

**CENTRO UNIVERSITÁRIO “BARÃO DE MAUÁ”**

## **DIALOGUS**

**Revista dos cursos de História e Pedagogia**

**ISSN 1808-4656**

Ribeirão Preto	v. 10	n.1 e n.2	2014	p. 237
----------------	-------	-----------	------	--------

**DIALOGUS** é uma publicação semestral dos cursos de História e Pedagogia mantidos pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, SP. Solicita-se permuta. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.



#### EXPEDIENTE

Chancellor  
Prof. Dr. Nicolau Dinamarco Spinelli (in memoriam)  
Reitora  
Profa. Dra. Dulce Maria Pamplona Guimarães  
Vice-Reitor  
Prof. João Alberto de Andrade Velloso  
Pró-Reitora de Ensino  
Profa. Me. Valéria Tomás de Aquino  
Pró-Reitora de Pós graduação, extensão e Iniciação científica  
Profa. Dra. Joyce Maria W. Gabrielli  
Pró-Reitor Administrativo  
Antônio Augusto Abbari Dinamarco  
Coordenadora de Graduação em História  
Profa. Dra. Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa  
Coordenador de Graduação em Pedagogia  
Prof. Me. Cicero Barbosa do Nascimento

#### Comissão Editorial

Prof. Ms. Cicero Barbosa do Nascimento  
Profa. Dra. Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa  
Prof. Ms. Rafael Cardoso de Mello

#### Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória, profª Drª (USP)  
Antônio Carlos Lopes Petean, prof. Dr (UFU).  
Aparecida Turolo Garcia, profª Drª (USC)  
Beatriz Ribeiro Soares, profª Drª (UFU)  
Carlo Guimarães Monti, prof. Dr. (CUBM)  
Charlei Aparecido da Silva, prof. Dr.(UFGD)  
Dulce Maria Pamplona Guimarães, profª. Drª. (CUBM)  
Edvaldo Cesar Moretti, prof. Dr. (UFGD)  
Fábio Fernandes Villela, prof. Dr. (UNESP)  
Francisco Sergio B. Ladeira, prof. Dr. (UNICAMP)  
Humberto Perinelli Neto, prof. Dr. (UNESP)  
Ivan Aparecido Manoel, prof. Dr. (UNESP)  
José Luís Vieira de Almeida, prof. Dr. (UNESP)  
Lélio Luiz de Oliveira, prof. Dr. (USP)  
Márcia Curado Valsechi, profª Drª (UNESP)  
Maria Lúcia Lamounier, profª Drª (UNESP)  
Nainora Maria Barbosa de Freitas, profª Drª (CUBM)  
Pedro Paulo Funari, prof. Dr. (UNICAMP)  
Robson Mendonça Pereira, prof. Dr. (UEG)  
Sedeval Nardoque, prof. Dr. (UFGD)  
Sílvio Reinod Costa, prof. Dr. (CUBM)  
Solange Vera N. Lima D'Água, profª Drª (UNESP)  
Taciana Mirna Sambrano, profª Drª (UFMT)  
Vera Lúcia Salazar Pessoa, profª Drª (UEG)

#### FICHA CATALOGRÁFICA

**DIALOGUS** (Graduações em Geografia, em História e em Pedagogia - Centro Universitário "Barão de Mauá") Ribeirão Preto, SP - Brasil, v.10, n.1-2, jan/dez 2014. Semestral

14,7 X 20,7. 237p.

2014, v10 n.1-2

ISSN 1808-4656

1. Educação. 2. História.

I. Centro Universitário Barão de Mauá.

II. Cursos de Graduação em História e em Pedagogia.

CAPA: "Palacio Federal - ex convento de San Augustin, Querétaro, Qro., México (s/ano)", autoria: Coleccion Tarjetas Postales

## PREFÁCIO

O tripé ensino, pesquisa e extensão desenvolvido pelo Centro Universitário Barão de Mauá nos últimos anos vem ganhando contornos mais sérios, planejados coletivamente pelos docentes e discentes da instituição, buscando propor respostas a questões socialmente vivas que emergem da comunidade e adequadas aos desejos dos órgãos reguladores.

No que diz respeito a veiculação de ciência, a Revista Dialogus é um dos mais importantes mecanismos de aproximação de nossos professores e alunos com os pesquisadores do Brasil e do mundo. Ao mesmo tempo que o próprio Centro Universitário realiza diversas parcerias com instituições europeias como: Politecnica de Milano, Università Degli Studi di Bari, Università Degli Studi di Teramo, Università Degli Studi di Perugia (italianas), Universidade do Porto e Universidade de Évora (portuguesas), mediante o Programa Ciência Sem Fronteira, o periódico traz um dossiê internacional que propõe uma discussão metódica-epistemológica sobre a pesquisa em História da Igreja Católica no México.

Quanto aos autores deste dossiê, destacamos a presença de Sergio Francisco Rosas Salas, Tzutzui Heredia Pacheco, Cecilia Adriana Bautista Garcia e Franco Savarino que atuam em diversas instituições no México, além de Brian Stauffer, nos Estados Unidos.

