitados para os objetivos previstos.

Outro elemento analítico relevante refere-se ao fato de o primeiro conflito ocorrido na América estar associado às diferenças de visão de mundo existentes entre os colonizadores-catequizadores-educadores

e os modelos tradicionais indígenas de produção-reprodução materiais (economia) e imateriais (simbólicos) da vida.

Outro ponto fundamental desta análise será o diálogo interdisciplinar entre história, cultura, antropologia e educação, dentro do contexto dos estudos culturais, ampliando a análise dos fenômenos sociais para além do recorte de classe.

Ao trabalhar com fontes coloniais, é muito difícil encontrar um olhar indígena em textos produzidos, em sua maior parte, por não indígenas. Porém, é preciso considerar que este olhar refere-se a uma situação de contato que não existiria sem a presença dos próprios indígenas. Outro ponto interessante é ser sempre possível fazer a crítica dos documentos para alargar as possibilidades de sua leitura, constituindo uma leitura da leitura. É justamente este tipo de análise que caracteriza um trabalho de história, ou seja, o texto revela algo de quem o produziu, de onde foi produzido, do motivo pelo qual foi produzido e para quem foi destinado. Neste sentido, é possível dizer que um documento colonial sobre os índios, motivo principal de sua produção, pode dizer mais ou menos sobre a vida deste personagem que gerou o texto. Por mais condicionado que seja, o texto ou seu autor, ele sempre tentará informar algo sobre o assunto do qual trata, ainda que de modo deformado.

Nem sempre as experiências que moveram povos e deram forma à sua história têm expressão documental e quantificável. Um caso que serve de exemplo é o do xamanismo e a sua influência entre os índios reduzidos no Itatim. Em tal situação, como aponta Carlo Ginzburg (1989), é preciso apurar a análise, de modo a "ver" os indícios sobre os quais as fontes falam ou deixam de dizer.

Não é o propósito deste trabalho investigar, segundo o paradigma da vitimização ou do heroísmo na luta pela defesa de suas tradições, a história ou a escola dos Itatim, já que tal procedimento desembocaria num estudo folclorizado, essencialista e estático da cultura, conforme explicou Néstor Canclini (2000, p. 160-161). Igualmente, parece ser ponto pacífico que existe, atualmente, um distanciamento da intenção de reconstruir o passado colonial tal como ele era, pois as fontes sobre as

quais os historiadores se debruçam foram documentos produzidos pelos missionários e conquistadores.

A pesquisa bibliográfica conduzida sobre as fontes coloniais trata das condições históricas ao longo das quais foi produzido o discurso evangelizador, discurso este que produziu, linguística e culturalmente, uma *outra* humanidade indígena.

Considerações finais

A diversidade étnica, contemplada nas fontes históricas, não condiz com a representação dos povos indígenas na produção historiográfica brasileira nas áreas de história e de educação. Esta invisibilidade literária reflete a invisibilidade social e as condições de subcidadania a que esta população está relegada. Nesse estado, até muito recentemente, os índios estavam praticamente ausentes da historiografia, como sujeitos, além de estarem relegados à condição de vítimas da conquista e da colonização. Nesse contexto, seu destino seria desaparecer à medida que a nova sociedade, projetada para ser homogênea, fosse avançando. O principal produto de uma pesquisa como essa é a divulgação, para a sociedade sul-mato-grossense, dos novos conhecimentos produzidos no interior da academia, segundo matrizes conceituais mais recentes. Além disso, muitos professores da rede pública e privada têm encontrado dificuldade em cumprir a Lei 11.645/2008, a qual estipula a obrigatoriedade do ensino de história indígena nas escolas de nível fundamental e médio, pois esse conteúdo ainda não foi inserido nos cursos de graduação em história e pedagogia no país.

O papel da universidade brasileira, entendida como instituição baseada na pesquisa, extensão e ensino, inclui responsabilidade social, tendo em vista a necessidade de considerar a subjetividade como uma categoria que influencia e atualiza a escrita da história, sem prejuízo de sua cientificidade. Em resumo, os benefícios esperados vão no sentido de contribuir para a escrita da etno-história da educação, com o intuito,

por um lado, de ultrapassar um viés étnico ou político único e, por outro, permitir, sob uma perspectiva interdisciplinar, o diálogo entre a história da educação e outras disciplinas, especialmente aqueles saberes ainda indisciplinados.

Referências

ALBÓ, J. **Conferência**. Campo Grande: UCDB, 2008.

ALMEIDA, M. R. C. de. História dos índios na América: abordagens interdisciplinares e comparativas. **Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, p. 196-198, 2007. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/tempo/entrevistas/v12n23a11.pdf>>.

_____. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

_____. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

BESSA FREIRE, J. R. **O ensino de etnohistória**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BRAND, A. **O confinamento e o seu impacto sobre os Pãi-Kaiowá**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

CABEZA DE VACA, A. N. **Naufraágios y comentarios**. 2. ed. Madrid: Raycar, 1984.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo: USP, 2000.

CORTESÃO, J. (Org.). **Jesuítas e bandeirantes no Itatim (1596-1760)**. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional: Divisão de Publicações e Divulgação, 1951. (Manuscritos da Coleção De Angelis).

CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DAVIS, S. **Vítimas do milagre**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FAUSTO, C. **Os Índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Revista de Ciência da Educação**. Campinas, v. 25. n. 86. p. 1-296. jan./abr. 2004.

GARCIA, E. F. Resenha de Os Índios na história do Brasil. In: **Revista Brasileira de História**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 59, 2010.

GRUZINSKI, S. **O Pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KREUTZ, L. **Etnia e educação: perspectivas para uma análise histórica**. São Paulo: Escrituras, 1998.

LIMA, A. C. de S. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. **500 Anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUCIANO BANIWA, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, 2006.

LUGON, C. **A República comunista cristã dos guarani, 1610-1768**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

MAEDER, E. J. A.; GUTIERREZ, R. **Atlas histórico del Nordeste argentino**. Resistencia: Instituto de Investigaciones Geohistóricas, 2001.

MELIÁ, B. **Del guaraní de la historia a la historia del guaraní**. Asunción: Última Hora: Correo Semanal, 1991.

MELIÁ, B.; SAUL, M. V.; MURARO, V. F. **O guarani: uma bibliografia etnológica**. Santo Ângelo: Fundação Nacional Pró-Memória/FUNDAMES, 1987.

MONTEIRO, J. M. **Tupi, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. Tese (Concurso de Livre-Docência) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: < <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/estudos/TupiTapuia.pdf>>.

_____. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MONTOYA, A. R. **Conquista espiritual feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape**. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1985.

PAIVA, J. M. de. Educação Jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POMPA, C. **Religião como tradução**: missionários, Tupi e Tapuia no Brasil Colonial. Bauru: Edusc, 2003.

QUEVEDO, J. **Guerreiros e jesuítas na utopia do Prata**. Bauru: Edusc, 2000.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. São Paulo: Edusp, 1974.

SCHMITZ, P. I. Migrantes da Amazônia: a tradição Tupiguarani. In: SCHMITZ, P. I. (Ed.). **Arqueologia do Rio Grande do Sul**: pré-história do Rio Grande do Sul. São Leopoldo: Instituto Anchieta de Pesquisas – UNISINOS, 1991. p. 31-66.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUSA, N. M. **A redução de *Nuestra Señora de la Fe* no Itatim**: entre a cruz e a espada (1631-1654). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2004.

SUSNIK, B. **El indio colonial del Paraguay**: el guaraní colonial. Asunción: Museo Etnográfico “Andrés Barbero”, 1965. vol. 1.

TODOROV, T. **A Conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

VARNHAGEN, F. A. de. **História geral do Brasil**. Revisão e notas de Rodolfo Garcia. São Paulo: Melhoramentos, 1962. 5 tomos.

WACHTEL, N. *et al.* **Para uma história antropológica**: a noção de reciprocidade. Lisboa: Edições 70, 1978.



O EXEMPLO DAS PRÁTICAS DE CIDADANIA

*Wilson da Silva Serejo**

Os direitos de cidadania não surgiram por acaso: são o resultado de lutas e manifestações de diversos segmentos sociais que, no transcorrer da história, constituíram formas de alcançar melhorias por meio de debates e reivindicações, como ocorreu na França no século XVIII e, mais recentemente, na segunda metade do século XX, com a eclosão de movimentos sociais dos mais variados matizes. A princípio, a expressão cidadania é teoricamente calcada em conceitos inerentes à civilização greco-romana, na antiguidade ocidental, que traduziram concepções específicas de sociedade e participação na vida coletiva. Com o passar do tempo, os agentes históricos foram reformulando e ampliando os direitos de cidadania, no sentido de satisfazer às exigências de novas demandas sociais que vieram à tona no decorrer dos séculos como, por exemplo, o trabalho operário. A partir dessas mudanças, a educação também foi palco de discussões acerca da cidadania, sendo o seu conceito essencial notadamente discutido nos planos curriculares no início dos anos de 1990.

De acordo com Dermeval Saviani, as mudanças a que a educação assistiu, durante o século XX, principalmente em função da descaracterização e da transformação dos paradigmas sociais, políticos e econômicos, provocaram na comunidade educativa várias discussões e questionamentos sobre as novas concepções pedagógicas, em especial as questões relativas aos princípios do processo ensino- aprendizagem (SAVIANI, 2005, p. 36).

* Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD). Professor da Faculdade de Amambai (FIAMA).

Resultante dessas transformações, o momento histórico atual exige dos professores uma nova postura pedagógica no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico, científico e humanístico, que se processa na sociedade em razão dos fundamentos e das políticas que regem os princípios preconizados pela globalização e as problemáticas inerentes a esse contexto. Nesse sentido, entende-se que cabe à educação, por meio da mediação do professor, despertar as capacidades e competências cognitivas, emocionais e relacionais. Deve ainda criar condições para que o aluno amplie sua capacidade de crítica, de comunicação, de expressão, de interação, de participação e de cooperação, para então tornar-se independente e capaz de trilhar seu destino como cidadão autônomo e consciente.

É inquestionável a importância da qualidade do ensino e da busca de excelência na qualificação dos professores para que, realmente, seja despertada no educando a reflexão crítica sobre fenômenos sociais, políticos e históricos dentro de seu cotidiano. Como resultado, essa reflexão deve conduzi-lo a uma posição contrária à passividade, possibilitando que se reconheça como um agente histórico capaz de influenciar e modificar sua própria realidade.

Ao manusear os PCNs (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) de história, logo na apresentação do conteúdo, nota-se que o termo cidadania praticamente inicia o tópico dos objetivos gerais do documento, o que realça a importância de sua inserção no currículo. De um lado, os parâmetros curriculares apontam metodologias específicas, em conjunto com as temáticas do saber histórico propostas para o ensino-aprendizagem; de outro, destaca a objetividade metodológica no ensino de história, o que deságua nas concepções formuladas pela prática cidadã. Em sintonia com esses apontamentos, verifica-se que os parâmetros de história priorizam aspectos como:

- 1) compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- 2) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertença ao país;
- 3) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania (PCNs, 1998, p. 66).

Os objetivos mostrados acima explicitam que, basicamente, o termo cidadania está contido em todos os pontos estabelecidos pelos parâmetros e que deve ser esmiuçado em cada nível de conhecimento, seja ele voltado para a relação do aluno como ser social, seja como ser consciente de sua responsabilidade pessoal. Os objetivos fixados variam de acordo com a etapa ou a série em que os conteúdos devem ser ministrados.

Valores como ética, moral, cultura, diversificação de linguagens (entenda-se por linguagens a verbal, a musical, a gráfica, a matemática, a plástica, a corporal), juntamente com conteúdos relacionados à comunicação, interpretação, principalmente enfatizando a inter-relação pessoal, faz com que as propostas curriculares visem o estímulo à formação do aluno-cidadão, dotado de senso participativo, crítico, afetivo, informado, dinâmico, sociável, cabendo necessariamente à disciplina de história toda essa amplitude de perspectivas.

Numa análise interna dos PCNs de História, é possível afirmar que o mesmo almeja que sejam apreendidos, em sala de aula, conceitos atribuídos à democracia, à pluralidade social, à política, às concepções de ensino tradicional temporalidade, aos movimentos sociais, bem como a uma gama de fatores que remetem para o que se chama de cidadania.

No campo da disciplina de história, a partir desses conteúdos, os parâmetros enfatizam práticas que, ao longo do tempo, foram negligenciadas pelo ensino voltado unicamente para a formação de elites e pautado, sobretudo, na memorização de datas e fatos. A abertura política, e principalmente a inserção de novos conteúdos substanciados pela chamada *nova história*, trouxeram um novo arcabouço conceitual e

didático para a formação dos currículos escolares nas últimas décadas do século XX (BITTENCOURT, 1998, p. 25).

Conforme salientam os PCNs, a disciplina de História deve ser apresentada de forma tão consistente quanto as demais áreas, visando possibilitar a formação da consciência crítica. Os parâmetros evidenciam que isso deve acontecer porque as manifestações sociais estão presentes no cotidiano como princípios de democracia e cidadania. Associa, também, a valorização dos diversos povos que constituem o manto cultural do país, com suas formas de agir, de pensar e de contribuir.

Esses documentos tratam de assuntos inerentes à formação cultural brasileira, destacando as peculiaridades de cada segmento cultural e suas contribuições. Dentre esses objetivos específicos, os parâmetros consideram como essencial a transmissão de conteúdos que remetam ao aluno a ideia de que ele é peça integrante da sociedade, um agente social ativo, independentemente da condição em que se encontra. A atribuição de um posicionamento crítico ao aluno, a valorização dos aspectos socioculturais, juntamente com as diferenças sociais e individuais, imprimem uma visão curricular que possibilita uma comunicação ativa do educando com o meio em que vive, além da consciência do exercício de direitos e deveres.

Conforme analisa Hebe Maria Mattos (2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam a importância dos princípios de cidadania no contexto escolar, visto que as noções da prática cidadã tornam-se pilares essenciais nas matrizes curriculares do ensino básico. A rigor, essas concepções são suplementadas pelos “Temas Transversais”, que evidenciam um conjunto de conteúdos importantes para o fortalecimento do debate sobre a cidadania. Nesse sentido, alguns temas importantes, como a *pluralidade cultural*, são extremamente eficazes na luta contra a discriminação racial na escola.

Flávia Eloisa Caimi, ao focalizar as metas encaminhadas pelas diretrizes curriculares, em especial ao que tange o ensino de História e seus desdobramentos, destaca que:

Os objetivos da História para os anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), expressos no documento da área de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propõem o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais/entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outros (CAIMI, 2006, p. 20).

Ao analisar alguns trechos dos parâmetros, e algumas capacidades por eles estabelecidas, nota-se não mais um ensino de história preocupado em desenvolver, no educando, conceitos que o levem a designar princípios de identidade, como ocorreu outrora no sistema educacional (SIMAN; FONSECA, 2001). A partir das reformulações do ensino de história, novas problemáticas são levadas até a sala de aula, imprimindo um novo formato à disciplina, que passa a preparar o aluno para seu entorno social, quando salienta as mudanças e permanências no tempo histórico, por exemplo.

Projetar esses novos conceitos nos quadros curriculares, essencialmente na primeira década do século XXI, é um desafio para grande parte dos professores. Dessa maneira, escolher qual o caminho a seguir implica ter consciência, por parte dos profissionais da educação, que lidar com as relações históricas, distinguindo o “como ensinar” e o “por que ensinar”, pode ser algo decisivo na escolha de que tipo de cidadão formar no interior dos muros escolares. É justamente nesse ponto que os PCNs configuram-se como um projeto segundo o qual cada realidade social possui o papel de formatar e determinar os fins específicos a serem delineados na disciplina de história. Isso pode ser observado na análise de Ramos sobre os PCNs, ao postular que:

Os PCNs, em última instância, implicam em um discurso educacional, que entre alianças, concessões e apropriações, apresentase enquanto “resultado” das disputas em torno de qual perfil humano formar, de como é pensada a função da escola, de qual projeto social é considerado válido, “*é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares*, por isso, questiona-se quais subjetividades, ou maneiras de ser, conhecer e interpretar o mundo são por este esperadas (RAMOS, 2003, p. 2, grifos do autor).

Em termos gerais, a principal função da escola está voltada para a formação do cidadão, ou seja, o seu propósito é o de educar, visando características denominadas de extracurriculares, como a concepção de leis, o quadro de direitos e inserção social. A instituição escolar é tida como um espaço importante para o crescimento e desenvolvimento da sociedade por fornecer subsídios para que o aluno consiga perceber o mundo que o cerca. Assim, como já mencionado, os parâmetros assinalam em seu corpo documental os subsídios tidos como essenciais para a absorção desses conceitos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PCNs, 1998, p. 10).

No entanto, em meio a tantos objetivos e projeções, no sentido de alinhar ensino e realidade vivida, surgem alguns questionamentos acerca do modo como essas diretrizes são organizadas e qual a finalidade por elas almejadas (JACOMELI, 2007). Partindo dessa crítica feita aos parâmetros, dentre muitas outras surgidas no núcleo de acaloradas discussões em torno da organização da educação nacional, pressupõe-se que diversos conteúdos ainda estão indeterminados, havendo uma incompletude na estrutura dessas propostas curriculares que, muitas vezes, não agrada aos professores de história.