Para além deste espaço, este número traz também um segundo dossiê que versa sobre o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), principalmente no caso da UNESP, campus de São José do Rio Preto, cujas atividades do professor (e autor) Humberto Perinelli Neto se desenvolveram juntamente as autoras Mariana Brandolezi e Renata Silva. Os três produziram reflexões interessantíssimas no que tange o ensino de História e o uso da linguagem cinematográfica.

Os demais artigos discutem pontos instigantes da Educação, Epistemologia, História e o ensino de História, propriamente ditos, corroborando com a proposta inicial do periódico que se mantém aberta e interessada no ganho com as trocas dos diversos interlocutores que se materializam nas páginas da DIALOGUS.

**Reitoria do Centro Universitário Barão de Mauá**

## **Apresentação do primeiro e do segundo número do décimo volume**

Quando iniciamos a *Dialogus*, pelos idos de 2005, a Comissão Editorial tinha como objetivo a construção de um espaço propositivo, interessado em possibilitar espaços de diálogos, trocas, problematizações, questionamentos, (im)pertinências e posicionamento acadêmico nas áreas de História, Geografia e Educação. Resultado? Conseguimos.

Graças a um conjunto enorme de ações e pessoas, estes 10 anos de *DIALOGUS* foram possíveis. Agradecemos aos profissionais que por este periódico passaram, sejam eles docentes e discentes, aos autores que desde o primeiro número acreditaram que tal iniciativa fosse válida e positiva aos seus escritos, aos professores que participaram no Conselho Editorial e produziram de maneira séria e competente os muitos pareceres solicitados, ao Centro Universitário Barão de Mauá e as coordenações de curso de História, Geografia e Pedagogia, sempre parceiros.

Em nove anos, este periódico publicou cerca de 150 artigos, 4 conferências, 7 entrevistas e 12 resenhas, permitindo o contato com instituições de ensino várias regiões brasileiras. Neste décimo volume, como prova de nosso compromisso com o avanço de nossos diálogos, apresentamos um dossiê internacional, tanto na problemática quanto na autoria – “Aproximaciones metodológicas para el estudio de la Iglesia Católica en México”, com produções de Sergio Francisco Rosas Salas, Tzutzuqui Heredia Pacheco, Cecilia Adriana Bautista García e Franco Savarino e Brian Stauffer.

Contribuindo com a qualidade dos textos, o dossiê denominado “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” tras a contribuição de Humberto Perinelli Neto, Mariana Brandolezi e Renata Silva, na compreensão de como o Ensino de História e Geografia podem ser refletidos a luz da linguagem audiovisual.

E, como de costume, destacamos a presença de artigos que completam este volume, tais como aqueles que versam sobre a Educação, exemplo de Aruana Menegasso e sua contribuição com o estudo sobre os livros didáticos no contexto da Ditadura Militar (1964/1985) e do trio Vantielen da Silva, Maira Bar e Elisabeth Rosseto que pesquisam a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Outras reflexões no campo da história se fazem presentes neste número, como os questionamentos provocados por Lilian Rosa no artigo “Reflexões sobre o campo político na historiografia contemporânea: diálogos com a cultura política”. E por fim, três escritos que chamam a atenção, tributários de pesquisas em pós-

graduação, como “Dom Luís do Amaral Mousinho: aspirações para o Concílio Vaticano II”, de Luís Oliveira; “Gentes da nação’ no Brasil Holandês: administração nassoviana para os judaicos”, de Amanda Peruchi e “Tácito e a (des)ordem imperial”, de Ygor Belchior.

Como dissemos há nove anos atrás, repetimos neste décimo volume:

“**Dialogus**, constantes diálogos. Nesta sentença que expressa começo sem fim, posto que diálogo envolve experiências humanas em constante exposição, deposita a Comissão Editorial a certeza de que o projeto associado a este periódico é realização cujo término está a perder de vista. Cheios de alegria e satisfação é que os membros da Comissão Editorial convidam a todos para que participem e usufruam desta conquista, hoje, amanhã e sempre. Tenham certeza!”

**Comissão Editorial**

**DOSSIÊ/SPECIAL**  
**“APROXIMACIONES METODOLOGICAS PARA EL ESTUDIO  
DE LA IGLESIA CATOLICA EN MEXICO”**

**11 Los Cabildos Catedrales de Nueva España–México: nuevos enfoques en torno a una antigua corporación eclesiástica**

*The Cathedrals Councils of New Spain-Mexico: new approaches around an ancient ecclesiastical corporation*

Sergio Francisco Rosas SALAS

**29 La contribución de las fuentes económicas para el estudio de los órdenes religiosos: el caso de la provincia agustina de Michoacán**

*The contribution of economic sources for the study of religious orders: the case of the augustinian province of Michoacán*

Tzutzuqui Heredia PACHECO

**39 Las congregaciones religiosas de vida activa en México: una historia en construcción**

*Religious congregations of active life in Mexico: a story under construction*

Cecilia Adriana Bautista GARCÍA

**54 Aproximación a un conflicto armado a través de las fuentes eclesiásticas: la revuelta religionera en el Bajío mexicano, 1873-1877**