Debater a questão da cidadania tornou-se uma atividade corriqueira, mormente quando pautada nas políticas sociais que tanto abrangem a temática. É pertinente, neste sentido, a afirmação de José

Murilo de Carvalho de que a “educação é definida como direito social, mas tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos” (CARVALHO, 2005). Deste modo, as abordagens que enfatizam a construção da cidadania no contexto escolar privilegiam as práticas curriculares protagonizadas pelos professores a partir do planejamento das aulas, das metodologias utilizadas e das diretrizes contempladas pela escola.

A centralidade da disciplina de história no quesito prática cidadã, por ser uma das matérias que apresentam os conteúdos sobre a questão social e democrática – assim como a sociologia e a filosofia também o fazem – não deve ser encarada como padrão, isto é: trabalhar a prática cidadã envolve a questão da interdisciplinaridade como um todo. Desse modo, os *Temas Transversais* necessitam ser trabalhados por boa parte das disciplinas presentes na organização curricular da escola. Contudo, o ensino de história tem a prerrogativa de destacar-se neste quesito pelo fato de ser um dos módulos essenciais de aprendizagem. Nele são discutidos assuntos que envolvem os desdobramentos da sociedade civil e política, abrangendo temas importantes como a elaboração das Constituições de países e os princípios de inserção e participação social, evidenciados nos últimos anos pelas teorias educacionais. A interdisciplinaridade aplicada juntamente com os *Temas Transversais*, propostos pelos PCNs, resulta na eventual caracterização e identificação dos discentes do ensino fundamental acerca da realidade social que os envolve.

Diretrizes curriculares oficiais como os PCNs surgem no cenário educacional com o intuito de homogeneizar o ensino no país, propondo o que deve ser aplicado nas escolas, em termos de conteúdos e metas a alcançar, e servindo como um caminho basilar para os profissionais da educação. Porém, sua aplicabilidade gera inúmeras discussões. Para alguns pesquisadores da área, por exemplo, a intenção de padronizar o ensino faz com que sejam escamoteados aspectos relevantes no que concerne à pluralidade social encontrada nas escolas.

Mediante o que foi exposto, a adaptação desses conteúdos no ensino de história está relativamente ligada à metodologia que o docente

irá utilizar na dinâmica de suas aulas, no seu modo de aplicar a didática específica e na prática de um ensino que explore não somente os fatos históricos, mas também a sua ação, por meio de agentes sociais ativos. São fatores que pesam de forma exorbitante no momento de conciliar o conteúdo da disciplina com o que é sugerido pelos parâmetros oficiais.

A dissertação de mestrado *Construindo a prática cidadã: o ensino de história como aporte para o exercício da cidadania em escolas públicas de Campo Grande*, defendida em meados de 2011 (SEREJO, 2011), trata justamente da relação existente entre o saber histórico e a problemática da construção da cidadania. O recorte teve por base a abertura política pós-ditadura e os acalorados debates edificados por meio das aspirações democráticas. Amparada por uma série de fontes curriculares, a dissertação concentrou-se em explorar a forma como se deu a elaboração de currículos escolares, com atenção especial para o ensino de história, no palco de embates teóricos e redefinições pedagógicas, que atingiram seu apogeu no início dos anos 1990.

A proposta dessa pesquisa foi verificar como se estabeleceu a apreensão e o conceito de cidadania por meio das diretrizes curriculares do ensino fundamental em escolas públicas municipais de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Partindo da premissa de que a cidadania atua como conceito complexo e historicamente definido, encontra-se no sistema educacional as bases para a sua propagação, principalmente no ensino de história. Desse modo, efetuou-se um diálogo com os professores de história a fim de compreender como ocorre a adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a realidade de escolas públicas municipais de Campo Grande.

Para tal finalidade, empreendeu-se uma dinâmica metodológica que contemplou fontes impressas e orais, no sentido de envolver todo o universo educacional, desde os documentos de currículo até os desdobramentos da prática docente em sala de aula. Foram analisados os componentes curriculares publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (diretrizes curriculares, cadernos de gestão pública, memoriais, sentidos de avaliação e rendimento), os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) sugeridos pelo governo federal e o projeto pedagógico de algumas escolas municipais.

Dessa forma, constatou-se o modo como os professores de história procuram dimensionar o conceito de cidadania para os alunos, bem como avanços e dificuldades, e como os alunos apreendem e exercem a cidadania no seu cotidiano a partir de temas como pluralidade cultural e diversidade.

Com base nesses estudos, percebe-se que a importância de desenvolver esse tipo de pesquisa na academia é extremamente relevante e atual. Tal pertinência parte de posturas de diversos intelectuais preocupados com o ensino de história e suas nuances, em uma sociedade vista como flexível, plural e estratificada. Ao corroborar essa linha de raciocínio, Circe Bittencourt afirma:

A cidadania social tem sido pouco caracterizada em tais propostas, mesmo quando as fundamentações teóricas são baseadas na constituição e na transposição de uma história social e cultural para o ensino [...]. Desta forma, cabe enfatizar que a ampliação do conceito de cidadania, com a introdução e explicitação de cidadania social, confere ou deveria conferir uma outra dimensão aos objetivos da História quanto ao seu papel na formação política dos alunos, implicando, ainda, uma revisão mais aprofundada dos conteúdos propostos (BITTENCOURT, 1998, p. 22).

A euforia que a liberdade política ocasionou outrora veio aos poucos se transformando em frustração, acarretando a descrença, por grande parte da população, em relação aos meios políticos e governamentais. Em linhas gerais, forma-se um abismo cada vez mais profundo entre as camadas sociais e o sentimento de completude da prática cidadã, tanto nos aspectos políticos quanto nos sociais. E isso, como se pôde perceber, reflete-se dentro da sala de aula. A descrença e a insatisfação fazem com que se redimensionem os problemas voltados à desigualdade, atingindo, sobretudo, o campo educacional.

A cidadania se manifesta de forma muito peculiar, dependendo da região, grupo ou segmento onde é analisada e sistematizada. No

estudo ora empreendido, rastreou-se a cidadania enquanto conceito para a formação escolar. Para tanto, vislumbrar a cidadania no ensino de história é tarefa extremamente necessária; porém, requer muita cautela, pois especificidades da prática social podem ser negligenciadas, comprometendo os resultados de uma educação que se quer democrática e inclusiva.

Referências

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Tempo**: revista do departamento de História da UFF, v. 11, p. 27-42, 2006.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

JACOMELI, M. R. **PCNs e temas transversais**: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MATTOS, H. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, M.; SOIHET, R. **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

RAMOS, M. E. T. A alma do negócio: o ensino de qualidade total nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEREJO, W. da S. **Construindo a prática cidadã**: o ensino de história como aporte para o exercício da cidadania em escolas públicas de Campo Grande/MS. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. (Org). **Inaugurando a história e construindo a nação**: discursos e imagens no ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.



O EXEMPLO DA DIVERSIDADE ÉTNICA E CULTURAL

*Simone Tonoli Oliveira Roiz**

A questão da diversidade étnica e cultural está na ordem do dia, seja pelas discussões que são feitas no Congresso e no Senado brasileiros, vindo a fomentar a aprovação de novas leis, seja pela multiplicação de títulos sobre a temática, com o aumento expressivo nas pesquisas de mestrado e doutorado no âmbito das ciências humanas e sociais e da educação, seja ainda pelo fato de as escolas públicas e privadas do país terem o desafio de pôr em *prática* o ensino da diversidade, indo além do simples convívio com ela no espaço escolar no seu dia a dia.

Neste texto, compartilharei uma experiência de pesquisa desenvolvida no meu mestrado, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), em Curitiba, e defendido no primeiro semestre de 2012. Assim, o objetivo será, muito brevemente, analisar de que modo alunos e professores da Escola Estadual Vespasiano Martins¹⁶, localizada na cidade de Amambai, no Estado de Mato Grosso do Sul, procuram representar a diversidade étnica e cultural. Nesse caso, é nossa meta compreender como os professores daquela escola entendem e ensinam a diversidade étnica e cultural para seus alunos dos oitavos

* Professora do curso de Pedagogia da Uniesp/Fiama. Mestre em Educação pela PUC/PR. Graduada em Pedagogia pela FIAMA. Tem publicado resenhas e artigos em revistas de circulação nacional.

16 A escolha dessa escola não foi feita ao acaso. Na escola Vespasiano Martins, além de os documentos, de 2005 para cá, estarem ainda armazenados e não terem sido destruídos, também estavam perfeitamente legíveis e completos. Na escola Dom Aquino Corrêa, para esse mesmo período, os documentos também estão guardados e completos, o que não ocorre com as outras três escolas estaduais da cidade. Todavia, em função da necessidade de recorte do objeto, preferimos trabalhar apenas com a Escola Estadual Vespasiano Martins porque, dentre outras razões, o quesito cor é respondido na íntegra, ao passo que na outra, não.

e nos anos, e, por sua vez, como eles representam e entendem a diversidade étnica e cultural.

Nesse sentido, o conceito de cultura, entendido por Geertz (1989), e o de representação sinalizada por Chartier (1990) que balizaram nossa análise. Para Geertz, cultura seria uma teia de relações recíprocas utilizadas pelos membros de um mesmo grupo ou comunidade, e que dão forma e coesão aos ritos, símbolos e signos que estes empregam para representarem a si, as coisas e os outros seres. Ao passo que para Chartier (1990), fez uso de tal definição para rastrear as práticas e as representações¹⁷ dos grupos e indivíduos de uma dada sociedade, operacionalizando certos instrumentos metodológicos para a história cultural¹⁸, observa que as representações constituem uma forma privilegiada para se pensar o agir social no tempo e no espaço. Com base nesses dois autores é que procuramos compreender os mecanismos forjados pelos alunos e professores para representarem a diversidade étnica e cultural. Mesmo considerando as críticas que foram feitas por Bhabha (2003) e Hall (2006) à obra de Geertz (a qual apresenta inevitáveis fragilidades no entendimento de grupos e comunidades heterogêneas), nem por isso

17 Para o autor (1990), *práticas e representações* devem ser entendidas num movimento dialético com as *apropriações*; isto é, práticas e representações não têm um funcionamento mecânico na sociedade, mas sim dinâmico e relacional. Quer dizer, as *práticas* de um grupo podem vir a forjar novas *representações* na sociedade, mas essas mesmas *práticas* já foram antes instigadas por outras *representações*. Aí se encontra a importância do conceito de *apropriação*, que faz a mediação entre a *prática* e a *representação*, ou o inverso, a *representação* e a *prática*.

18 Chartier (1990), em seu livro *A história cultural*, apesar de dialogar com a obra de Geertz (1989), já que se preocupa com o estudo do mundo dos letrados e das pessoas comuns, ao apreender as relações, trocas e tensões entre cultura letrada e cultura popular, não deixava claro, naquele momento, o que entendia por cultura, não obstante a discussão frutífera. Ele irá manifestar de forma mais clara sua compreensão do termo em *A história ou a leitura do tempo* (2009), no qual indica que, muito embora haja uma multiplicidade de acepções do termo 'cultura', causando várias dificuldades em sua compreensão, o seu entendimento intercala duas famílias de significados: "a que designa as obras e os gestos que, em uma sociedade dada, se subtraem às urgências do cotidiano e se submetem a um juízo estético ou intelectual e a que aponta as práticas comuns através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos" (Chartier, 2009, p. 34). A primeira dessas famílias de significados estaria centrada na obra de Carl Schorske, *Viena fin-de-siècle*, e a segunda na obra de Geertz, *A interpretação das culturas*.

nos pareceu menos operacional a utilização de seu conceito de cultura, que, aliás, não é rebatido por esses autores. Contudo, não se deixou de lado o alerta dado por essas críticas no momento de efetuarmos o estudo de uma escola na qual, como comprovamos em nossos questionários, preponderava a heterogeneidade de público, o que configuraria, por seu turno, uma pluralidade cultural e de representações da diversidade.

Foi a partir dos dados concernentes às listas nominativas de alunos e à análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, referentes a 2007 e a 2010, que procuramos preparar os questionários, aplicados no mês de Outubro de 2011, para alunos e professores. No caso dos professores, procuramos rastrear o sexo, a idade, o tempo de docência na escola, a disciplina ministrada, o que entendia por diversidade étnica e cultural e como a ensinava a seus alunos. Dos 16 questionários aplicados aos professores que lecionavam nos oitavos e novos anos, foram-nos devolvidos seis, dos quais dois em branco. No caso dos alunos, também procuramos saber o sexo, a idade, há quanto tempo estudavam na escola, a profissão e a idade de seus pais, quais as disciplinas em que viam questões étnicas e culturais e o que entendiam por diversidade étnica e cultural. Dos quase 140 questionários que passamos para os alunos e alunas dos oitavos e nonos anos da escola, foram-nos devolvidos 122, dos quais dois em branco. Não procuramos deixar nominado nenhum dos participantes e fomos enumerando os questionários aleatoriamente, na medida em que os fomos recebendo: no caso dos professores (p1, p2, p3...). Como os questionários para os alunos foram passados em quatro salas de aula (oitavos A e B, e nonos A e B), seguimos o seguinte procedimento: aluno X, da sala X, a exemplo de: a1, 8A, ou a1, 8B, ou a1, 9A, ou a1, 9B, e assim progressivamente ao longo dos 122 questionários recebidos, dois quais dois retornaram em branco. No caso dos alunos, também procuramos saber o sexo, a idade, há quanto tempo estudavam na escola, a profissão e a idade de seus pais, quais as disciplinas em que viam as questões étnicas e culturais e o que entendiam por diversidade étnica e cultural. Dos quase 140 questionários que passamos para os alunos e alunas dos oitavos e

nonos anos da escola, foram-nos devolvidos 122, dos quais dois em branco. Não procuramos deixar nominado nenhum dos participantes e fomos enumerando os questionários aleatoriamente, na medida em que os fomos recebendo: no caso dos professores (p1, p2, p3...). Como os questionários para os alunos foram passados em quatro salas de aula (oitavos A e B, e nonos A e B), seguimos o seguinte procedimento: aluno X, da sala X, a exemplo de: a1, 8A, ou a1, 8B, ou a1, 9A, ou a1, 9B, e assim progressivamente ao longo dos 122 questionários recebidos, dois quais dois retornaram em branco.

Ao agruparmos esses *documentos* para análise, vimos a importância da ‘história cultural’ para a elaboração de nossos procedimentos metodológicos. Para Roger Chartier, ela “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17), e que “à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como a pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (*Ibid.*, p. 19).

Nesse aspecto, a história cultural, tal como vista por Chartier, permite que pensemos sobre como os “atores sociais” em questão – alunos e professores –, constroem sua realidade, representam sua cor e pensam a etnicidade, “para eles” e “sobre os outros”. Dado que para este autor “cultura”, afora suas diversas acepções, representaria a articulação das “produções simbólicas e as experiências estéticas subtraídas às urgências do cotidiano, com as linguagens, os rituais e as condutas, graças aos quais uma comunidade vive e reflete sua relação ao mundo, aos outros e a si mesma” (CHARTIER, 2010, p. 15-16), tal definição, no que diz respeito à “cor” e à “etnia”, contribui para que reflitamos sobre a maneira como as relações simbólicas, construídas pelos grupos e pelos indivíduos, são representadas “para si” e “para os outros”.

As representações da diversidade étnica e cultural entre os professores

Analisaremos, neste item, como a diversidade étnica e cultural é apresentada e ensinada pelos professores, como eles a trabalham nas disciplinas que lecionam e qual a importância que dão ao tema. Os docentes que se dispuseram a participar da pesquisa pertenciam às seguintes áreas: dois de língua portuguesa, um de matemática e outro de história. A idade dos participantes varia entre 20 e 40 anos e o tempo de docência também é semelhante: três lecionam há 10 anos e um há três.

A temática da diversidade étnica e cultural parece ser discutida em todas as disciplinas, mas com diferentes procedimentos e abordagens. Cada professor(a) busca, de alguma maneira, fazer referência a ela dentro da disciplina que leciona. No entanto, ao tentarem definir a diversidade étnica e cultural, observamos algumas dificuldades nesse processo de síntese. No entanto, nem por isso deixam de trabalhar com o termo em suas disciplinas. Para p3, “diversidade é descendência de nacionalidade, de culturas”; para p4 é a “manifestação de vários aspectos culturais, no tocante às raízes de cada pessoa”, e p2 não se manifestou relativamente ao assunto. Já p1, quando questionado sobre o mesmo tema, disse que a diversidade étnica e cultural “é a diversidade de povos e, conseqüentemente, de culturas que constituem as sociedades”, tendo sido, dentre as respostas dadas, a que mais se aproximou da definição proposta pelos PCNs para a diversidade étnica e cultural. Como nos informa Corrêa,

A temática da diversidade [...] é ainda pouco estudada, pois há dificuldade em sua definição. Ora as compreensões dizem respeito à ideia de multiculturas, sem haver precisão sobre esse significado, ora sobre etnias, gênero, sexualidade e raça, e finalmente, incorpora a questão linguística (2010, p. 99).

O resultado destas compreensões se reflete na maneira com que cada um trata do tema em sala de aula. Para p4, a temática é trabalhada “através de projeto”, ou melhor, “nos valores que são repassados para os

alunos”; para p2, “trabalho através de leituras, debates e questionários”; para p3, “através de textos, projetos, trabalhos, conversas”, além de se manifestarem “de várias formas, algumas respeitosas, outras nem tanto, aí o trabalho de intermediação do professor para garantir o respeito a toda diversidade”; e, para p1, indica que a “diversidade é abordada em discussões com os alunos sobre as diferenças que os distinguem, o que é muito visível em turmas tão heterogêneas como as que temos” nesta escola.