*Approach to an armed conflict through ecclesiastical sources: religionera revolt in Mexican Bajío, 1873-1877*

Brian STAUFFER

**70 El anticlericalismo en la Revolución Mexicana. Notas metodológicas para la investigación**

*Anticlericalism in the Mexican Revolution. Methodological notes for research*

Franco SAVARINO

**DOSSIÊ/SPECIAL**  
**“PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À**  
**DOCÊNCIA (PIBID)”**

**85 Políticas públicas e formação docente: reflexões a respeito de uma experiência envolvendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID/CAPES)**

*Public policies and training of teaching: reflections on an experiment involving the institutional program of initiation grants to teaching (PIBID / CAPES)*

Humberto PERINELLI NETO

**99 O passado visível: cinema e ensino de História**

*The visible past: film and history teaching*

Mariana de Oliveira BRANDOLEZI

**119 Reflexões sobre o ensino de História no ensino fundamental I: a propósito de observações e experiências desenvolvidas numa escola pública municipal de São José do Rio Preto-SP**

*Reflections on the history of education in elementary school: the purpose of observations and experiences in a public school in São José do Rio Preto*

Renata Luiza Xavier dos SANTOS

**ARTIGOS/ARTICLES**

**143 A “Ditadura Militar (1964/1985)” nos livros didáticos: a propósito de uma proposta de pesquisa no campo do ensino de História**

*The “military dictatorship (1964/1985)” in textbooks: the purpose of a research proposal in the history of the teaching field*

Aruana Mariá MENEGASSO

**156 Reflexões sobre o campo político na historiografia contemporânea: diálogos com a cultura política**

*Questions about the political field in contemporary Brazilian historiography:*

*dialogues with the political culture*  
Lilian Rodrigues de Oliveira ROSA

**169 Dom Luís do Amaral Mousinho: aspirações para o Concílio Vaticano II**

*Dom Luiz do Amaral Mousinho: aspirations for the Second Vatican Council*  
Luis Fernando de OLIVEIRA

**182 “Gentes da nação” no Brasil Holandês: administração nassoviana para os judaicos**

*“People of nation” in dutch Brazil: nassovian’s administration to the jews*  
Amanda PERUCHI

**201 Tácito e a (des)ordem imperial**

*Tacitus and the Imperial (dis) order*  
Ygor Klain BELCHIOR

**213 A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: considerações sobre o papel do professor a partir da teoria histórico-cultural**

*The inclusion of students with disabilities in regular education: a review of the teacher’s role from the historical and cultural theory*

Vantielen da Silva SILVA  
Maira Vanessa BAR  
Elisabeth ROSSETO

**227 Índice de autores/Authors index.**

**228 Índice de Assuntos.**

**229 Índice Temático.**

**230 Subject Index.**

**233 Normas para publicação na revista DIALOGUS.**

**DOSSIÊ/SPECIAL**

**APROXIMACIONES METODOLOGICAS PARA EL ESTUDIO  
DE LA IGLESIA CATOLICA EN MEXICO**



## LOS CABILDOS CATEDRALES DE LA NUEVA ESPAÑA- MEXICO: NUEVOS ENFOQUES EN TORNO A UNA ANTIGUA CORPORACIÓN ECLESIAÍSTICA.

Sergio Francisco Rosas Salas\*

**RESUMEN:** Este artículo analiza la reciente historiografía académica sobre los Cabildos Catedrales en Nueva España–México, subrayando los aportes más destacados en torno a esta corporación eclesiástica en los últimos años. La revisión del estado del arte cumple dos objetivos: por un lado, muestra las miradas que los historiadores mexicanos han dedicado a los cabildos catedrales, destacando las principales temáticas y periodos analizados, y por el otro apunta los aspectos sobre los cuales podrían incidir nuevas investigaciones. El artículo también muestra cuáles son las principales fuentes que puede utilizar un historiador en un archivo capitular, a partir del Archivo del Cabildo Catedral del obispado de Puebla (México).

**PALABRAS CLAVE:** Cabildos Catedrales; México; historia de la Iglesia católica; canónigos; historiografía.

Como parte de las reformas del gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en 1992 se restablecieron las relaciones diplomáticas entre México y la Santa Sede, interrumpidas desde la Reforma liberal de mediados del siglo XIX. Desde entonces, la historia de la relación entre Iglesia, Estado y sociedad en aquel país vivió una amplia renovación. Dejando atrás las visiones maniqueas –según las cuales una Iglesia monolítica, tradicional y conservadora, se enfrentó al Estado moderno, liberal y también monolítico (cf. RUBIAL GARCÍA coord., 2012, p. 15-16)–, los historiadores profesionales estudiaron cada vez con mayor profundidad y rigor el papel de los actores y las corporaciones eclesiásticas en la sociedad (cf. MATUTE, TREJO Y CONNAUGHTON coords., 1995; RAMOS comp., 1998). Además de las reformas en la política exterior, esta nueva perspectiva se nutrió de un creciente acceso a los archivos eclesiásticos y con el cambio de siglo, de la formación de grupos de trabajo interesados en el papel del clero en los procesos históricos del periodo virreinal y, con menor énfasis, del siglo XIX.<sup>2</sup>

En este marco, los Cabildos Catedrales empezaron a cobrar presencia en el panorama historiográfico mexicano. Desde la obra pionera de Óscar Mazín

---

\*Profesor e Investigador del Instituto de Ciencia Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego" Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Email: sergiofrosas@yahoo.com.mx

(1996), los historiadores se han acercado poco a poco a estas corporaciones eclesiásticas, aprovechando los ricos acervos de las catedrales mexicanas y repositorios bien conocidos en las historiografías latinoamericanas, como el Archivo General de Indias en Sevilla o el Archivo General de la Nación en la ciudad de México. El conjunto de estos trabajos, fruto de casi dos décadas de investigaciones, nos ofrece ya un panorama que permite dibujar algunas tendencias en torno al papel de los Cabildos Catedrales en la historia de Nueva España–México, a pesar de las grandes variedades diocesanas –aspecto que es, por sí mismo, uno de los aportes de esta renovación. El estudio de los capitulares ha demostrado la importancia de la corporación en la formación, consolidación y cambio de los proyectos diocesanos, y por otra parte, ha demostrado el importante papel del clero en los cambios políticos y sociales que atravesó la sociedad, particularmente entre las reformas borbónicas y la formación del Estado nacional. Una revisión de estos aportes permite ponderar cuán fructífero puede ser estudiar una corporación eclesiástica colegiada como los Cabildos para la historia social, política y religiosa de las sociedades latinoamericanas.

Según el derecho canónico, los Cabildos Catedralicios eran el cuerpo formado por el conjunto de los canónigos de una catedral; es decir, se trataba de una corporación formada por los clérigos que poseían un oficio dotado con recursos catedralicios obtenidos a través del diezmo. Sus miembros tenían derecho de silla en el coro y voz deliberativa en los acuerdos capitulares –los cuales se registraban en sus Actas. Hasta las reformas del Concilio Plenario Latinoamericano en 1899, que despojaron prácticamente de toda autoridad a los Cabildos, éstos tenían tres funciones básicas: celebrar los oficios divinos y cumplir las horas canónicas en la Catedral, defender los intereses de la corporación, cuidando especialmente la disciplina eclesiástica, y administrar la diócesis en sede vacante (ROSAS SALAS, 2012; PÉREZ PUENTE, 2005). En sede plena, además, fungían como un auténtico senado del mitrado, función que no impedía enfrentamientos, a veces largos y rípidos, entre obispos y canónigos. Las funciones del Cabildo eran colegiadas por definición y sus intereses eran eminentemente regionales, pues estaban ligados a la diócesis –sin que ello los excluya, por supuesto, de las tendencias de los reinos hispánicos y más tarde de la formación de la república. Los Cabildos fueron fundamentales en la construcción, identidad y proyecto de

---

<sup>2</sup> Entre ellos destacan el Seminario de Historia Política y Económica de la Iglesia en México, adscrito a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el cual ha trabajado desde 2001 y ha publicado ya varias obras colectivas, y el Seminario Los Concilios Provinciales mexicanos: estudio y edición, el cual ha trabajado en El Colegio de Michoacán desde su fundación en 2003, y a partir de 2009 también en El Colegio de México.

las ciudades episcopales, definidas no sólo por la presencia del obispo, sino por la preeminencia de los canónigos y de su sede, la Catedral, en el entramado urbano (GALÍ BOADELLA, 2013). Así pues, como ha observado Óscar Mazín, los Cabildos ofrecen al investigador una gran gama de temáticas, le permiten vincular procesos regionales con problemáticas más amplias, incluso transnacionales, y permiten estudios de mediana o larga duración, gracias a la riqueza de sus registros (MAZÍN, 1997).

A partir de estos elementos, mi objetivo es subrayar cuáles han sido las principales problemáticas y tendencias en la historiografía mexicana dedicada al estudio de los Cabildos Catedrales en Nueva España–México. En estas líneas comento las principales contribuciones a la discusión, así como las líneas de investigación desarrolladas hasta ahora. A partir de esta revisión y de mi propia experiencia en el archivo del Cabildo Catedral del obispado de Puebla (México), señalo algunos de los aspectos sobre los cuales pueden profundizar los historiadores interesados en la temática. El material disponible en Puebla, similar al que podrá encontrar el investigador en otros repositorios capitulares, puede señalar problemáticas que nos permitan avanzar en nuevos estudios de caso, en el planteamiento de nuevas preguntas y en perspectivas comparativas entre obispados mexicanos e incluso entre diversas realidades iberoamericanas o trasatlánticas.