Tendo em vista tal fato, devemos procurar salientar, levando em consideração as ideias apresentadas para abordar a diversidade, as formas diversificadas que os professores da escola encontram para relacionar a temática com as suas disciplinas. Para p1, professora de língua portuguesa, “a disciplina que leciono não aborda diretamente temas sobre as diversidades étnico-culturais, contudo durante as interpretações e produções textuais é possível falar sobre o assunto, sempre valorizá-lo”. Já p2, o outro docente da mesma disciplina, coloca que “a maneira de relacionar essa temática é através de leitura e interpretação, onde os alunos expõem suas ideias em relação à temática”. No caso de p3, que leciona matemática, a relação com o tema é possível “usando a temática atual, pesquisas etc... e a própria história da matemática”. Por fim, p4, que leciona história, trabalha com a temática em sua disciplina “através de projetos e discussões”.

No que tange às orientações curriculares, os docentes assim se expressam: p1 diz que “os referenciais curriculares de língua portuguesa têm poucas referências a esse tema”; p2 coloca que “há orientações curriculares para desenvolver esse tema”; para p3 “há empenho da escola como um todo, [mas] orientações curriculares, não” (sublinhado pelo docente); e, para p4, “sim”, mas não diz por quê ou como. Os docentes abordam a temática nas disciplinas em que lecionam, mas parece não terem conhecimento de todas as orientações de apoio¹⁹.

¹⁹Para maior detalhamento da questão, ver: Roiz, 2012.

De acordo com os professores, tanto o preconceito quanto a discriminação são atos que existem também no ambiente escolar, onde, todavia, tais práticas são condenadas veementemente, instruindo-se o aluno na prática da tolerância e do respeito pelo “outro”. De acordo com p1 “o preconceito e/ou a discriminação é mais perceptível entre os alunos mais novos, não que os mais velhos não tenham esse sentimento, apenas sabem disfarçá-lo melhor; normalmente é dirigido aos negros ou aos indígenas, surgindo inúmeras piadas e apelidos degradantes”; por essa razão sempre “chamo a atenção dos alunos quanto a [sic] consequências físicas e psicológicas dessa atitude discriminatória e busco conscientizá-los quanto ao valor e riqueza presente nas diferenças”. Infelizmente, o docente não aprofunda a forma como trabalha essa questão em sua disciplina. No caso de p2, ele aponta-nos como discute esta questão em sua disciplina, sem descrever, no entanto, a quem é dirigido o trabalho efetuado; relata apenas que é “trabalhado através de projetos, [e] quando há algum tipo de discriminação na escola, logo é procurado solucionar isto, muitas vezes é resolvido na sala ou [na] coordenação conversando [e] esclarecendo a situação logo de início”. Para p3, “existe preconceito em toda a esfera da escola: aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno, pai-aluno, aluno-pai” e procura discutir essa questão em sua disciplina “através de jogos, textos e atividades de análise da atualidade”. Por fim, p4 afirma discutir a questão em sua disciplina “sim”, por meio de “projetos de conscientização e que valorize[m] as questões culturais”, sendo esses dirigido aos “alunos [negros e indígenas, geralmente] e nesta percepção é dirigido pra coordenação e equipe pedagógica para que tais ações possam ser discutidas”.

As representações da diversidade étnica e cultural entre os alunos

“Eu sou branco, com cabelo loiro e grandes olhos castanhos, sou alto e tenho um pouco de sardinha no rosto” (a9, 9A).

“Brasileiro, branca, cabelo loiro. Sei lá” (a7, 9A).

“Branca e um pouco queimado do sol” (a5, 8B).

Os exemplos indicados acima resumem algumas das percepções que os alunos têm a respeito de sua própria cor. O destaque, neste caso, vai para a cor branca, ainda que “queimado” pelo sol intenso. Por outro lado, a dificuldade de ir do branco para o pardo, para o moreno, ou mesmo para o negro, indica-nos, de imediato, o que já haviam ressaltado Turra e Venturi (1995), Schwarcz (2001), Guimarães (2004) e Barros (2009) no que diz respeito às raízes de um preconceito à brasileira, de herança colonial²⁰, persistente entre nós ainda no momento atual: o preconceito pelas tonalidades de pele mais escuras – reflexo dos quase quatro séculos de regime escravista – ou pelos povos nativos. Dessa forma, não por acaso, o preconceito e a discriminação são direcionados às pessoas das camadas mais baixas e, de modo ainda mais intenso, sobre afrodescendentes e indígenas.

Para maiores apreciações, procuramos destacar como os alunos dos oitavos e nonos anos vêm identificando não só a cor, mas também a sua etnia. Neste item, é possível verificar que muitos apontam a cor de sua pele, e não a nacionalidade e o respectivo grupo do qual descende, para identificar sua etnia.

Com o objetivo de caracterizar melhor essa questão tomemos os exemplos indicados pelos alunos dos oitavos e nonos anos. Para os alunos do oitavo ano, turma A, surgem os seguintes exemplos: “acredito que seja parda a minha etnia, pois está assim em meus documentos” (a1); minha etnia é “branca. A cor da minha pele é branca” (a2); minha etnia é “negra, minha pele identifico como negra (morena escura)” (a3); “branca, pele cor que não é escura, mas agora sou moreno por causa de andar muito no sol” (a31). Além de, em muitos casos, haver dificuldade em se referir à etnia. Quando referida, está mais em contraste com a cor, já que seria a cor que a identificaria. Também havia casos em que os alunos indicavam não saber diferenciar cor e etnia, ou qual era sua etnia, como no caso de

²⁰ Para maior detalhamento desta questão, ver: Florentino; Fragoso, 2001.

a19, que diz não saber a etnia, mas indica que identifica a cor de sua pele “olhando para ela. A cor é parda”. De forma mais restrita, encontravam-se os que identificavam cor e etnia adequadamente, como no caso de a27 (e de outros), que aponta que “sou branco descendente de indígenas, gaúchos e paraguaios”.

No caso dos alunos do oitavo ano, turma B, foram encontradas situações semelhantes: desde aquele que se apresenta como “brasileiro, sou branco” (a1); “índio, italiano, morena” (a2); “paraguaia, morena” (a18); até aqueles que indicavam que “não lembro! Cor branca” (a3); “não sei, cor da pele branca” (a19); ou ainda, minha cor de pele é “amarela, mas com sangue de baiana” (a20); “brasileiro, descendente de italiano e paraguaios, mas nasci no Brasil. Sou de cor branca” (a24).

Com a mesma ideia foram questionados os alunos do nono ano A e B. No caso da turma A, identificam-se da seguinte forma: para a6, sua etnia é “negra. Preta”; para a9 sua etnia é feita de “misturas de portugueses, grego com argentino” e a pele “morena clara”; a12 diz ser “descendente de negros e portugueses, minha pele é morena”; a14 identifica sua etnia como “brasileira misturado com gaúcho, morena”; a17 como “brasiguaiou sou branco”, pois, minha “mãe é descendente de Paraguai e meu pai brasileiro”. Do mesmo modo que nos oitavos anos, há situações em que o(a) aluno(a) se identifica sem nenhum problema; outras em que etnia e cor se misturam; e aquelas em que o aluno não sabe identificar cor ou etnia, ou ambos.

Por fim, com relação aos alunos do nono B, a situação não é diferente, como nos indicam os exemplos que se seguem: para a1, sua etnia é “branco. Pele cor de pele”; para a3, a cor de sua pele é “branca” (sublinhado pelo participante) e “pedi para meus colegas dizerem” a cor da minha pele; a5 revela que é “descendente de negros, mas eu sou morena clara”; a6 que sua etnia é “paraguaia”, isto é, “uma mistura de brasileiros com índios”; a12 diz que é “italiana com gaúcha, porque eu não sou branco, mas também não sou preto”; enquanto a18 se identifica como “brasileira e me identifico como parda”.

Como nos indicam os exemplos acima, que não são os únicos, evidentemente, os alunos procuram predominantemente identificar-se

como brancos, mesmo quando não o são, revelando como justificativa o efeito do sol em excesso, o que fez com que a pele ficasse queimada. Mas também houve casos em que se identificaram como pardos, amarelos, negros, morenos. No caso da etnia, as dificuldades foram maiores, com referências, em geral, à cor da pele e não à descendência.

Por sua vez, o entendimento dos alunos de certos termos como *cultura*, *diversidade* e *etnia* também é polissêmica e variada; algumas vezes, são mal definidos; outras, até desconhecidos. Tentemos exemplificar algumas situações para demonstrar melhor tal questão. Com o mesmo intuito e procedimento, faremos a análise dos oitavos e nonos anos. Primeiro, o oitavo ano, turma A: “cultura são os costumes de uma região [...] Diversidade étnica é variedade de raças, e diversidade cultural é variedade de tipos de cultura” (a2, 8A); “cada um tem sua etnia; nunca ninguém é igual e sua cultura também” (a5, 8A); “Cultura são os costumes de cada região; diversidade étnica, várias raças” (a9, 8A); “Cultura é o que diferencia as raças, modo como falam, se vestem, a culinária e outros fatores. Diversidade étnica é a diferença de raças, ou seja, não existe somente uma, existem várias” (a13, 8A); “são os povos e suas culturas” (a28, 8A).

Para os alunos do oitavo ano, turma B: “são várias pessoas de diferentes costumes vivendo em um país” (a1, 8B); “que cada um tem sua cultura, e a diversidade étnica, todos são diferentes” (a22, 8B); “cultura, e a característica de certa região. Diversidade étnica cultural, cultura de um povo de uma raça” (a24, 8B); “são pessoas com diferentes costumes, vivendo em um mesmo país” (a25, 8B). Além de haver os que desconhecem o tema por completo: “para falar a verdade, não entendo nada” (a16, 8B); “nada, esqueci tudo” (a18, 8B); “olha, praticamente nada” (a20, 8B).

Já no caso dos alunos do nono A: “a cultura são tradições das pessoas do passado; diversidade são diversas ou varias culturas” (a4, 9A); “entendo que a cultura é o jeito que você vive, e o estado em que mora e o passado; a diversidade étnica e cultural é definida pelas diferentes cores de pele e diferentes religiões” (a8, 9A); “eu entendo pouca coisa,

mas aqui em Amambaí nós possuímos varias culturas e etnias” (a17, 9A); “que todos têm uma cultura diferente, e temos que tratar todos iguais” (a32, 9A). Como no caso dos oitavos anos, também houve alunos, como a27 e a28, que simplesmente responderam não entenderem “nada” sobre o assunto.

Por fim, o caso da turma B. Os participantes a1, a2 e a3 dizem apenas que: “[é] o que temos de bom em nosso mundo”; e a3 complementa: “muitas culturas boas e [outras] perigosas”. Há os que não entendem “nada” sobre o assunto, como a5, a6, a12, a13, a14, a15 e a16, e os que dizem: “nem sei explicar”, como a8, a9 e a10; ou ainda, “sei lá hein”, como no caso de a24. Mas também encontramos os que indicam “que o Brasil tem muitas culturas” (a11, 9B); “que ela muda muito para cada pessoa e cada grupo em si” (a18, 9B); “cultura são as características de um povo; ex: religião, idioma, culinária” (a22, 9B).

O entendimento dos alunos quanto à ideia de cultura, diversidade étnica e cultural, como indicamos, é polissêmica e variada; às vezes a definição do termo é mais exata; outras não. Em certos casos, é ainda muito superficial; em outros, nem sabem se posicionar ou definir os termos. Os alunos do oitavo e nono, turma A, mostram-se mais familiarizada com a discussão do que os alunos do oitavo e nono ano, turma B. No caso deste último nono, demonstram quase que um total desconhecimento da questão – ou apenas não fizeram questão, como nos mostram as respostas entre as turmas, de apresentar aquilo que sabem.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, nossa meta foi justamente a de verificar como a diversidade étnica e cultural é tratada, trabalhada, apreendida e ensinada por professores a seus alunos, numa escola estadual, localizada na cidade de Amambaí, no Estado de Mato Grosso do Sul. Simultaneamente, procuramos ver quais os reflexos desse ensino para a formação das representações dos alunos sobre “si” e sobre os “outros”.

Ficou assim demonstrado o quanto a temática é complexa e ardua, difícil de ser apreendida. Entre outras razões para isso estão os preconceitos e as discriminações arraigadas durante séculos, de certas culturas e etnias em relação a outras, realidade que não se altera imediatamente, mas apenas passa a existir num novo espaço de disputas. Como vimos, todavia, na *prática*, a heterogeneidade de entendimentos prepondera sobre a homogeneidade do discurso, ainda que este se coloque como politicamente correto e modelo a ser apreendido nos diferentes espaços de sociabilidade, inclusive o escolar.

Referências

- BARROS, J. C. A. **A construção social da cor**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Bertrand Brasil, 1990.
- _____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.
- _____. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 69, n. 24, p. 1-30, 2010.
- CORRÊA, R. L. T. **Cultura e diversidade**. Curitiba: IBEPEX, 2010.
- FLORENTINO, M.; FRAGOSO, J. L. **O arcaísmo como projeto**. 4. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ROIZ, S. T. O. **Da diversidade escolar ao ensino da diversidade**: um estudo sobre as representações da diversidade étnica e cultural de professores e alunos da Escola Estadual Vespasiano Martins em Amambai/MS (2005-2011). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Paraná, 2012.

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

TURRA, C.; VENTURI, G. (Org). **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre cor preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1995.



3

COMO PESQUISAR A HISTÓRIA DAS RELIGIÕES?

O objeto

Tem-se observado, nas últimas décadas, um crescente interesse pelos estudos relacionados à religião e à religiosidade. A produção acadêmica enfrenta, nos últimos anos, o desafio de analisar as permanências, as modificações e as novas representações no cenário social. Somos interlocutores de um duplo movimento, aparentemente contraditório: de um lado, a crescente secularização da sociedade e, de outro, a expansão do mercado religioso. Além disso, a presença crescente das motivações religiosas na sociedade contrapõe-se às análises que previam a sua retração no Ocidente, como corolário obrigatório e inexorável do desenvolvimento científico e tecnológico, da racionalização e do pluralismo. Os meios tecnológicos mais modernos, como a *internet*, os meios de comunicação de massa e o impacto das inter-relações locais, nacionais e globais não eliminaram as crenças e as religiões. Observa-se, ao contrário, a expansão e a multiplicação de milhares de igrejas, de movimentos, de correntes e de alternativas religiosas que se expandem e reconfiguram suas funções de acordo com as singularidades das diferentes sociedades onde se instalam. Ao mesmo tempo, vemos o crescente surgimento de manifestações religiosas, as quais continuam a fazer parte do imaginário social. Assim, as hibridações religiosas, as fusões de crenças, as multiplicidades de vivências e de pertencas e os trânsitos religiosos tornam-se mais frequentes na contemporaneidade.

Nos textos a seguir, apresentamos apenas três casos de estudo das religiões que, evidentemente, não esgotam as inúmeras possibilidades de pesquisas do campo religioso. No primeiro texto, Jérri Roberto Marin discute o exemplo do catolicismo, mais especificamente de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Já André Dione Fonseca traz alguns apontamentos teóricos e metodológicos relacionados às pesquisas sobre o pentecostalismo, um movimento religioso que tem despertado o interesse dos pesquisadores. Por fim, Marcilene Nascimento de Farias analisa a problemática da religião a partir das relações de gênero e da história das mulheres.

O EXEMPLO DO CATOLICISMO

*Jérri Roberto Marin**

O conceito de texto definitivo só
corresponde à religião e ao cansaço.

Jorge Luis Borges

A presença da Igreja Católica, o cenário religioso e as manifestações religiosas, em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul, são objetos que continuam a nos desafiar. Porém, ainda é pequeno o número de pesquisadores que se interessam por esses campos. Até a década de 1990, a produção historiográfica era escassa, constituindo-se essencialmente de histórias das congregações e ordens religiosas que atuaram na região²¹ e de alguns de seus membros mais ilustres²². Essas obras possuem conteúdos marcadamente apologéticos e enaltecendores da ação da Igreja e dos indivíduos que nela se destacaram. Por outro lado, as publicações que englobavam, de forma geral, a história de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul não dedicaram nenhum capítulo especial à Igreja Católica²³.

As primeiras produções acadêmicas acerca do campo religioso na região foram desenvolvidas em programas de pós-graduação oferecidos por universidades paulistas. Foram elas as teses de Maria Augusta de Castilho, cujo objeto foi a diocese de Campo Grande-MS e a atuação

* Professor do curso de graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD).

21 Medeiros (1986); Biennes (1987); 50 anos (1988); A missão (1944); Cometti (1996); Corazza (1995); Duroure (1977); Elsing (1988); Irmãs (1988); Knob (1988).

22 Sganzerla (1992); Leite (1979); Cometti (1994).

23 Referimo-nos a Campestrini e Guimarães (1991) e Corrêa Filho (1939).

do primeiro bispo D. Antônio Barbosa²⁴, e a de Cleonice Gardin, que pesquisou sobre as relações entre o sagrado e o profano em Campo Grande, tendo sido ambas defendidas em 1997. Em 2000, Jérri Roberto Marin apresentou a pesquisa sobre a diocese de Corumbá e, em 2006, surge o trabalho de Nilton Paulo Ponciano sobre o papel da Igreja Católica no processo de organização socioespacial de Fátima do Sul²⁵.

Em Mato Grosso do Sul, com a oferta de diversos cursos de especialização *lato sensu* em História na década de 1990, o campo religioso brasileiro – não exclusivamente católico – já despertava algum interesse. Porém, foi com a criação, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)²⁶, do programa de pós-graduação em História, em 1999, no campus de Dourados, e de Desenvolvimento Local, em 2002, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que a produção acadêmica acerca desses temas se consolidou.

No programa de mestrado em História da UFGD, de 1999 a 2011, foram defendidas 142 dissertações. Dessas, apenas sete têm como objeto o campo religioso católico. Em 2002, Neimar Machado de Souza apresentou a pesquisa sobre a redução de Nuestra Señora de La Fé no Itatim. Em 2003, Giovani Luiz Romani pesquisou sobre a Comissão Pastoral da Terra e o Conselho Indigenista Missionário na Diocese de Dourados. Em 2005, Inez Maria Bitencourt do Amaral defendeu a dissertação cujo tema era a Igreja Católica na região de Dourados. Em 2006, Aline Cerutti Pereira pesquisou as representações franciscanas na paróquia de São Francisco de Assis em Campo Grande. Em 2007,

24Posteriormente, Castilho publicou outras pesquisas, cujos temas eram o sagrado e o místico em Campo Grande e também o cinquentenário do bispado de Campo Grande (CASTILHO, 2006, 2008).

25Marin (2000); Gardin (1997); Ponciano (2006). Marin publicou *A Igreja Católica em terras que só Deus conhecia: o acontecer e o “desacontecer” da romanização na fronteira do Brasil com o Paraguai e Bolívia e A Igreja Católica e o centenário da diocese de Corumbá: história e imagens* (MARIN, 2009, 2011).

26Com a implantação, em 2006, da Universidade Federal da Grande Dourados, o programa de pós-graduação passou a fazer parte da nova instituição.

dois trabalhos foram apresentados: o de Luciana Aparecida de Souza Mendes, sobre as folias de reis em Três Lagoas, e o de Claudete Soares de Andrade Santos, sobre os colonos e a Igreja Católica no contexto da Colônia Agrícola Nacional de Dourados. Em 2010, Fabio William de Souza defendeu sua dissertação sobre a morte e as distinções sociais no cemitério Santo Antônio, localizado em Campo Grande.

No programa de pós-graduação em Desenvolvimento Local, da UCDB, foram defendidas, entre 2002 e 2011, 194 dissertações. Dessas, apenas dez têm como objeto o campo religioso: Waldir Leonel pesquisou sobre o misticismo no município de Boa Sorte (2002); Juscyo Mário Barbosa Martins analisou o voluntariado católico na Vila Piloto na cidade de Três Lagoas (2005); Marlei Teixeira pesquisou sobre o sagrado no Forte Coimbra (2005); Magali Luzio Ferreira debruçou-se sobre as ações dos católicos carismáticos na paróquia de São Francisco em Campo Grande (2006); Acácia Regina Milhomem Santos enfocou a Pastoral da Criança na comunidade Santos Apóstolos Pedro e Paulo de Campo Grande (2006); Felipe Coelho Senna estudou os arraiais do São João em Corumbá (2006); Edilene Xavier Rocha Garcia, analisou a Comunidade Espírita Amor e Caridade, os postos de assistência do Centro Espírita Francisco Thiesen e a Associação Espírita Anália Franco de Campo Grande (2007); Tânia Rute Ossuna Souza pesquisou a Comunidade Católica São João Calábria de Campo Grande (2008); Osvaldo dos Santos dedicou-se ao estudo das organizações comunitárias e das pastorais da Paróquia Nossa Senhora Auxiliadora de Indápolis (2009); e Antônio Dôrsa pesquisou sobre as festividades natalinas em São Gabriel do Oeste (2009).

Os recortes temporais privilegiados nas dissertações acima elencadas, em ambos os programas de pós-graduação, são recentes. A única exceção é a pesquisa realizada por Neimar Machado de Souza. Para estimular os pesquisadores a recuarem nos marcos temporais, sobretudo para o século XIX e primeiras décadas do século XX, no contexto das reformas católicas, realizo a seguir algumas reflexões que deverão ser consideradas.

Analisar a presença da Igreja Católica em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul exige do pesquisador abertura às singularidades. O escritor Manoel de Barros sintetiza essa preocupação no poema *Carreta Pantaneira*, ao afirmar que as coisas em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul acontecem paradas porque não foram movidas, ou, melhor dizendo, *desacontecem* (BARROS, 1982, p. 238). Seria um lócus onde as coisas acontecem por meio do não movimento e, como região limítrofe e ponto extremo do oeste do Brasil, configurava-se como um universo cultural diverso, particular e, sobretudo, com múltiplas temporalidades. Diante dessas diferenças, o pesquisador é desafiado a construir novas interpretações, indo de encontro a pontos de vista já consolidados pela historiografia brasileira, mas que, muitas vezes, não dão conta da realidade associada a essa temática. De fato, independentemente da temporalidade ou do recorte escolhido, sempre nos deparamos com singularidades.

Em muitos estudos dedicados à romanização da Igreja Católica no Brasil, por exemplo, consolidou-se a interpretação de que esse processo sempre foi infalível e vitorioso. Afirma-se que os “bispos reformadores”, durante o império, teriam enfrentado dificuldades para implantar reformas e que, com o advento da República, após a superação das dificuldades iniciais, teriam alcançado seus objetivos de forma “triumfal”, ao cristianizar o Estado, as elites e a legislação brasileira. O crescimento interno da instituição, ou seja, o aumento do número de circunscrições eclesiásticas e de padres, foi visto como o resultado da liberdade de ação, da conquista de espaços pela Igreja e da sua inserção homogênea na sociedade brasileira. Nesse olhar, as estratégias da hierarquia católica brasileira teriam alcançado os objetivos e as resistências, e as oposições foram contornadas ou reduzidas a padrões toleráveis. A romanização teria sido um processo deliberado, intencional e racional, a partir de estratégias precisas, calculadas e homogêneas. Como resultado, ter-se-ia desenvolvido, de forma contínua e linear, o modo como a Igreja Católica afirmava-se na sociedade, ao conquistar espaços e aliados políticos, ao

recristianizar a sociedade, as instituições, o Estado e ao purificar a fé dos católicos.

Essas interpretações ainda têm defensores. Porém, gradativamente, têm sido vistas por inúmeros pesquisadores, de diferentes regiões do Brasil, como “apressadas”, “automáticas”, “simplificadoras” e “restritivas”, fato indicativo de que, a esse respeito, não há, na historiografia acadêmica, um consenso interpretativo. Observam-se, por outro lado, determinadas tendências historiográficas que podem estar associadas e que não se excluem totalmente.

Os estudos mais recentes têm criticado o uso do conceito de *romanização*, tanto pelos seus limites, pela sua inadequação, por ter sido utilizado e repetido de forma pouco crítica, como por não contemplar toda a complexidade da conjuntura histórica e dos seus agentes. Segundo Santirocchi (2010, p. 28), “o conceito de romanização, de uma característica da reforma eclesial, foi-se transformando, praticamente, em sinônimo de processo, ou até mesmo, em sinônimo de *ultramontanismo*. O referido autor propõe, em seu lugar, o conceito de *reforma*, “principalmente por ter sido aceito pelos ultramontanos, pelos regalistas e pelos liberais, e também por ser mais abrangente, permitindo uma visão mais complexa e menos condicionada por ideologias políticas” (*Ibid.*, p. 32). Por outro lado, deve-se ser considerado que o uso do conceito de romanização nunca foi, para inúmeros pesquisadores, uma armadilha que os impedisse de analisar de forma crítica esse complexo processo histórico, de questionar as interpretações clássicas e de perceber esses aspectos que o referido autor defendeu como novos. Ou seja, mesmo utilizando o conceito de romanização esses pesquisadores criticavam seus usos, procuravam rever as interpretações clássicas e analisar as singularidades dos contextos pesquisados e, sobretudo, interpretaram de forma crítica e chegaram a mesmas conclusões de Santirocchi.

Na diocese de Corumbá, as reformas católicas obtiveram resultados parciais e os bispos, as congregações e as ordens estrangeiras não eram simples “agentes de Roma”, que seguiam as determinações papais e que

procuravam fortalecer sua autoridade. Segundo Luciano Dutra Neto (2006, p. 31-33), esse entendimento desconsidera os projetos internos que marcaram a história de cada instituto e de cada bispo. Na diocese de Corumbá, por exemplo, a presença de missionários estrangeiros não garantiu o êxito da reforma católica. Vários estudos, em diferentes regiões do Brasil, têm comprovado os resultados parciais alcançados pela instituição nesse processo, e as tentativas, por parte dos bispos e do clero, de encontrar soluções a partir dos cenários religiosos encontrados. Ou seja, os bispos, as congregações e as ordens estrangeiras não tinham fórmulas prontas e definitivas. Observa-se, ao contrário, que a troca de informações sobre as singularidades do cenário religioso brasileiro entre os bispos, o clero, os cardeais, a Nunciatura Apostólica e a Santa Sé, é reveladora das tentativas de coordenar decisões que levassem em conta os diferentes cenários religiosos (SANTIROCCHI, 2010, p. 32). Santirocchi afirma que alguns bispos brasileiros tinham ideias próprias para reformar a Igreja, e que havia resistências a algumas ordens e instruções de Roma. Muitos posicionamentos da Santa Sé, acerca de diferentes temas, foram revistos por levarem em consideração “ofícios, cartas e documentos enviados pelos seus representantes, pelos prelados e por laicos brasileiros, numa tentativa de compreender a especificidade brasileira e do desenvolvimento do catolicismo” no Brasil (*Ibid., Id.*).

É necessário que o pesquisador fique atento ao interpretar suas fontes. Os discursos dos bispos e arcebispos tinham como objetivo construir memórias e representações positivas a cerca de si, da sua gestão e dos seus empreendimentos. O cenário religioso da sede episcopal e das paróquias contradiz, muitas vezes, esses discursos, essas memórias e representações (MARIN, 2009). Nesse sentido, as interpretações que privilegiavam a hierarquia, a rigidez da ortodoxia, as decisões vindas exclusivamente de Roma e as “vitórias” dos empreendimentos reformadores devem ser revistas. Para tal, as pesquisas regionais são importantes para redefinir as interpretações sobre as reformas católicas

e para elaborar novas sínteses, nunca porém conclusivas, sobre a história da Igreja Católica.

O pesquisador que pretende se dedicar à análise da Igreja Católica, no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, deve considerar as singularidades da formação histórica da região. O caráter fronteiro, as lutas pela manutenção das fronteiras, pela posse das terras e pelo poder político, tudo isso aliado às atividades pecuaristas e extrativistas, formaram uma sociedade regida por valores próprios e um homem com um estilo de vida particular. Havia uma predisposição para a luta, para a violência e para a guerra, tendo em vista que os valores sociais tinham como referência a vida militar e o modo de vida campeiro. O veto à vivência pública da fé católica incluía homens, mulheres e crianças. As mulheres e as crianças mostravam-se pouco receptivas à religião institucional; sua presença nas igrejas era exígua, porém não menor que a do elemento masculino. As manifestações religiosas eram heterogêneas devido às inúmeras contribuições culturais e, em sua maioria, eram realizadas sem o controle eclesiástico. Os paraguaios que residiam ou permaneciam temporariamente no Brasil, e os militares procedentes de outras regiões brasileiras, constituíam a parcela da população que aceitava o catolicismo e frequentava as práticas sacramentais. Porém, suas vivências do sagrado eram vistas pela hierarquia eclesiástica como distanciadas dos modelos idealizados.

O pesquisador deve considerar a heterogeneidade cultural de Mato Grosso, traduzida nas multinacionalidades, nas multietnicidades, nos multilinguismos e na pluralidade cultural. Os diferentes e heterogêneos usos e entendimentos do sagrado, gerados por trocas, múltiplos encontros culturais e experiências individuais, tornaram as manifestações religiosas mais vivas e plurais e frustraram as tentativas homogeneizantes da Igreja Católica.

A heterogeneidade religiosa tornava-se ameaçadora à medida que a Igreja desejava ser una e homogênea. As diferentes apropriações do discurso religioso revelam que a Igreja Católica abrigava várias Igrejas,

apesar da aparente uniformidade, essa mais imaginada do que real. Nesse sentido, é mais adequado utilizar *Igrejas* (e não a Igreja Católica) e *religiosidades* (e não religiosidade), como forma de crítica e de resistência ao conceito unitário, que desconsidera, a partir de diferentes apropriações do discurso católico, a existência da multiplicidade de vivências religiosas no interior da instituição. Como poderia surgir uma unidade religiosa numa região fronteiriça onde o espectro multicultural era, e ainda é, uma marca indelével? Essa unidade religiosa proposta pela reforma católica era um sonho, uma utopia, que se mostrava incompatível com as alteridades identitárias e com as diferenças culturais. A articulação de estratégias, a definição de práticas intervencionistas para normatizar a vida social e a construção de práticas divisoras encontraram impasses e resistências na pluralidade cultural e, sobretudo, na inexistência de uma homogeneidade, inclusive entre o episcopado e o clero regular.

A utilização do conceito de fronteira é um caminho teórico e metodológico obrigatório. Para as abordagens antropológicas, geográficas e históricas, entre outras, não significa mais *limite que separa uma cultura da outra*; significa, em vez disso, *zona intersticial*, onde as culturas estão em contato. Ou seja, deve-se pensá-la numa dimensão simbólica, que ultrapassasse aspectos concretos e localizados dos fenômenos.

Entende-se fronteira “como construção ideológica, traço cultural ou conjuntos de fenômenos concretos extremamente diversos cujo único elo parece ser, por vezes, o fato de pertencerem a um mesmo campo de representações” (CARVALHAL, 1994, p. 93-102). As contribuições de Fredrik Barth possibilitam compreender as fronteiras entre os diferentes grupos étnicos como locais ou situações onde são realizadas trocas interculturais e onde atuam os mecanismos de manutenção das identidades (BARTH, 1976, p. 9-49). Dessa forma, a noção de fronteiras, quando concebida de forma ampla, define-se como aquilo que determina as relações dos elementos com o seu espaço. A fronteira, enquanto espaço de divisa e de delimitação, também demarca diferenças, afirma identidades e origina novas necessidades de representação. Deve-se abordá-la como

limiar, lugar de encontro, zona de contato e ponto de partida, ou seja, uma fronteira não pode ser demarcada temporal ou espacialmente mediante limites fixos.

A fronteira seca do Brasil com o Paraguai, por exemplo, é sinalizada por marcos de cimento e pelo rio Paraguai. Essas águas e marcos, ao pressuporem diferenças culturais, procuram separar e encerrar os cidadãos em seus respectivos países. Na prática, as fronteiras geográficas e históricas são questionadas ao evidenciarmos que, nos dois lados, compartilham-se as mesmas experiências, impasses, temores, e convivem os mesmos ritmos, rostos, risos e dores. Ser fronteiriço era, e ainda é, sobretudo, realizar passagens e ultrapassagens. É atestar diariamente que não existem fronteiras nem limites intransponíveis. No aspecto religioso, as manifestações luso-brasileiras receberam novas contribuições dos indígenas, paraguaios, bolivianos, entre outras. Ao se refundirem contribuições diversas, múltiplas, surgiram novas relações com o sagrado, essas híbridas e plurais. Por isso, é mais apropriado utilizar *religiosidades* para valorizar as multiplicidades e heterogeneidades dessas vivências e manifestações.

Outro conceito importante é o de *autocompreensão*, que reconhece a existência de distinções e de mudanças nos posicionamentos políticos e pastorais da Igreja ao longo dos séculos. Essas mutações permitem compreender as atitudes e posições da Igreja num determinado momento histórico. Embora o conceito não postule que a história da Igreja forme uma unidade, tende a criar uma fixidez, como se não houvesse mudanças nas realidades históricas dentro de uma mesma autocompreensão.²⁷ Manoel (2000) nos faz lembrar que as autocompreensões da reforma católica compreendem pelo menos três momentos distintos com múltiplas permanências e mudanças: o primeiro período compreende os pontificados de Pio VII até o de Pio IX, seguido pelo pontificado de Leão III e, por fim, o período compreendido entre os pontificados de

27 Sobre as críticas ao conceito de autocompreensão cf. Manoel (2000, p. 141-143).

Pio X e o de Pio XII.²⁸ As reações conservadoras da Igreja ao mundo moderno, e a centralização institucional presentes nas diretrizes de Pio IX, podem ser vistas na reação romântica de Pio VII, no início do século XIX. Leão XIII, embora não abandonasse a condenação da sociedade moderna, impõe menos restrições, ao propor a restauração do poder político da Igreja por meio da difusão da doutrina social e ao ver a Igreja como uma sociedade perfeita ao lado do Estado, ambos como poderes autossuficientes.²⁹ Neste sentido, as gestões papais, situadas entre os papas Pio X e Pio XII, devem ser vistas como um período de transição onde o ultramontanismo clássico sobrevivia na doutrina e na prática da Igreja.³⁰ Algumas práticas, como a atuação do laicato ao lado da hierarquia e o maior engajamento da Igreja junto à população, acabaram por forçar as mudanças doutrinárias, e até teológicas, verificadas na Igreja pós-conciliar. Para o referido autor, “se empregarmos o conceito de Catolicismo Romanizado para designarmos o longo período de 160 anos entre Pio VII e João XXIII, ele não conseguirá elucidar as mudanças ocorridas nesse período de mais de um século, ficando a impressão de que tudo permaneceu igual” (MANOEL, 2000, p. 142).