A finales de la década de 1980, Óscar Mazín inició la clasificación, catalogación y microfilmación de los archivos catedralicios de Morelia. Inició así la investigación que desembocó en *El Cabildo Catedral de Valladolid de Michoacán* (1996), una reconstrucción del cuerpo vallisoletano durante los tres siglos virreinales. Con base en la perspectiva cronológica que ofrecían las propias actas, el autor construyó una historia de larga duración del Cabildo. En ella destacó la formación de un proyecto catedralicio claramente discernible en el periodo, el papel colegiado de los canónigos en la toma de decisiones, la defensa de los ámbitos y privilegios de la corporación y, finalmente, la identidad regional adquirida a través de una tradición propia en el gobierno capitular. Mazín demostró que el estudio de un cuerpo catedralicio permite señalar las particularidades regionales sin perder de vista al conjunto del mundo hispánico. Además, concluyó que para el historiador, los cabildos eran “una corporación de amplio espectro temático”, podían unir temáticas locales y regionales con perspectivas trasatlánticas y permitirían la comparación entre sí, a pesar de que el énfasis en temáticas será distinto según la diócesis (cf. MAZÍN, 1996, p. 415-420). El trabajo pionero de Mazín se convirtió en la referencia obligada para cualquier estudio sobre los

cabildos catedralicios en la historiografía mexicana. Hay aspectos que el historiador interesado en la temática no debe perder de vista. De entrada, fue evidente que cada Cabildo tenía un proyecto histórico particular, que se materializó en la ciudad episcopal, y que encontró su auge en los siglos XVII y XVIII, hasta que las reformas borbónicas empezaron a minar aspectos que habían sido claves en la conformación de los cabildos –como el reclutamiento de los capitulares y el poderío económico. El estudio de cualquier cabildo está inserto en la historia social y política de su diócesis y su reino y/o república, verdad de Perogrullo que no debemos perder de vista. Del mismo modo, hay que considerar de entrada que el Cabildo tiene dos ámbitos territoriales de acción: la geografía diocesana, que desde la perspectiva capitular se organiza y articula a partir del diezmo, y la ciudad episcopal, cuyo eje es la Catedral.

El libro de Mazín permite discernir claramente los pasos metodológicos a seguir al entrar a un archivo catedralicio. De entrada, es menester consultar las Actas capitulares, puertas de entrada a la riqueza documental del Cabildo. Ellas señalan las principales problemáticas desde la perspectiva de sus protagonistas, los canónigos, y nos ofrecen un relato cronológico que destaca los procesos y las coyunturas de la corporación. En Puebla, el registro de las reuniones capitulares inició en 1539 –incluso antes de que la sede episcopal se trasladara de Tlaxcala a la ciudad de los Ángeles– y se mantiene sin interrupciones hasta por lo 1967, con el único vacío de 1914 a 1917, cuando el Cabildo dejó de reunirse por tres años debido al embate del anticlericalismo carrancista. En México las actas más antiguas datan de 1536, y en Michoacán se conservan desde 1586 (CASTILLO 2013; MAZÍN 1996). Como se ve por las fechas extremas, el Cabildo ofrece la posibilidad de estudiar periodos de larga duración y de subrayar las continuidades, algo que no siempre es posible al tomar otros puntos de vista, como las gestiones episcopales (cf. POOLE 1987; LUNDBERG 2002). Este espectro temporal permite definir temáticas no por la disposición de fuentes, sino por los procesos, y le permite periodizar de acuerdo con el propio objeto de estudio o según los procesos que interese problematizar.

Los proyectos capitulares no son sólo temporales, sino claramente territoriales, sea a través de la predilección por una urbe o en términos del predominio sobre una geografía más amplia. En el siglo XVI, el Cabildo fue fundamental en la definición de la ciudad episcopal en Puebla-Tlaxcala, pues los canónigos prefirieron la Angelópolis a Tlaxcala como su residencia y, por tanto, como la sede catedralicia, un proceso similar al que se vivió en Valladolid en torno a 1580 –en este caso más ligado a la decisión del propio obispo (PEÑA ESPINOSA

2005; HERREJÓN 2000, p. 191-193). Faltan estudios que perseveren en la relación entre el Cabildo y la ciudad episcopal en los periodos posteriores. Los expedientes sobre fábrica o la correspondencia con las autoridades locales pueden ayudarnos a plantearnos nuevas preguntas: ¿qué papel tenía el Cabildo, por ejemplo, como patrono de las urbes novohispanas? El estudio biográfico de algunos canónigos, por su parte, permite rescatar temas fundamentales sobre la relación de los capitulares con la ciudad o, más aún, sobre la atención del Cabildo a instituciones en la ciudad episcopal bajo su cuidado, como los hospitales o las casas de niños expósitos (cf. GALÍ 2007). La misma posibilidad ofrece el estudio del comportamiento de los canónigos en coyunturas políticas; es bien conocido, gracias a Ana Carolina Ibarra (2000) el papel del Cabildo oaxaqueño durante la toma de la antigua Antequera por las fuerzas insurgentes de José María Morelos, sobre el que volveré más adelante. Biografías sobre eclesiásticos que pasaron por las catedrales ofrecen miradas valiosas respecto a la labor de los capitulares, y muestran que la ciudad episcopal fue el ámbito principal en el que y sobre el cual los canónigos desempeñan sus obligaciones cotidianas (Cf. JARAMILLO 1990; IBARRA 1996).