Neste sentido, deve-se valorizar a existência de diferenças na forma de ver a sociedade e o mundo, nas diversas gestões papais, episcopais e do clero. O clero e o episcopado não viviam a ortodoxia doutrinária que pregavam, modificada por traços variantes, tanto na liturgia como no dogma. A unicidade da Igreja era, e ainda é, aparente, apenas imaginada, e oculta uma variedade de técnicas, de prédicas, de cura das almas e uma diversidade extrema de experiências religiosas. A bagagem cultural individual, a classe ou fração de classe da qual foi recrutado o religioso

28 Sabe-se que as reinterpretações dos dogmas, crenças e práticas cristãs, diante das diferentes conjunturas históricas, garantiu a sobrevivência e vitalidade da Igreja Católica ao longo dos séculos.

29 Essa postura foi denominada de nova cristandade.

30 A Igreja, após a segunda Guerra Mundial, passou a aceitar o pluralismo cultural, embora defendesse o respeito à unidade institucional.

e a diferença na formação profissional predis põem ao surgimento de distinções e de práticas não homogêneas.

A doutrina católica é reinterpretada e contextualizada pelos homens de maneira diferente, de acordo com os meios e as circunstâncias, tornando-as híbridas. Por exemplo, em várias manifestações religiosas as crenças e as práticas estão misturadas aos dogmas mais refinados. O termo *católico*, compreendido como aquele que professa a religião católica, não contempla a multiplicidade das vivências, pois os indivíduos realizam, de forma criativa, diferentes e variadas apropriações da doutrina católica e podem transitar por outras religiões.

Para estudos que privilegiam contextos históricos mais recentes outros aspectos devem ser considerados. Segundo Alcântara (2002, p. 31), as manifestações religiosas oferecem seus bens simbólicos no mesmo ritmo da sociedade contemporânea e cabe a cada um de nós escolher, compor e recompor o que representa e sustenta tanto social quanto individual a negociação cultural. Segundo Dumont, nossas escolhas religiosas deixaram de ser uma escolha pública e passaram a ser privadas, aspecto que concretizou a secularização da sociedade (DUMONT, 1993). Na atualidade, acelera-se a individualização geral dos procedimentos, ou seja, “os praticantes querem praticar à sua maneira”, em função de sua sensibilidade pessoal (AUGÉ, 1994, p. 39). A espiritualidade é construída por escolhas privadas e pela criação de narrativas religiosas híbridas. Essas escolhas ocorrem por meio da acelerada migração simbólica, quando “símbolos identitários de várias regiões migram formando uma outra, sem compromisso de serem mais fundantes” construindo-se novas narrativas híbridas, independentes das tradicionais (ALCÂNTARA, 2002, p. 32). As migrações simbólicas, as atualizações individuais e os trânsitos religiosos criam narrativas híbridas, ambivalentes, dissonantes e dissidentes, para além das narrativas tradicionais e que o projeto moderno não consegue analisar satisfatoriamente.

A permanência e a vitalidade das manifestações religiosas dos católicos, por exemplo, continuam a desafiar a Igreja, que há séculos luta

para depurar, exorcizar e substituir sua face múltipla e plural por noções ortodoxas. Eliminar todas as impurezas, bem como atingir a unicidade religiosa pretendida, foi um sonho não realizado. Os indivíduos sempre preservaram espaços de liberdade, podendo transgredir, rebelar-se, utilizando a liberdade ao inverso e transitando por múltiplas posições. Neste sentido, o controle da hierarquia sobre as manifestações religiosas dos católicos não se configurou no real. Outro aspecto a ser observado é não se analisar a instituição como sendo sempre um instrumento da ordem, de controle social e de legitimação do poder do Estado e das classes sociais (MARCHI, 1997).

Um campo profícuo de pesquisa é a análise das tentativas de reforma que os bispos, as congregações e ordens estrangeiras tentaram implementar, e as resistências enfrentadas nesse processo. Alguns bispos que administraram a diocese de Corumbá não correspondiam ao modelo idealizado de “bispos ultramontanos”, preocupados em coordenar um programa extenso de realizações e investimentos, no afã de reeuropeizar o catolicismo e impor a presença da Igreja na sociedade. Um aspecto significativo e particular da diocese de Corumbá consiste no grande número de bispos nomeados e no curto período de tempo em que cada um permaneceu na administração. Administrar uma diocese, numa terra considerada longínqua, isolada, sem recursos e clero, parecia não estar na ordem do dia dos bispos, que sonhavam com a transferência para outras dioceses. Como decorrência, o exercício da autoridade episcopal e clerical deixou de ser intransigente e austera diante dos condicionantes da sociedade e do cenário religioso.

As decisões e empreendimentos episcopais adequavam-se às singularidades da diocese de Corumbá e procuravam fortalecer a presença da Igreja Católica frente à recusa da internalização das normas religiosas e à concorrência religiosa e das demais correntes de pensamento. Diante da escassez de recursos e de pessoal, os bispos gravitavam em torno de posturas compreensivas, visto que as condições locais colocavam inúmeros obstáculos aos seus empreendimentos. Assim, simplificou-se a

doutrina católica, a legislação eclesiástica e a administração diocesana. O ensino de noções elementares da doutrina – como o aprendizado do sinal da cruz ou de uma oração – e o recebimento de alguns sacramentos eram considerados como significativos e satisfatórios, numa região onde a maioria dos indivíduos morria recebendo apenas um sacramento durante toda a sua vida.

Em geral, o clero e o episcopado acomodaram-se diante da realidade diocesana e realizaram os trabalhos pastorais cientes de que não poderiam superar suas próprias forças e possibilidades. A presença de ordens e congregações religiosas não garantiu o êxito do empreendimento e, em alguns aspectos, colocou obstáculos às reformas. Cada uma delas desenvolveu um método pastoral próprio, revelando diferentes tipos de ação religiosa. Interesses materiais e disputas internas entre os salesianos, redentoristas e os franciscanos (e entre estes e os bispos) sobrepunham-se aos interesses religiosos. Dessa forma, havia uma concorrência acirrada na disputa pelas paróquias mais rentáveis e em torno dos empreendimentos econômicos a serem realizados.

A autonomia do clero regular e a recusa em cumprir as determinações episcopais revelavam a existência de um descompasso entre as tentativas de reforma dos bispos e a atuação do clero no âmbito paroquial. A realidade paroquial nem sempre apresentava condições reais para viabilizar o cumprimento dessas determinações. Todos os bispos da diocese criticavam a negligência do clero regular e sua resistência em cumprir suas determinações e conselhos, considerando-o omissos, incompetente e preguiçoso. Este, por sua vez, criticava igualmente os bispos, considerando-os autoritários, avarentos e desconhecedores da realidade religiosa paroquial e diocesana. A sucessão de cartas circulares e avisos que versavam sobre o mesmo assunto – por exemplo, a obrigatoriedade de fundar em todas as paróquias associações religiosas – comprova que as determinações episcopais e a legislação eclesiástica não eram cumpridas pelos párocos. As cartas pastorais, avisos, circulares, e

decretos episcopais eram breves, para que pudessem ser lidas por aqueles que se esquivavam de textos longos, principalmente entre o clero.

As escolas católicas pouco contribuíram para mudar o cenário religioso da diocese de Corumbá. Ali, as associações religiosas ou de ex-alunos possuíam poucos membros, e a freqüência às reuniões era insignificante, demonstrando que poucos estudantes haviam sido cristianizados e sensibilizados pela causa católica. D. Orlando Chaves, o quinto bispo da diocese de Corumbá, na década de 1950, afirmava que os colégios católicos não eram eficientes na cristianização de seus alunos porque suas associações contavam com poucos membros, encaminhavam poucos candidatos ao sacerdócio e as igrejas continuavam vazias. O cenário de lateralidade do catolicismo na sociedade mato-grossense começou a mudar a partir da década de 1950, com os projetos de colonização públicos e privados. O sonho de recatolicizar a sociedade mato-grossense foi reacendido, porém o mercado religioso estava cada vez mais disputado.

Outro campo profícuo de estudos é o das identidades e o das negociações identitárias, tendo como objeto os bispos e o clero estrangeiro. Ou seja, olhá-los como imigrantes, que vivenciaram a experiência de deslocamento, voluntário ou involuntário, e sua condição de estrangeiros. Eles foram obrigados a tornarem-se missionários numa região onde desconheciam o cenário religioso. O referente europeu não tinha correspondência com o cenário religioso encontrado. Como se inserir em outro Estado-Nação? Como negociar com a hierarquia eclesiástica brasileira? Como estabelecer uma pastoral diante de um cenário religioso diferente do europeu? Como reconstruir/negociar sua identidade? Por fim, como estabelecer suas negociações culturais? Assim, tiveram de improvisar e aprender a desenvolver métodos pastorais que se adaptassem ao cenário religioso de Mato Grosso. Porém, a maioria das frentes de atuação fracassou, impelindo os religiosos e os bispos a reverem seus métodos e expectativas.

Entre as dificuldades que serão enfrentadas pelos pesquisadores estão a dispersão dos arquivos, a destruição, extravio ou furto de grande parte das fontes e, por fim, a não rara inviabilidade de acesso às fontes. Parte do arquivo da catedral, em Corumbá, foi queimada por um pároco que não via nenhum valor nos registros do livro Tombo, nas atas das associações religiosas e em inúmeros documentos, como os registros de batismos, casamentos e óbitos. O secretário da diocese de Corumbá, padre Amado Declene, ao procurar, em 1971, documentos solicitados pelo arcebispo de Cuiabá, respondeu que dificilmente encontraria tais informações “porque houve um chanceler muito devoto de limpeza, que queimou muita coisa dita velha [...]. Outros documentos que encontrei e salvei do fogo estão todos na forma de rigor escritos do próprio punho episcopal”³¹. Muitas paróquias ficaram durante vários anos vacantes e apresentam grandes lacunas nos registros. A paróquia de Miranda, por exemplo, ficou por quinze anos vacante, e a de Nioaque, desde sua criação, em 1877, até a década de 1960, nunca teve um pároco residente. Por ficarem vacantes, seus registros se perderam ou se extraviaram, pois os padres anotavam esses registros em pequenos cadernos ou folhas avulsas. O livro Tombo da paróquia de Miranda ficou, de 1922 a 1928, sem nenhum registro, porque o pároco encarregado não os fez. Os registros existentes são os livros de batismo e matrimônio, ainda assim incompletos. Embora houvesse um incentivo organizacional ao trabalho intelectual de registro de tudo o que ocorria na diocese e nas paróquias, havia, ao mesmo tempo, pouca preocupação em preservar e organizar os arquivos. Diante desse cenário, o pesquisador, na maioria das vezes, irá trabalhar com pequena quantidade de fontes.

Em suma, os estudos regionais revestem-se de grande importância para a reescrita da história da Igreja no Brasil. Essa conclusão não substitui nem descarta os olhares já dirigidos sobre as reformas católicas, pois negar parcialmente as contribuições anteriores inclui também sua conservação,

31 Arquivo da Diocese de Corumbá, documento de 12 de março de 1971.

sem diluir o que os difere. Muitas interpretações tornaram-se clássicas e, portanto, sempre poderemos dialogar e aprender com elas. Sabe-se que nunca haverá um leitor definitivo de um texto, nem uma decifração conclusiva. As obras são históricas e temporais, e as interpretações são sempre parciais e construídas, exigindo novas reescrituras e um questionamento contínuo, porém jamais conclusivo, ou que esgote o vivido histórico.

Este texto não é conclusivo, nem pleno de certezas, nem tece uma narrativa totalizante ou procura homogeneizar as futuras pesquisas. A confecção da história sempre será afetada pelo tempo e estará em conformidade com quem a interpreta; por isso, sempre serão revistos os enfoques, os conceitos, os problemas, os sujeitos e as interpretações já realizadas. Novas perguntas, diferentes das colocadas aqui, assim como novas teorias, conceitos e metodologias podem ser utilizadas para dar conta das singularidades existentes. Ou seja, a presença da Igreja em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul continua a nos desafiar, exigindo um questionamento contínuo, porém jamais conclusivo ou que esgote o vivido. Assim, novos e diferentes olhares poderão ser dirigidos para apreciar a presença da Igreja Católica nesta região fronteiriça.

Referências

50 ANOS de presença franciscana em Mato Grosso: 1938-1988. Campo Grande: [s. n.], 1987.

A MISSÃO salesiana em Mato Grosso e Goiaz no seu cinqüentenário: 1894 – 18 de julho – 1944. [s. l.]: [s. n.], 1944. Não paginado.

AMARAL, I. M. B. do. **Entre rupturas e permanências**: a Igreja Católica na região de Dourados (1943 – 1971). 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2005.

ALCÂNTARA, M. de L. de. Um olhar sobre o estudo das manifestações religiosas. **Imaginário**, São Paulo, n. 8, p. 29-34, 2002.

AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BARTH, F. (Org). **Los grupos étnicos y sus fronteras**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1976.

BIENNES, M. **Uma Igreja na fronteira**. São Paulo: Loyola, 1987.

CAMPESTRINI, H.; GUIMARÃES, A. V. **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1991.

CARVALHAL, T. F. Comunidades inter-literárias e relações entre literaturas de fronteira. In: ANTELO, R. (Org). **Identidade e representação**. Florianópolis: UFSC, 1994.

CASTILHO, M. A. de. (Org) **O cinquentenário do bispado em Campo Grande – MS**: Arquidiocese de Campo Grande: 50 anos de vida e missão. Campo Grande: UCDB, 2008.

_____. **Religião, símbolo e poder no primeiro bispado em Campo Grande – MS (1958-1978)**. Campo Grande: UCDB, 1998.

_____. **Um estudo sobre o 1º bispado em Campo Grande - MS (1958-1978)**. 1997. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

COMETTI, P. **Apontamentos da história eclesiástica de Mato Grosso**: Paróquia e Prelazia. Cuiabá: [s. n.], 1996.

_____. **Dom Aquino Corrêa Arcebispo de Cuiabá**: vida e obra. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 1994.

CORAZZA, J. **Esboço histórico da missão salesiana de Mato Grosso**: histórias de vidas missionárias. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1995. (Coleção Centenário, n. 1).

CORRÊA FILHO, V. **Mato Grosso**. Rio de Janeiro: Brasília, 1939.

DORSA, A. **Luzes do cerrado: cultura, memória e identidade com potencialidades de desenvolvimento local**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

DUMONT, L. **O individualismo: uma perspectiva antropológica da sociedade moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

DUROURE, J. B. **Dom Bosco em Mato Grosso (1894–1904)**. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1977.

DUTRA NETO, L. **Das terras baixas da Holanda às montanhas de Minas: uma contribuição à história das missões redentoristas, durante os primeiros trinta anos de trabalho em Minas Gerais**. Juiz de Fora. 2006. 315 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

ELSING, J. **Entre os rios Paraguai e Paraná: experiências e reflexões de um missionário franciscano no Mato Grosso**. Campo Grande: Loyola, 1988.

FERREIRA, M. L. **As ações dos católicos carismáticos na territorialidade da paróquia de São Francisco em Campo Grande-MS: a cultura imaterial (mística) com alternativas de desenvolvimento local**. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

GARCIA, E. X. R. **Potencialidades para o desenvolvimento local na Comunidade Espírita Amor e Caridade e nos postos de assistência do Centro Espírita Francisco Thiesen e Associação Espírita Anália Franco: subsídios para política pública de assistência social no contexto local**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

GARDIN, C. **Campo Grande: entre o sagrado e o profano**. 1997. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

IRMÃS franciscanas da Imaculada Conceição de Maria de Bonlandén no Brasil – 1928-1978. [s. l.]: [s. n.], 1978.

KNOB, P. **A missão franciscana de Mato Grosso**: em comemoração aos 50 anos de fundação. Campo Grande: Custódia das Sete Alegrias de Nossa Senhora de Mato Grosso, 1988.

LEITE, L. P. P. **Bispo do Império**. São Paulo: Resenha Tributária, 1979.

LEONEL, W. L. **Turismo e desenvolvimento**: O misticismo como manifestação em Boa Sorte – MS. 2002. 94 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

MANOEL, I. A. A esquerdização do catolicismo brasileiro (1960-1980): notas prévias para uma pesquisa. **Estudos históricos**, Franca, v. 7, n. 1, p. 135-148, 2000.

_____. A presença católica na educação brasileira. **Didática**, São Paulo, n. 28, p. 30-37, 1992.

MARCHI, E. Religião e Igreja: a consolidação do poder institucional. **História**: questões e debates, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 172-195, jan./dez. 1997.

MARIN, J. R. **A Igreja Católica e o centenário da diocese de Corumbá**: história e imagens. Campo Grande, Ed. da UCDB, 2011.

_____. **A Igreja Católica em terras que só Deus conhecia**: o acontecer e “desacontecer” da romanização na fronteira do Brasil com o Paraguai e Bolívia. Campo Grande, Ed. da UFMS, 2009.

_____. **O acontecer e “desacontecer” da romanização na fronteira do Brasil com o Paraguai e Bolívia**. 2000. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2000.

MARTINS, J. M. B. **O voluntariado em comunidade como alternativa de desenvolvimento local**: o caso Vila Piloto. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

MEDEIROS, J. F. Um bispo maranhense. **Revista do IHGMT**, tomo CVXV-CXXVI. Cuiabá, [s. n.], 1986.

MENDES, L. A. de S. **As folias de reis em Três Lagoas**: a circularidade cultural na religiosidade popular. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007.

PEREIRA, A. C. **Representações franciscanas**: o padroeiro reformador na paróquia de São Francisco de Assis em Campo Grande – Mato Grosso do Sul (1950-1980). 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

PONCIANO, N. P. **Fronteira, religião e cidade**: o papel da Igreja Católica no processo de organização sócio-espacial de Fátima do Sul (1943-1965). 2006. 284 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

ROMANI, G. L. **Igreja e pastorais sociais**: Comissão Pastoral da Terra e o Conselho Indigenista Missionário na siocese de Dourados (1971-2000). 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2003.

SANTIROCCHI, I. D. Uma questão de revisão de conceitos: romanização – ultramontanismo – reforma. **Temporalidades**: revista discente do programa de pós-graduação em história da UFMG, Belo Horizonte, vol. 2, n. 2, p. 24-33, 2010.

SANTOS, A. R. M. **As ações da Pastoral da Criança na comunidade Santos Apóstolos Pedro e Paulo com perspectivas de desenvolvimento local em Campo Grande-MS**. 2006. 88 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

SANTOS, C. S. de Andrade. **Os colonos e a Igreja Católica no contexto da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (1940-1970)**. 2007. 118p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007.

SANTOS, O. dos. **Organizações comunitárias e pastorais da Paróquia Nossa Senhora Auxiliadora de Indápolis - MS como potencialidades para o desenvolvimento local.** 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

SENNA, F. C. **Arraiais do São João de Corumbá: território, territorialidades e desenvolvimento local.** 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

SGANZERLA, A. **História do Frei Mariano de Bagnaia, missionário do pantanal.** Campo Grande: FUCMT, 1992.

SOUZA, F. W. de. **Fronteiras póstumas: a morte e as distinções sociais no cemitério Santo Antônio em Campo Grande.** 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

SOUZA, N. M. de. **A redução de Nuestra Señora de la Fe no Itatim: entre a cruz e a espada (1631-1659).** 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2002.

SOUZA, T. R. O. de. **Potencialidades e perspectiva de desenvolvimento na Comunidade Católica São João Calábria, Campo Grande – MS.** 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

TEIXEIRA, M. **Manifestação do sagrado no Forte Coimbra: uma identidade religiosa na territorialidade de fronteira.** 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

WERNET, A. **A Igreja paulista no século XIX.** São Paulo: Ática, 1987a.

_____. **A imprensa católica paulista no século XIX.** São Paulo: SBPH, 1987b. p. 153-158.

_____. **Os primórdios do ultramontanismo em São Paulo, 1951-1906:** perspectivas de pesquisa. São Paulo: SBPH, 1985. p. 257-63.

_____. **A reforma do clero paulista de D. Antônio Joaquim de Melo.** São Paulo: SBPH, 1984. p. 125-30.

O EXEMPLO DO PENTECOSTALISMO

*André Dionei Fonseca**

O que é, com efeito, o presente?
No infinito da duração, um ponto
minúsculo e que foge incessantemente;
um instante que mal nasce morre.
Marc Bloch (*Apologia da História*, p. 60).

As palavras de Marc Bloch lidas, assim, isoladamente, deixam a impressão de que o grande mestre estava a alertar a comunidade dos historiadores sobre os perigos do presente, que constantemente está se metamorfoseando em passado. Seguindo essa linha de raciocínio, ao primeiro relance seríamos levados a crer que os historiadores deveriam voltar seus olhares aos tempos pretéritos sem considerar o presente que permanentemente está em fuga. Aceitar esse ponto de vista seria, entretanto, um grave erro que obliteraria uma das mais importantes contribuições de Marc Bloch e do movimento conhecido como *Annales* às pesquisas históricas: a negação da ideia, que foi amplamente defendida pelos historiadores do século XIX, de que a história seria uma “ciência do passado”.

Para Bloch, o presente era muito relevante aos estudos históricos, considerando-se que os historiadores vão ao passado a partir de problemáticas do presente. Bloch sintetiza essa questão de forma categórica em seu clássico *Apologia da história*, com as seguintes palavras:

* Doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Mestre pelo programa de pós-graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD).

“a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (BLOCH, 2001, p. 65). Nessa nova concepção de pesquisa histórica, estava incutida a noção de história não mais como “ciência do passado”, mas sim como a “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55).

Posto que essencial na renovação das pesquisas históricas, os ensinamentos do mestre Bloch revestem-se de grande valor teórico-metodológico, aos que atualmente se ocupam com a história das religiões no Brasil, pois o campo religioso em nosso país possui uma dinâmica que diariamente lança novos desafios aos historiadores. Exemplo disso é o movimento pentecostal que, nas últimas décadas, passou por profundas mudanças que alteraram de maneira significativa a configuração religiosa do Brasil. Não é preciso ser um pesquisador das religiões para evidenciar o salto demográfico dos pentecostais e também a influência cada vez maior desse grupo religioso nas rádios, nos canais de televisão, no mercado editorial e fonográfico, nas redes sociais, na esfera político-partidária, entre outros domínios da sociedade.

Há pouco tempo a imagem tradicional do “crente” era a de uma pessoa pertencente às baixas camadas sociais, com pouca instrução escolar, que vivia sob um rígido esquema disciplinar e que vislumbrava a salvação de sua alma em detrimento dos “falsos encantos” da vida terrena. Mas essa é, indiscutivelmente, uma figura em extinção no pentecostalismo praticado em nosso país, um pentecostalismo cujas mudanças nas bases teológico-doutrinárias promoveram a assunção de uma nova imagem do fiel pentecostal. Atualmente o crente não pode mais ser facilmente identificado como tal, seja por sua classe social, por suas roupas peculiares, ou mesmo pelos seus hábitos de vida em sociedade. Esse novo crente deslocou o olhar, outrora fixado no “celeste porvir”, e passou também a fitar tudo que o mundo lhe oferece para melhorar sua vivência no plano terreno. Deve-se destacar, também, que algumas igrejas pentecostais fundadas no Brasil, além de estarem

se multiplicando na América latina, já estão espalhadas em diversos países da África³², e que, até mesmo entre as populações indígenas no Brasil, pode-se perceber a forte presença das instituições pentecostais (ALCANTARA, 2007).

Fica claro, portanto, que estamos tratando de um movimento religioso que chegou à segunda década do século XXI em busca de, cada vez mais, se adequar às novas demandas da sociedade e que, gradativamente, vem aumentando a sua influência em áreas consideradas estratégicas. Em face dessa irrefutável constatação, pesquisadores das mais diversas áreas como a Sociologia, a Antropologia, as Ciências Sociais, e até mesmo a Educação, a Linguística, a Geografia, a Psicologia, a Administração e a Comunicação, têm se debruçado sobre o “fenômeno” pentecostal no Brasil. Diante desse quadro, cabe-nos indagar: quais foram as contribuições dos historiadores nessa frente interdisciplinar voltada para a compreensão desse complexo ramo religioso?

O sociólogo Paul Freston, em publicação da década de 1990, mostrava-se preocupado com o que ele chamou de “negligência acadêmica de dimensão histórica”, referindo-se à escassez de estudos históricos sobre o movimento pentecostal brasileiro, movimento este que, segundo ele, encontrava-se “aprisionado numa jaula atemporal” que já estava “ficando pequena demais para o tigre”:

[...] o pentecostalismo brasileiro já tem 80 anos e talvez 13 milhões de adeptos, mais ainda não conta sequer com uma história acadêmica. Isso prejudica a sociologia do fenômeno, pois, como diz Joachim Wach, sem o trabalho do historiador o sociólogo fica desamparado [...] os bons estudos sincrônicos já produzidos não nos permite captar o movimento (FRESTON, 1994. p. 67).

O ponto de vista de Freston, embora seja demasiadamente pessimista, tem vários fatores a endossá-lo. Conforme já afirmado no início desse texto,

32 Para uma apreciação mais detalhada sobre a presença dos pentecostais na América Latina e nos países africanos, ver: FRESTON, 1998; CORTEN & FRATANI, 2001.

o crescimento demográfico dos pentecostais e o aumento de sua influência na sociedade brasileira foram fenômenos ocorridos nas últimas décadas do século passado. Todavia, sociólogos como Emílio Willems (1967), Christian Lalive d'Epinay (1970), Candido Procópio Ferreira de Camargo (1973) e Beatriz Muniz de Souza (1969), desde meados do século XX, já estavam atentos ao desenvolvimento das igrejas pentecostais no Brasil, enquanto os historiadores demonstravam pouco ou nenhum interesse de estudo sobre o avanço, já naquela época vertiginoso, das instituições que se identificavam, nos letreiros de suas fachadas, como pentecostais.

As razões para tal desinteresse dos profissionais da história pelo movimento pentecostal, e sobre outras vertentes religiosas, são muito complexas para serem tratadas aqui. Tal empreendimento abarcaria, entre outras questões, uma profunda discussão historiográfica sobre as opções teóricas e metodológicas que guiavam os estudos históricos em nosso país, entre as décadas de cinquenta e o final da década de setenta, momento de uma conjuntura na qual nem sempre as pesquisas sobre as religiões eram tidas como importantes, devido, refira-se, à prioridade dada aos estudos dedicados às bases econômicas da sociedade.

Como é sabido, a partir dos anos oitenta, houve uma significativa alteração no panorama das pesquisas históricas em nosso país. Colaboraram para essa mudança tanto as novas perspectivas de abordagem trazidas pela chamada Nova História Cultural como também o aumento no número de programas de mestrado e doutorado em diversas regiões. As temáticas abordadas pelos historiadores se multiplicaram à luz de determinadas noções que passaram a integrar o universo teórico da história, tais como *representação, práticas, imaginário, narrativa, sensibilidades* (PESAVENTO, 2005; BURKE, 2005).

As pesquisas históricas sobre as religiões e as religiosidades beneficiaram-se grandemente com essa abertura, conforme constatou Ivan Aparecido Manoel (2007, p. 11-12):

[...] nos últimos vinte cinco anos, a história das religiões firmou-se na academia brasileira, na graduação e na pós-graduação.

Como resultado disso, têm-se tanto a redação de monografias, dissertações, teses, livros e artigos, bem como a criação da ABRH [Associação Brasileira de História das Religiões].

Deve-se acrescentar ainda, como prova do prestígio da história das religiões em nossos dias, a existência de vários grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além do Grupo de Trabalho *História das Religiões e das Religiões*, abrigado na Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH).

Será então que, passadas quase duas décadas, os protestos do sociólogo Paul Freston sobre a ausência de pesquisas históricas sobre os pentecostais já não têm mais sentido? Temos atualmente um quadro de estudos que permite compreender o complexo e cada vez mais ramificado movimento pentecostal? Não há como negar que os avanços foram expressivos, mas também não há como não dizer que muito ainda está para ser feito em termos de pesquisa sobre a trajetória dos pentecostais no Brasil. Nas linhas abaixo discutiremos algumas questões importantes para aqueles que quiserem se aventurar nesse escorregadio terreno de estudo.

Algumas questões sobre o estudo do pentecostalismo no Brasil

Inicialmente temos de compreender o que é o pentecostalismo e quais são as igrejas que compõem esse grupo religioso. De acordo com Luís de Castro Campos Junior (1995, p. 20), as igrejas pentecostais são consideradas “evangélicas” porque integram o grupo religioso formado pelas denominações cristãs nascidas e descendentes da Reforma Protestante. Há, no entanto, uma subdivisão entre as instituições evangélicas: de um lado, estão as igrejas chamadas de “protestantes históricas” (Luterana, Metodista, Presbiteriana, Congregacional, Anglicana e Batista), e, de outro, as igrejas pentecostais (Cristã do Brasil,

Assembleia de Deus, Evangelho Quadrangular, Brasil Para Cristo, Deus é amor, Universal do Reino de Deus, etc.). As instituições pentecostais se diferenciam das protestantes históricas porque fundamentam suas mensagens no livro de *Joel 2:38* e *Atos 2*, dando ênfase aos dons de língua (glossolalia), curas, discernimentos de espírito e profecias.

O surgimento do pentecostalismo no Brasil tem como marco a data de fundação da Congregação Cristã no Brasil, criada pelo italiano Luigi Francescon, em 1910, e o aparecimento da Assembleia de Deus, que iniciou suas atividades em 1911, por iniciativa de dois missionários suecos, Daniel Högberg e Gunnar Adolf Vingren. No decorrer de cem anos, novas igrejas pentecostais surgiram, e os estudiosos, especialmente os sociólogos, levando em conta a diversificação dessas instituições, propuseram uma divisão histórico-institucional do pentecostalismo. O movimento foi, assim, compartimentado em três ondas: *Pentecostalismo Clássico*, representado pela Congregação Cristã do Brasil (1910) e Assembleia de Deus (1911); o *Deuteropentecostalismo*, a partir da década de 1950, com a criação da Igreja do Evangelho Quadrangular (1951) e, em seguida, as igrejas O Brasil Para Cristo (1955) e Deus é Amor (1962), além de muitas outras, de menor porte; e o *Neopentecostalismo*, a partir da metade dos anos 1970, com a Universal do Reino de Deus (1977), Internacional da Graça de Deus (1980), Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra (1976) e Renascer em Cristo (1986), entre muitas outras (MARIANO, 1999, p. 32; FRESTON, 1994).

Aqui cabe uma importante observação: certamente essa divisão pode ser útil ao se considerar a diversidade de igrejas que se autodenominam pentecostais. Como afirma Paul Freston (1994, p. 71), “a vantagem dessa maneira de colocar ordem no campo pentecostal é que ressalta [...] a versatilidade do pentecostalismo e sua evolução ao longo dos anos e, ao mesmo tempo, as marcas que cada igreja carrega da época em que nasceu”. Entretanto, também é certo que, ao longo de cem anos, as instituições, em maior ou menor grau, passaram por mudanças que dificultam uma rígida categorização. Para exemplificar melhor essa

questão, podemos citar o caso das duas igrejas que estão alocadas no pentecostalismo clássico: a Assembleia de Deus e a Congregação Cristã no Brasil.

A Assembleia de Deus, embora pertença ao *Pentecostalismo clássico*, passou por inúmeras mudanças no curso do século XX, que a aproximou, em diversos aspectos, das igrejas *Deuteropentecostais* e mesmo das *Neopentecostais*. Liberou, por exemplo, o uso do rádio e mais tarde flexibilizou suas normas sobre determinados usos e costumes³³, com destaque à permissão dada aos fiéis para a utilização de aparelhos televisores em seus lares.³⁴ A Congregação Cristã do Brasil segue a mesma tendência de flexibilização. Ainda que não tenha feito nenhuma autorização oficial, como fez a Assembleia de Deus, muitos pesquisadores observaram no cotidiano dos fiéis da Congregação Cristã uma grande pluralidade comportamental³⁵.

Um dos problemas que se colocará aos que decidirem tomar como objeto de estudo um grupo religioso que professa a fé pentecostal será o das fontes. O próprio sociólogo Paul Freston reconheceu que um dos motivos para a falta de trabalhos acadêmicos de história sobre os pentecostais era a relativa escassez de fontes escritas. Segundo Freston, os pentecostais rejeitam as interpretações das “ciências do homem”, lançadas sobre suas instituições, e dificultam, por isso, o acesso a fontes e arquivos

33 Por doutrinas de “usos e costumes”, entenda-se: normas que versam sobre aspectos cotidianos dos fiéis, como: trajes, maquiagens, corte de cabelo, utilização de certas tecnologias, etc.

34 Para maiores detalhes sobre as mudanças nas normas de usos e costumes da Assembleia de Deus, ver: FONSECA, 2009a; FONSECA & ROIZ, 2009b, FONSECA, 2010.

35 Ricardo Mariano destacou, a partir de seus estudos de campo, que em algumas congregações já não mais existia a obrigatoriedade do uso de terno para os homens, além de haver certa liberdade para as mulheres ao cortar os cabelos e utilizar maquiagem. De acordo com esse sociólogo, “apesar de pretender manter-se irremovível em seu tradicionalismo, a Congregação Cristã vem sofrendo pequenas alterações na área de usos e costumes.” (MARIANO, 1999, p. 30). Já o pesquisador Norbert Hans Christoph Foerster constatou, por meio de entrevista, a presença até mesmo de televisores e computadores nas casas dos fiéis, mesmo sem qualquer posicionamento oficial da Congregação a respeito da liberação desses aparelhos (FOERSTER, 2006).

(FRESTON, 1994). De certo modo, Freston tem razão ao apontar esses obstáculos que se impõem aos pesquisadores interessados em analisar o movimento pentecostal no Brasil.

No caso dos documentos internos (como atas, relatórios, correspondências, por exemplo), geralmente estão centralizados nas chamadas “igrejas sede”, comumente sedes regionais, senão nacionais. Abre-se aí um duplo problema: escassez de fontes para estudos de instituições locais e uma concentração de documentos em determinadas sedes. No caso dos materiais impressos, as igrejas pentecostais não costumam ter bibliotecas para o uso dos membros, não havendo preocupação com o acondicionamento das publicações de anos anteriores, sobretudo pelo fato de as igrejas serem incentivadas a distribuir revistas e jornais para fins de evangelização.