La consagración misma de la catedral era una expresión ritual para mostrar la simbiosis que se establecía entre el cabildo, el obispo y la ciudad, como muestra Israel Álvarez Moctezuma (2007) al analizar el caso de Durango. El ritual, cada vez más presente en la historiografía mexicana, es una línea que valdría la pena explorar desde los cabildos catedralicios. En este ámbito, valdría la pena repensar desde la Catedral temáticas como las recepciones de autoridades civiles, los funerales y las campanas –aspectos ya visitados en los últimos años desde perspectivas parroquiales, episcopales e incluso hispánicas o bien, según la lógica de los Cabildos civiles y las curias diocesanas (cf. RAMOS 2012; CARBAJAL 2013; PRECIADO 2013).

El dominio sobre el territorio se expresó también en términos diocesanos. Víctor Hugo Medina Suárez (2014, p. 38-39) sostiene que la consolidación del clero secular en Yucatán sólo fue posible cuando los obispos, canónigos y párrocos consiguieron extender su dominio jurisdiccional sobre el territorio a través de las estructuras parroquiales. Éstas fueron jerarquizadas de acuerdo a sus rentas, un aspecto que toca no sólo la división diocesana sino el tema del diezmo, aspecto muy bien explotado por Aristides Medina Rubio (1983) gracias a las series del Cabildo de Puebla. La misma problemática ha sido abordada para el caso de Michoacán, mostrando hasta qué punto la lógica geográfica del Cabildo respondía a la recaudación de aquel impuesto (cf. SÁNCHEZ MALDONADO, 2004; BRADING

Y MAZÍN (eds.) 2009). Queda pues preguntarse para futuras investigaciones cuál era la perspectiva del territorio que tenía un Cabildo determinado, y cómo fue variando a través del tiempo. Los archivos capitulares ofrecen series que nos pueden ayudar a esbozar una respuesta.

En la historiografía mexicana, la problemática del territorio ha pasado de las preguntas en torno a las series decimales con una lógica económica a la preocupación por una geografía histórica que quiere comprender cómo se apropiaron del territorio las corporaciones virreinales y lo integraron al ámbito eclesiástico. Por sí mismo, es un tema clásico en la historia de la Iglesia novohispana, que ha girado en torno a la secularización de las parroquias y la pugna entre los dos cleros (cf. MENEGUS BORNEMANN 2010). Una mirada a los papeles capitulares permitiría explorar esta pugna desde nuevas aristas. En el archivo capitular de Puebla hay una serie de expedientes sobre novenos, que permitiría analizar cómo se repartían los ingresos catedralicios en diversos puntos de la diócesis durante los siglos XVII y XVIII, y en qué se aplicaban los ingresos obtenidos. También es posible ofrecer una jerarquización territorial de cada diócesis: no es casual que los recursos se repartieran en Atlixco, Orizaba o Córdoba, las zonas con mayor concentración poblacional, con mayor número de españoles y con mayor desarrollo urbano. Gracias a los novenos, por ejemplo, se podrían ensayar perspectivas que atiendan la *tradición* del gobierno capitular, entendida como el modelo establecido por el uso y transmitido de generación en generación, como muestra Carlos Vizúete (2005) con documentos del Archivo General de Indias. Una pregunta que aún sigue sin respuesta es la postura de los Cabildos catedralicios frente a los intentos borbónicos y republicanos de crear nuevas diócesis, a pesar de que las iniciativas locales ya han sido abordadas (CARBAJAL LÓPEZ 2005; BERNAL RUIZ 2010). Un estudio de esta naturaleza, en las antípodas de los análisis recientes acerca de la expansión del clero en territorios casi desconocidos, como la Montaña yucateca (cf. ROCHER SALAS 2013), permitiría comprender hasta qué punto los canónigos, en su proyecto histórico, se habían apropiado del territorio diocesano. Un caso de esta naturaleza, concentrado en la disputa por parroquias, es la defensa que el obispo y los canónigos michoacanos emprendieron en la década de 1790 de los curatos del actual estado de Colima, en el occidente de México, frente a la diócesis de Guadalajara (cf. JARAMILLO 1996, p. 114-154). Frente a los intentos de crear obispados en Veracruz y Chilapa, iniciados ante el Consejo de Indias en 1805, los canónigos poblanos emprendieron una férrea defensa que alcanzó su cenit en las décadas de 1820 y 1840. Como dejan ver las fechas, estudios de esta índole, centrados en problemáticas que

pasan de Nueva España a México, permitirían extender nuestros cortes cronológicos y comprender la adecuación de los capítulos a las condiciones políticas y sociales que trajo consigo la independencia política de la península.