Há, contudo, outros canais que permitem uma análise histórica sobre as igrejas pentecostais. Excetuando-se a Congregação Cristã no Brasil, as demais denominações pentecostais, ao longo do século passado, publicaram milhares de revistas, jornais, panfletos, livros, entre outros materiais impressos. Em muitos casos, esses materiais podem ser encontrados em arquivos públicos, a exemplo da Biblioteca Nacional – além é claro, da possibilidade, mesmo com certa dificuldade, de se conseguir consultar os exemplares nos arquivos das próprias editoras. Os livros publicados por essas igrejas são especialmente importantes como fonte histórica por serem de fácil acesso – já que estão disponíveis para compra em diversas lojas virtuais – e por conterem informações históricas valiosíssimas. Cabe ao pesquisador estar atento a como utilizá-los, sabendo filtrar as informações históricas sem se deixar levar pelos exacerbados louvores das origens, que comumente estão estampados nas páginas desse tipo de material.³⁶

A história oral também é uma grande aliada dos historiadores do pentecostalismo, principalmente quando se tem o interesse de realizar

36 Para uma apreciação mais detalhada sobre essa questão ver Fonseca (2009c).

uma pesquisa voltada às práticas culturais dos fiéis como, para mencionar apenas um exemplo, a recepção das mensagens e regras impostas pela igreja. Outra grande aliada do historiador do pentecostalismo é a *internet*, considerando-se, logicamente, todas as precauções que devemos ter ao utilizar esse poderoso instrumento de pesquisa, conforme bem demonstrou Célia Tavares (2012). Praticamente todas as grandes igrejas pentecostais possuem *sites* nos quais se pode encontrar um grande número de informações sobre a organização ministerial e, em alguns casos, até mesmo documentos históricos. É caso da Congregação Cristã do Brasil, uma igreja que não publica nenhum tipo de revista ou jornal e que, tradicionalmente, não permite o acesso a documentos históricos, mas que em seu *site* oficial apresenta uma série de textos sobre sua estrutura organizacional e sobre a sua história, chegando até a disponibilizar cópias originais de cartas escritas pelo fundador Luigi Francescon.

É certo que cada pesquisador terá dificuldades distintas e que os recortes e escolhas operacionalizados pelo historiador interessado no pentecostalismo poderão suscitar novos problemas. Porém, o caminho da pesquisa também poderá revelar boas surpresas como, por exemplo, a descoberta de fontes inéditas. Dizemos isso porque, em se tratando de uma pesquisa histórica, sabemos, à luz dos projetos de pesquisa, como nossos estudos se iniciam, mas nunca poderemos garantir quais serão os resultados de nossa investigação.

Não há dúvidas que, em termos históricos, atualmente, conhecemos mais sobre o pentecostalismo do que conhecíamos há uma ou duas décadas atrás. No entanto, o ritmo das pesquisas não acompanha a dinâmica e a complexidade do movimento pentecostal no Brasil. Ainda há muito a se fazer. Deixamos o convite aos que quiserem contribuir com a tarefa de compreensão histórica desse implexo movimento religioso.

Referências

ALCÂNTARA, M. de L. B. de. Religious Polysemy: A case study of the actions of the “Deus é Amor” church in the Dourados Indigenous Reservation, Mato Grosso do Sul. In: **Secularity and Religious Vitality – 29TH CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR THE SOCIOLOGY OF RELIGION**. 29., 2007, Leipzig. Informações do evento disponível em: <<http://www.sisr2007.de/index5461.html?id=390>>.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMARGO, C. P. F. de (Org). **Católicos, protestantes, espíritas**. Petrópolis: Vozes, 1973

CAMPOS JUNIOR, L. de C. **Pentecostalismo: sentidos da palavra divina**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CORTEN, A.; FRATANI, R. M. (Ed.). **Between Babel and Pentecost: Transnational Pentecostalism in Africa and Latin America**. Bloomington: Indiana University Press, 2001.

D'EPINAY, C. L. **O refúgio das massas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FOERSTER, N. H. C. Poder e política na Congregação Cristã no Brasil: um pentecostalismo na contramão. **Ciencias sociales y religión**, Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 121-138, 2006.

FONSECA, A. D. Os debates sobre a radiodifusão nas Convenções Gerais das Assembléias de Deus no Brasil. **História. Debates e Tendências**, v. 9, p. 376-390, 2010.

_____. São Cristóvão e Santo André: os debates sobre a normatização dos usos e costumes nas Convenções Gerais das Assembleias de Deus no Brasil (1930-1980). **Sacrilegens**: revista dos alunos do programa de pós-graduação em Ciência da Religião da UFJF, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 41-59, 2009a. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sacrilegens/>>.

_____. Os impressos institucionais como fonte de estudo do pentecostalismo: uma análise a partir do livro *História da Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil*. **História em reflexão**, Dourados, v. 3, p. 1-20, 2009b.

FONSECA, A. D.; ROIZ, D. da S. As representações da Igreja Assembléia de Deus sobre a televisão entre 1960 e 2000. **Revista Brasileira de História das Religiões**, ANPUH, v. 2, p. 185-205, 2009. Disponível em: <[http](http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/index.html)>//www.dhi.uem.br/gtreligiao/index.html>.

FRESTON, P. Evangelicalism and Globalization: General Observations and some Latin American Dimensions. In: HUTCHINSON, M.; KALU, O. (Ed.). **A Global Faith**: Essays on Evangelicalism and Globalization. Sydney: Centre for the Study of Australian Christianity, 1998.

_____. Breve história do pentecostalismo brasileiro. In: ANTONIAZZI, A. *et al.* **Nem anjos nem demônios**: uma interpretação sociológica do pentecostalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 67-159.

MANOEL, I. A. Prefácio. In: MANOEL, I. A.; FREITAS, N.. M. B. (Org.). **História das religiões**: desafios, problemas e avanços teóricos, metodológicos e historiográficos. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2006.

MARIANO, R. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo do Brasil. São Paulo: Loyola: 1999.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, B. M. de. **A experiência da salvação: pentecostais em São Paulo**. São Paulo: Duas Cidades, 1969.

TAVARES, C. C. da S. História e informática. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org). **Novos domínios da história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2012. p. 301-317.

WILLEMS, E. **Followers of the new faith culture change and rise of protestantism in Brasil and Chile**. Nashville: Vanderbilt University Press, 1967.

O EXEMPLO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO PROTESTANTISMO

*Marcilene Nascimento de Farias**

Conforme aponta Michelle Perrot, o silêncio é o comum das mulheres, sendo conveniente à sua posição secundária e subordinada; um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. Exigi-se silêncio das mulheres na Igreja ou no templo, e mais ainda na sinagoga. Todavia, Perrot observa que as mulheres não respeitaram essas injunções; seus sussurros e seus murmúrios ainda correm na casa, nos vilarejos, nas cidades, inflados por suspeitos e insidiosos rumores, que flutuam às margens da opinião. Para a autora, “os dominados podem sempre esquivar-se, desviar as proibições, preencher os vazios do poder, as lacunas da História. Imagina-se, sabe-se que as mulheres não deixaram de fazê-lo” (PERROT, 2005, p. 10).

No caso da relação entre as mulheres e a religião, Perrot analisa que essa relação tem se desenvolvido de maneira paradoxal, haja vista que as religiões são, ao mesmo tempo, poder *sobre* e poder *das* mulheres. Segundo a autora, a religião exerce um “poder sobre as mulheres”, à medida que coloca a diferença entre os sexos como um de seus fundamentos, prática comum entre as grandes religiões monoteístas. Essas religiões fundamentam-se na hierarquia do masculino e do feminino, ou seja, obedecem a “ordem de uma Natureza criada por Deus” (PERROT, 2007, p. 83). Contudo, a religião torna-se “poder das mulheres” quando elas conseguem transformar a posição de submissão, que a religião lhes

* Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGH/UFGD). Bolsista Capes.

reserva, na base de base de um contrapoder e de uma sociabilidade. As mulheres veem a piedade e a devoção como um dever. Porém, em contrapartida, também acreditam que tais ações causam compensação e prazer. Nessa perspectiva, a Igreja oferece um abrigo às “misérias das mulheres”, pregando, entretanto, sua submissão. (PERROT, 2007, p. 84).

Deve-se ressaltar que as religiões cristãs sempre demonstraram muita resistência em dar visibilidade à atuação feminina nas atividades das Igrejas. Ao utilizarem o argumento da “natural” submissão feminina, afastavam as mulheres das mais importantes esferas religiosas do poder. Porém, tidas como o grande público-alvo das Igrejas, as mulheres, sobretudo, após a segunda metade do século XX, passaram a buscar reconhecimento pelo seu trabalho nas congregações.

Nesse sentido, nos últimos anos, foi expressiva a produção acadêmica em torno da problemática da religião, do gênero e da história das mulheres. Em sua maioria, foram pesquisas que se voltaram para o debate sobre o papel e a participação das mulheres em diferentes denominações religiosas, por meio de variadas abordagens e problemáticas.

Destacam-se, na sociologia brasileira, os trabalhos de Maria José Rosado-Nunes e Maria das Dores Campos Machado. No que diz respeito à primeira autora, seus estudos sobre as mulheres católicas foram pioneiros. Neles vemos que o pensamento feminista, na tentativa de desconstruir o determinismo biológico, encontrou na religião um de seus principais adversários, uma vez que as religiões trazem, de maneira explícita ou implícita, em sua prática institucional e histórica, uma visão antropológica que estabelece e delimita os papéis masculinos e femininos. Por isso, o lugar reservado às mulheres no discurso e na prática religiosa não foi dos mais felizes (ROSADO-NUNES, 2005, p. 364). Ainda para esta autora, as religiões estão entre os campos que mais sofreram os impactos do feminismo, tanto pelas mudanças provocadas nas práticas religiosas das mulheres quanto pela influência sobre o desenvolvimento de um novo discurso: o da Teologia Feminista.

Os efeitos da crítica feminista às religiões foram também muito contraditórios, pois se, por um lado, levou ao abandono de qualquer fé religiosa por parte das mulheres, por outro, criou espaços feministas de espiritualidade de vários tipos, expressando uma enorme criatividade e efervescência. Todavia, conforme observou Rosado-Nunes, o desenvolvimento de uma análise feminista das religiões, na área das Ciências Humanas, que levasse em conta as diferentes formas pelas quais as relações entre os sexos moldam práticas, representações e discursos religiosos, foi bem mais lento. Nas Ciências Humanas, as inovações ocorreram devido à introdução de elementos teórico-metodológicos oriundos do feminismo para a análise das religiões (ROSADO-NUNES, 2001, p. 79).

Ao analisar a atuação da população feminina católica nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), Rosado-Nunes constatou que as práticas pastorais desenvolvidas nessas comunidades e as novas interpretações do discurso teológico tradicional conduziram as mulheres a buscar uma autonomia de ação e de pensamento que a própria Igreja restringia, em função do controle dos fiéis, particularmente das mulheres. A dinâmica das CEBs, e as exigências postas pelo engajamento nos movimentos sociais de diferentes tipos, transformaram a vida dessas mulheres, que eram unicamente donas-de-casa, mas que passaram a ser também ativistas políticas, reivindicando respeito aos seus direitos como cidadãs (ROSADO-NUNES, 1996, p. 62).

Semelhante tendência foi observada também pela socióloga Maria das Dores Campos Machado para o caso dos pentecostais. Em seu livro *Carismáticos e Pentecostais: adesão religiosa e seus efeitos na esfera familiar*, de 1996, Maria das Dores verifica como a filiação religiosa desempenhou importante papel no processo de reelaboração das identidades de gênero. Em análise das principais transformações ocorridas no sistema de gênero hegemônico no pentecostalismo, a autora demonstra que ocorreram inúmeras mudanças nas representações e relações de gênero nesse grupo religioso, com avanços, principalmente, na esfera social, pois a mulher

pentecostal ampliou sua participação tanto na igreja como nas atividades políticas por incentivo de suas instituições – ainda que tais atividades fossem, em parte, controladas pelos homens (MACHADO, 2005, p. 389).

Deve-se destacar que o pioneirismo das pesquisadoras filiadas às áreas de Sociologia e Ciência da Religião, nos estudos sobre gênero e religião, fez com que grande parte das teses e dissertações sobre este tema se concentrassem, nas últimas décadas, nessas duas disciplinas, o que resultou numa grande ausência de estudos históricos sobre esse assunto – ausência esta que causa sérios prejuízos ao entendimento das relações históricas entre gênero e religião num campo religioso tão plural quanto o do Brasil.

Por outro lado, vê-se que os poucos trabalhos em História que se preocuparam, direta ou indiretamente, em perscrutar a relação gênero/religião concentraram-se na Igreja Católica, em detrimento de outras instituições religiosas como as protestantes históricas e pentecostais, por exemplo. É o caso de Terezinha Zanlochi (2001), que analisou a atuação da mulher leiga cristã das pastorais paroquiais da Igreja Católica na Diocese de Bauru (SP), no período de 1960 a 1990; de Leila Mezan Algranti (1993), que realizou pesquisa sobre a condição feminina através dos conventos e recolhimentos na Colônia; de Augustin Wernet (1999), que pesquisou a trajetória das Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus; de Liliane Cavalcante Goudinho (2005), cujo trabalho tratou da atuação feminina no laicato católico em Belém do Pará, entre 1939 e 1947.

Ao se consultar o banco de teses e dissertações do Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁷, constatamos a escassez de dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação em História que trataram especificamente das relações de gênero nas igrejas evangélicas, diferentemente dos programas de pós-graduação em Sociologia e Ciência da Religião e até mesmo de Filosofia,

37 Para maiores informações ver: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 10 nov. 2011.

de Psicologia e de Teologia, que assistiram um aumento significativo nos estudos sobre gênero entre os evangélicos.

O levantamento bibliográfico em periódicos e livros aponta semelhante tendência: a crescente publicação de artigos, em revistas especializadas, e de organizações de coletâneas preocupadas com a temática gênero/religião nas igrejas evangélicas (em diversas áreas de conhecimento), em contraponto às raras pesquisas realizadas por historiadores como, por exemplo, alguns dos estudos da historiadora Eliane Moura da Silva (2006).

Essa lacuna se acentua ainda mais quando se procura por pesquisas que tratam dessa temática entre os protestantes históricos, pois, como nos lembra Márcia Thereza Couto, “a partir dos anos 1990, a vertente dos estudos sobre pentecostais é a que apresenta maior representatividade quanto à abordagem de gênero” (COUTO, 2002, p. 358). Desse modo, a fim de contribuir com os estudos sobre gênero e religião, no meio evangélico e na área de História, esse trabalho se dedica a fazer o levantamento de questões metodológicas importantes, associadas à presença das mulheres no protestantismo histórico. Para tanto, todavia, é necessário que se apresente um breve panorama do protestantismo no Brasil.

Gênero e Protestantismo

A presença dos primeiros protestante no Brasil se fez sentir, primeiramente, a partir de 1555, com as invasões francesas; mais tarde, no século XVII, retornaram com os holandeses. Entretanto, como afirmou o historiador René Gertz, nenhuma dessas duas presenças deixou marcas significativas, uma vez que o Brasil colonial desenvolveu-se, do ponto de vista religioso, como essencialmente católico (GERTZ, 2001, p. 9).

O protestantismo é um dos três principais ramos do cristianismo, ao lado do catolicismo romano e das igrejas orientais ou ortodoxas.

São denominadas de igrejas protestantes aquelas que se originaram da Reforma ou que, mesmo surgidas posteriormente, guardam os princípios gerais do movimento. Essas igrejas compõem a grande família da Reforma: luteranas, presbiterianas, metodistas, congregacionais e batistas (MENDONÇA, 2005, 2008).

Sobre as dificuldades iniciais de inserção do protestantismo na sociedade brasileira do período colonial, Antonio Gouvêa Mendonça lembrou que “o Protestantismo só conseguiu se implantar definitivamente no Brasil quando condições políticas e sociais apresentaram possibilidades de neutralizar a presença protestante de modo que ela não viesse a conseguir, por conta de seu enquistamento, transformações sensíveis na cultura católica luso-brasileira” (MENDONÇA, 2008, p. 38). Para Mendonça, a vinda do protestantismo norte-americano para o Brasil trouxe no seu bojo as suas próprias contradições e

[...] em contato com uma cultura já estabelecida completamente diversa, com uma estrutura social praticamente já definida, teve de ajustar-se a demandas inesperadas que, pouco a pouco, assimilaram e desenvolveram elementos daquele protestantismo na direção dessas mesmas demandas (MENDONÇA, 2008, p. 263).

Lyndon de Araújo Santos, ao pesquisar o lugar do protestantismo, em meio às mudanças políticas, sociais e culturais vividas pela sociedade brasileira nos séculos XIX e XX, verificou que o protestantismo criou suas formas de inserção e de adaptação dentro de um contexto singular da história e da cultura brasileira, estabelecendo identidade religiosa própria (SANTOS, 2010, p. 103-4). Isso desencadeou uma “protestanização” do campo religioso brasileiro. Um processo, segundo o autor, que se deu a partir da proclamação da República, estendendo-se até os dias atuais e apresentando configurações originais, mas que carregam relações com este passado. De acordo com Lyndon,

Direta ou indiretamente, o protestantismo esteve ligado às transformações políticas e sociais ligadas à vinda da família real portu-

guesa para o Brasil, à independência e à consolidação do período imperial brasileiro. A transferência da corte portuguesa para o Brasil estabeleceu o fim do período colonial de cerca de três séculos e determinou o fim da exclusiva dominação religiosa católica romana abrindo o Brasil à chegada dos protestantes. (SANTOS, 2010, p. 104)

Para Antônio Gouvêa Mendonça, é imprescindível, no caso do “protestantismo brasileiro”, definir e estabelecer o conceito com clareza, pois o “protestantismo brasileiro”, na verdade, engloba vários protestantismos. A inserção desses protestantismos no Brasil se deu, inicialmente, como resultado do movimento imigratório, iniciado no começo do século XIX, e, posteriormente, em decorrência da grande expansão missionária ocorrida nesse mesmo período. Na visão do autor, esse quadro tornou-se ainda mais complexo com a “eclosão do pentecostalismo, tanto ‘clássico’ quanto de cura divina, e com o estabelecimento no país de um grande número de organizações protestantes desvinculadas das Igrejas tradicionais” (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990, p. 11).