Como toda tradición, el proyecto catedralicio sufría adecuaciones y cambios a lo largo del tiempo. En conjunto, los estudios sobre los Cabildos novohispanos ya pueden mostrarnos algunos de estos cambios. José Gabino Castillo Flores (2013) mostró la profunda imbricación entre Cabildo y catedral en el arzobispado de México, lo que redundó en una profunda imbricación con los grupos locales. Debido a la pugna sobre los diezmos de los nativos y la presencia mayoritaria de las órdenes mendicantes, el proyecto catedralicio en México sólo pudo arraigar cuando se afianzó la presencia española en Indias y, de esa manera, pudo sostener un Cabildo que se había establecido en 27 piezas. El crecimiento y la consolidación del Cabildo, que pasó de tener 7 capitulares hacia 1550 hasta llegar a tener a las dignidades e incluso algunas las prebendas plenas en 1600, sólo fue posible gracias al paulatino fortalecimiento del clero secular, especialmente durante la gestión del obispo fray Alonso de Montúfar. El fortalecimiento de la autoridad episcopal en el arzobispado sólo se concretó en la segunda mitad del siglo XVII, ligada a una mejor formación de los capitulares y a un creciente control sobre unos diezmos cada vez mayores (PÉREZ PUENTE, 2005). Análisis de esta naturaleza se imponen a los estudios de otros capítulos no sólo novohispanos, sino americanos: ¿hasta qué punto este caso revela una particularidad indiana o tan sólo un desarrollo particular? ¿Qué tanto influyó la preeminencia política de México en el desarrollo de su corporación catedralicia? Habría que preguntarse si el ciclo que Óscar Mazín encontró en Michoacán es el mismo en otras realidades, y si en efecto después del afianzamiento institucional del Cabildo en el primer tercio del siglo XVIII siguió su florecimiento hasta ver desafiados sus espacios de influencia con las reformas borbónicas.

Además de un análisis de larga duración que aproveche las Actas y los testimonios capitulares para revelar la relación del Cabildo con otros actores políticos y sociales, las respuestas a estas preguntas también deberán enfocarse a problemáticas como la carrera eclesiástica, la jerarquización de cada diócesis en el entramado catedralicio americano y la sociedad de cada diócesis. Está abierta, pues, la posibilidad de estudiar la relación de los capitulares con las familias y las elites locales, una temática en la que no se ha perseverado como objeto central de estudio pero que produjo algunos acercamientos valiosos a la temática en la década de 1980, de la mano de la historia social. Si bien desde el siglo XVI se estableció una diferencia entre beneficiados peninsulares y criollos,

el origen no significó necesariamente una contradicción tajante entre unos y otros. Como demostró John Frederick Swaller (1981) en el que sea quizás el primer trabajo de la historiografía científica mexicanista dedicado a un Cabildo, el origen quedó relegado primero a la lógica de contrapesos propia del régimen de los Austrias en las Indias y más tarde a la necesidad de establecer vínculos cada vez mayores con los notables de la ciudad de México. Desde esta perspectiva, el XVI novohispano quedó definido por el fortalecimiento del “espíritu de cuerpo” que caracterizó al Cabildo frente a los mitrados, lo que no significa que el conflicto fuera constante; más bien, se trataba de mecanismos a través de los cuales se delimitaban los ámbitos jurisdiccionales y se defendían los privilegios y la independencia de cada corporación frente a las demás. Swaller sugiere así una línea poco atendida en la historiografía mexicana: analizar los conflictos al interior del Cabildo o el de éste con los mitrados. Reconstruir pleitos amplios entre obispos y canónigos nos permitiría comprender, por ejemplo, cuáles eran los límites de la autoridad entre las jerarquías eclesiásticas, cuál era la tradición capitular en una diócesis determinada e incluso cómo se repartía el poder entre los actores clericales en un momento determinado.

La composición de los Cabildos también ha revelado cómo fue cambiando no sólo el proyecto real en las Indias, sino los vínculos y el papel de las catedrales en las sociedades. Ha revelado también cómo se concebía la jerarquía eclesiástica a sí misma y a su función social en distintos momentos. Un primer aspecto de esta temática capitular es el análisis de Paul Ganster (1991) acerca de la relación entre familias y cabildos. Para él, a pesar de que la Corona pensó en ampliar la presencia de españoles europeos en los Cabildos durante el siglo XVIII, esto no se vio relegado entre los beneficiados de Lima y México, como tampoco ocurrió en Oaxaca (IBARRA 2000, p. 70). En estos casos, los capitulares habían conseguido establecer una relación muy cercana entre las élites locales y los capitulares. En Nueva España, la llegada de capitulares directamente desde la península sólo sería un fenómeno notorio a partir de la década de 1790, en el marco de la mayor presión fiscal sobre los Cabildos implementada por el régimen borbónico (ZAHÍNO 1996). Si este cambio se replicó en otras catedrales del mundo hispánico, ¿qué nuevo papel se asignó a los canónigos durante las reformas borbónicas? ¿Se rompió para siempre el vínculo de los canónigos con las familias locales? Más aún, ¿cómo afectó la insurgencia al papel social de los Cabildos? ¿La llegada de peninsulares siguió durante los primeros años del siglo XIX, y a qué lógica respondió? ¿Quiénes fueron los americanos que no pudieron llegar a los cabildos de sus diócesis ante la implementación de esta política imperial? Las oposiciones,

las relaciones de mérito y los libros de posesiones resguardan las respuestas.