Nesse sentido, talvez seja mais adequado falar em “protestantismo no Brasil” ao invés de “protestantismo brasileiro”. Nas palavras de Mendonça:

Embora seja certo que as religiões universais, como são as protestantes, sempre assimilam ou mantêm traços das culturas locais, como me é permitido falar em catolicismo brasileiro, por exemplo, o protestantismo que chegou ao Brasil jamais se identificou com a cultura brasileira. Continua sendo um protestantismo norte-americano com suas matrizes denominacionais e dependência teológica. Por isso, prefiro falar em “protestantismo no Brasil” e não em protestantismo brasileiro (MENDONÇA, 2005, p. 51).

Mendonça também considera que, embora sejam raros os momentos em que a presença protestante se faça sentir, existe um protestantismo no Brasil. De acordo com o autor, o protestante não se insere de modo

significativo na política ou na cultura, o que acaba por reduzir o impacto protestante na sociedade brasileira, indicando que o protestante ainda é um “estranho”, um “exótico”. A pouca visibilidade dos protestantes no Brasil explica-se pelo fato de que o protestantismo foi um produto essencialmente de missões que, sendo tardias, não encontraram espaço na cultura brasileira, pois “o espaço já estava ocupado pela religião do conquistador e colonizador. Assim, não participando da formação da cultura brasileira, veio a ser um estranho permanente. E permanece sendo.” (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990, p. 134-5). Diante desse panorama são apresentados alguns questionamentos com relação ao protestantismo no Brasil:

Por que a grande presença física dos protestantes não corresponde a uma presença ideológica, cultural e política? Por que o protestantismo, com bem mais de um século no Brasil, não manteve o ritmo de crescimento das primeiras décadas de sua implantação? Por que aparece estar diminuindo por não receber tantas adesões como no início, além de perder fiéis para formas novas de prática religiosa cristã? (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990, p. 134).

Mesmo observando um enfraquecimento da presença do protestantismo no campo religioso brasileiro, Mendonça enfatiza que “o protestantismo existe, está aí”. Destaca a presença física desse grupo religioso por meio de seus templos, que podem ser tanto “rústicas e desajeitadas casas de oração” como também “suntuosas catedrais”. No caso dos materiais impressos, o autor observa que os protestantes publicam revistas, periódicos e livros, embora de circulação doméstica e restrita. Suas bibliotecas especializadas alcançam mais de duzentos mil volumes (MENDONÇA; VELASQUES FILHO, 1990, p. 134).

Interessa-nos, portanto, neste trabalho, apontar algumas considerações metodológicas para os que se interessarem em pesquisar a participação das mulheres no protestantismo brasileiro. Certamente, as mulheres se fazem presentes nas páginas dos impressos citados por

Mendonça, embora não se deva esperar encontrar longas séries de informações sobre as ações femininas nas igrejas protestantes, situação que é, segundo Michelle Perrot, muito comum em se tratando da história das mulheres. Para Perrot, escrever a história das mulheres consiste em retirá-las do silêncio a que foram submetidas, um silêncio que recai sobre as mulheres por várias razões, mas, principalmente, em virtude do silêncio das fontes:

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. (PERROT, 2007, p. 17)

Sobre o silêncio das fontes, Maria José Rosado Nunes ressalta que as historiadoras da religião, ao interrogarem a historiografia existente e o silêncio sobre o protagonismo feminino – enfrentando a dificuldade das fontes –, buscaram escrever uma outra história, em que fatos, personagens, processos fossem moldados pelas relações estabelecidas entre os sexos (ROSADO-NUNES, 2001, p. 94).

Michelle Perrot (2005, p. 21) chama a atenção dos pesquisadores para o fato de que, para a escrita da história, são indispensáveis fontes, documentos e vestígios. Novamente lembramos que, na visão da autora, existe grande dificuldade ao se tratar da história das mulheres, uma vez que sua presença é constantemente apagada, seus vestígios desfeitos e seus arquivos destruídos, o que gera um sério déficit de informações.

Há uma ausência de registro, e a própria língua, a gramática, corrobora tal realidade, pois na mistura dos gêneros utiliza-se o plural masculino: “*eles* dissimula *elas*”. As estatísticas também são sempre assexuadas. No casamento, as mulheres perdiam seu sobrenome. A destruição dos vestígios ocorre de maneira social e sexualmente seletiva. São razões que justificam a escassez de fontes, não sobre a mulher,

mas sobre sua existência concreta e sua história singular. Diante desses dados, Perrot questiona: “discursos e imagens cobrem as mulheres com uma vasta e espessa capa. Como alcançá-las, como quebrar o silêncio, os estereótipos que as envolvem?” (PERROT, 2005, p. 25). A autora insiste que os pesquisadores precisam encontrar fontes que falem das mulheres, fontes que emanem delas, nas quais se possam ouvir suas vozes, diretamente. São fontes que podem ser encontradas em bibliotecas, local do impresso, dos livros e dos jornais, como nos arquivos públicos e privados. Além das bibliotecas, dos arquivos e dos livros, há os jornais e as revistas, dos quais as mulheres são leitoras e produtoras.

Assim, aqueles pesquisadores que optarem, como objeto de estudo, pelo papel ou lugar das mulheres no protestantismo, poderão selecionar, como suas fontes, impressos religiosos destinados às mulheres, como, por exemplo, as revistas. Esse tipo de fonte alcançou, nas últimas décadas de pesquisa histórica, um grande reconhecimento (LUCA, 2005). Soma-se a esse reconhecimento o fato de os impressos religiosos destinados às mulheres serem alvo de poucos estudos.

O que podemos notar é que a imprensa feminina traz à luz o “mundo feminino” (BUITONI, 1990; BASSANEZI, 1996) até então escondido sob o manto do privado e dos afazeres domésticos, construindo uma visibilidade das mulheres por meio dos impressos. Esse é o caso das tradicionais revistas femininas de cunho religioso, publicadas, sobretudo, nas Igrejas protestantes e pentecostais, sobre as quais recai um profundo silêncio da historiografia. De fato, se houve nos últimos anos um *boom* no número de teses e dissertações voltadas à imprensa feminina, quase nada foi escrito sobre as mulheres filiadas a instituições religiosas de tradição reformada, responsáveis pela produção de suas próprias revistas (publicações carregadas de concepções e reclames próprios, ou, em outras palavras, de representações sobre os mais diferentes aspectos do mundo que as cercavam).

Embora muitos trabalhos tenham buscado a imprensa feminina para discutir aspectos relacionados à história das mulheres, poucos são

aqueles que selecionaram impressos de natureza religiosa para seus estudos. Temos, como exemplo, a revista *Servas do Senhor*, impresso produzido pela Liga de Servas Luteranas do Brasil (LSLB) da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (LSLB), que, mesmo sendo publicada há cinquenta anos, não foi alvo de trabalhos acadêmicos³⁸.

Cumprе ressaltar que, mesmo diante da tão comum escassez de fontes para a história das mulheres, no caso do protestantismo – em que também são poucos os registros históricos relativos ao seu público feminino –, existem materiais impressos nos quais podemos buscar os fragmentos e sinais deixados pelas mulheres ao longo de mais de um século de protestantismo no Brasil: livros de memorialistas das igrejas, livros de doutrinas, livros comemorativos, reunindo os principais artigos de jornais institucionais, diários de alguns líderes, livros biográficos, além de várias outras publicações que podem facilmente ser encontradas para compra nas editoras das igrejas protestantes. Todavia, os pesquisadores, ao se utilizarem desses materiais, devem atentar para o que disse Michelle Perrot: “eles dissimula elas”. Muitos dos impressos não tratarão das mulheres ou, então, darão pouca visibilidade à atuação delas na história das igrejas protestantes. Por isso, é interessante que os estudiosos levem em consideração o fato de que “os procedimentos de registro dos quais a história é tributária são fruto de uma seleção que privilegia o público, único domínio direto de intervenção do poder e campo dos valores verdadeiros [...]. Esta definição dos papéis traduziu-se por uma retirada das mulheres de certos locais” (PERROT, 2005, p. 34). Nesses casos, cabe ao pesquisador buscar as mulheres nas entrelinhas da fonte, nos espaços do “não dito”, que, ao contrário do que alguns imaginam, muito tem a nos dizer.

A *internet* é outra ferramenta que pode dinamizar a busca de fontes para os estudos das mulheres no protestantismo, haja vista que um

38 Para maiores informações sobre os procedimentos teórico-metodológicos da utilização da revista *Servas do Senhor* para o estudo das mulheres no protestantismo, ver Farias (2011).

grande número de igrejas protestantes acompanhou as transformações tecnológicas e já possui *sites*, onde disponibiliza documentos históricos que, em muitos casos, só seria possível encontrar e manusear nos arquivos particulares dessas igrejas.

A maioria das igrejas protestantes possui seus próprios arquivos, que raramente são abertos ao público, ficando as pesquisas circunscritas somente aos membros da instituição. Isso gera um desconhecimento desses arquivos por parte dos pesquisadores, ocasionando um silêncio sobre as fontes ali depositadas. É o caso da Igreja Evangélica Luterana do Brasil que conta com um riquíssimo, porém pouco conhecido e pesquisado, acervo de fontes sobre a história dessa igreja no Brasil e, particularmente sobre a atuação das mulheres nessa igreja, salvaguardado em três importantes arquivos: o arquivo do Instituto Histórico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, o arquivo da Liga de Senhoras Luteranas do Brasil e o Arquivo Geral da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, localizados no Centro Administrativo da Igreja Luterana, na cidade de Porto Alegre (RS).

Em contrapartida, existem os arquivos públicos, como é o caso da Biblioteca Nacional, em que é possível encontrar uma série de fontes históricas, com livre acesso para pesquisas. Como exemplo, mencionamos o caso do jornal *Mensageiro Luterano*, cuja coleção está disponível na Biblioteca Nacional. Para aqueles que pretendem eleger as mulheres protestantes como foco de suas pesquisas, esse jornal carrega interessantes dados sobre a ação feminina na Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

Por fim, cabe resaltar que levantamos apenas algumas possibilidades de fontes para as pesquisas que possam estar preocupadas em analisar o papel e o lugar atribuído às mulheres no protestantismo. Importante, todavia, é saber utilizar as poucas fontes encontradas sobre a atuação das mulheres nas igrejas protestantes, bem como saber que “as fontes para a história das mulheres estão em toda parte, misturadas às dos homens”; porém, “as fontes jorram para o olhar de que as procura. Esse olhar que faz o relato que é a história” (PERROT, 2005, p. 36).

Referências

- ALGRANTI, L. M.. **Honradas e devotas**: mulheres da colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- BASSANEZI, C. **Virando as páginas, revendo as mulheres**: revistas femininas e relações homem-mulher, 1945 – 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BUITONI, D. S. **Imprensa feminina**. São Paulo: Ática, 1990.
- COUTO, M. T. Na trilha do gênero: pentecostalismo e CEBs. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 357-369, 2002.
- FARIAS, M. N. de. **Feminismo e religião**: as representações sobre o feminismo na revista Servas do Senhor (1960-2000). Dourados: Ed. UFGD, 2011.
- GOUDINHO, L. C. **Mulheres em ação... Católicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- LUCA, T. R. de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.
- MACHADO, M. das D. C. **Carismáticos e pentecostais**: adesão religiosa na esfera familiar. Campinas: Editores Associados/ANPOCS, 1996.
- _____. Representações e relações de gênero em grupos pentecostais. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 2, 2005. p. 387-396.
- MENDONÇA, A. G. **O celeste porvir**: a inserção do protestantismo no Brasil. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- _____. O protestantismo no Brasil e suas encruzilhadas. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 48-67, set./nov. 2005.
- MENDONÇA, A. G.; VELASQUES FILHO, P. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1990.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

ROSADO-NUNES, M. J. Gênero e religião. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 363-365, maio/ago. 2005.

_____. O impacto do feminismo sobre o estudo das religiões. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 79-96, 2001.

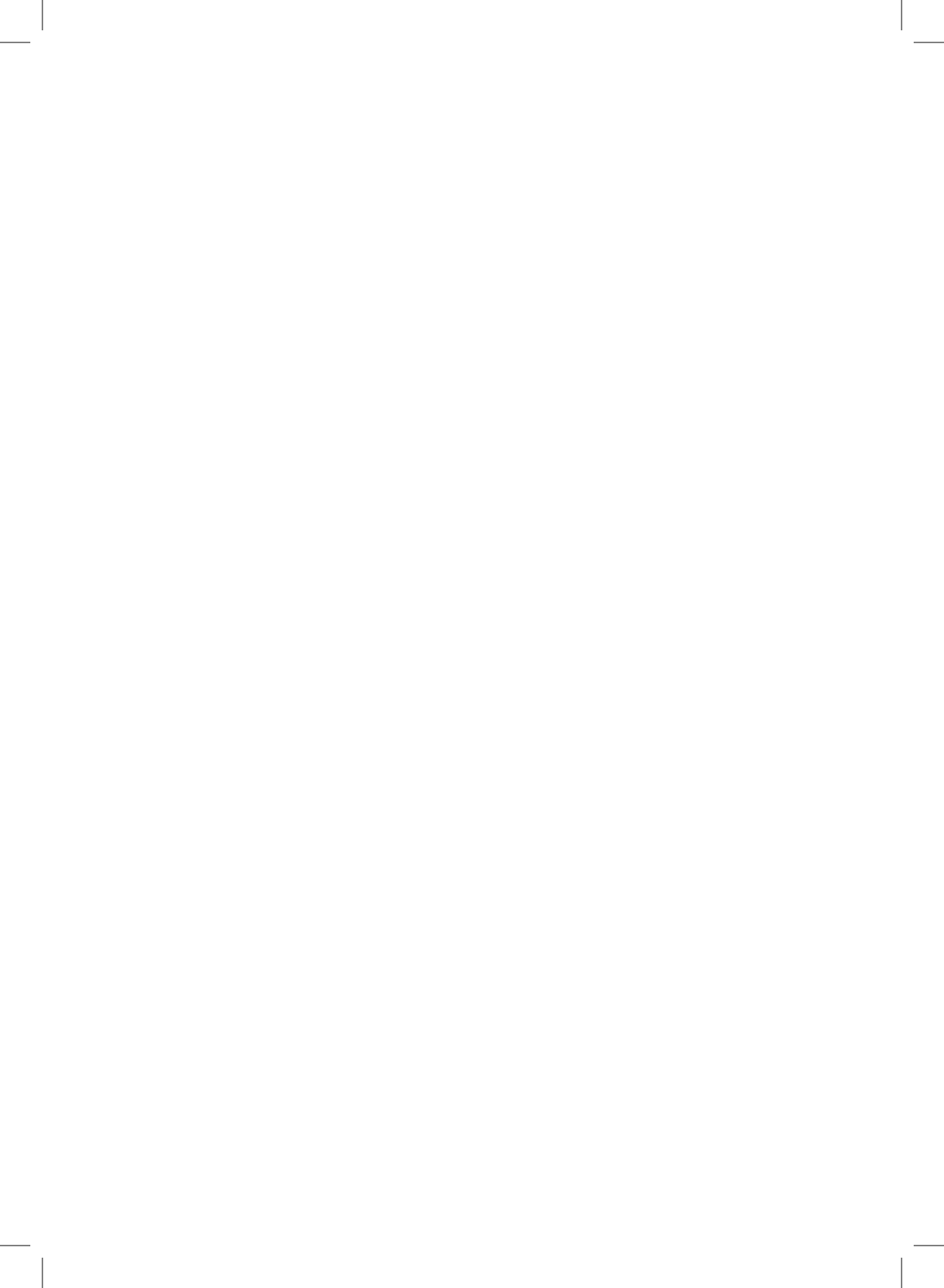
_____. Autonomia das mulheres e controle da Igreja: uma questão insolúvel? In: BIDEGAIN, A. M. (Org.). **Mulheres: autonomia e controle religioso na America Latina**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, L. de A. O protestantismo no advento da República no Brasil: discursos, estratégias e conflitos. **Revista Brasileira de História das Religiões**. Londrina, ano 3, n. 8, set. 2010.

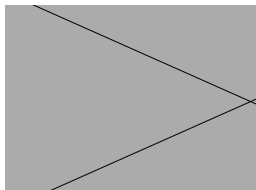
SILVA, E. M. da. Fundamentalismo evangélico e questões de gênero: em busca de perguntas. In: SOUZA, S. D. (Org.). **Gênero e religião no Brasil: ensaios feministas**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

WERNET, A. **Apóstolas do Sagrado Coração de Jesus**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 3 v.

ZANLOCHI, T. **Mulheres leigas na Igreja de Cristo**. Bauru: EDUSC, 2001.



Diagramação, Impressão e Acabamento



Rua Fagundes Varela, 967
Cep 19802 150 • Assis • SP
Fone: (18) 3322-5775
Fone/Fax: (18) 3324-3614
vendas@graficatiunfal.com.br
www.graficatiunfal.com.br