Una problemática que ha interesado a los historiadores más recientemente, en el marco de investigaciones amplias respecto a la formación y el papel del clero en las sociedades del Antiguo Régimen, es la importancia de los estudios universitarios para acceder a una prebenda. Desde las primeras oposiciones a las canonjías de oficio, se estableció una vinculación entre la Universidad y el Cabildo. A decir de Leticia Pérez Puente, este aspecto llevó a intrincadas negociaciones y juegos políticos, que sólo serían limitadas en la década de 1610 (PÉREZ PUENTE, 2010). Esta última aseveración demuestra que los estudios universitarios no bastaban para alcanzar una silla en el coro catedralicio. Como ha demostrado Rodolfo Aguirre, un clérigo que aspiraba a una prebenda debía cubrir una estrategia que pasaba no sólo por la Universidad, sino por acrecentar sus lazos con los actores catedralicios. De este modo, podría integrarse a un grupo bien definido que le permitiera acceder a un senado episcopal gracias al apoyo de la red que él mismo debería haber construido, con base en vínculos familiares y de cohorte generacional previos, que se construían muchas veces en los seminarios y los colegios (AGUIRRE 2008). Nuevos estudios de caso en torno a esta temática nos permitirían asomarnos a una temática que permanece prácticamente inexplorada, más allá de las oposiciones: la formación de grupos o “partidos”, por ocupar una expresión de la época, en el seno de los Cabildos. Si nos enfocamos en Puebla, la revisión de los testimonios producidos por los capitulares de aquella diócesis muestra un enfrentamiento incluso entre canónigos novohispanos, que al parecer tenía su origen en la pertenencia de los canónigos a una familia episcopal dentro de la misma diócesis.<sup>3</sup> Además, nos mostrarían un fenómeno que habría que llevar a la discusión desde las peculiaridades de aquella mitra: al existir un Seminario desde la década de 1640, en el siglo XVIII se había ya arraigado la costumbre de nutrir el Cabildo local con egresados de los Colegios poblanos, quienes en ocasiones se oponían a vacantes en diócesis cercanas – señaladamente Oaxaca– para hacer méritos y estar en posibilidades de ocupar una canonjía en su propio obispado. Ello nos permitiría conocer el arraigo local del Cabildo incluso en los años de las reformas borbónicas, y nos señalaría una tradición que se hizo evidente tras la independencia de México, cuando los propios capitulares se decantaron por proveer las vacantes con clérigos de la misma diócesis (ROSAS 2012). ¿Ocurrió lo mismo en otros Cabildos? Más allá del arzobispado de México o Puebla, ¿qué papel tuvo la formación de un seminario

---

<sup>3</sup> Cf. los testimonios de Archivo General de Indias (AGI), *Audiencia de México*, 2573. Provisiones del Cabildo de Puebla.

diocesano, como el Palafoxiano, en la conformación de un capítulo local?

El renacimiento de una historia política como historia de la lucha por el poder y sus representaciones (ANNINO (coord.) 2010) ha producido que los especialistas presten cada vez mayor atención al clero como un actor en el tránsito de las sociedades virreinales a las nacionales (cf. AGUIRRE Y ENRÍQUEZ 2008). En el marco de un consenso continental respecto al papel de la Iglesia en las independencias y la formación de los Estados americanos (STÉFANO 2004; SERRANO 2008; TECUANHUEY 2010) los Cabildos empiezan a considerarse para comprender mejor las coyunturas políticas y los procesos de cambio político en Nueva España. El estudio clásico respecto a esta temática es el de Ana Carolina Ibarra (2000), quien analizó el papel del Cabildo oaxaqueño ante la insurgencia novohispana, especialmente durante la toma de la antigua Antequera por las fuerzas de José María Morelos. La autora demostró la importancia del Cabildo en el rumbo de los acontecimientos, y demostró que si bien pudo haber simpatía entre los capitulares por una moderada tendencia al autonomismo toda vez que se trataba de un Cabildo eminentemente criollo vinculado con los notables oaxaqueños, el creciente radicalismo del movimiento de Morelos inclinó a los canónigos a la lealtad monárquica, a pesar de la inconformidad del cuerpo ante la creciente presión que imponían las reformas borbónicas.

Desde mi perspectiva, el estudio de Ana Carolina Ibarra muestra cómo el Cabildo es un excelente mirador para comprender los procesos de cambio en la sociedad, y en concreto, para comprender la incorporación del clero al terreno de lo político. Su trabajo nos permite resaltar algunos aspectos que tocan no sólo a los cambios que trajo consigo la independencia novohispana en la jerarquía eclesiástica, sino la crisis de la Monarquía y la independencia. La permanencia de los capitulares en la antigua Antequera demuestra la estrecha relación entre Cabildo y ciudad episcopal, ya entrado el siglo XIX. Al mismo tiempo, muestra las diferencias entre los canónigos frente a la presencia de Morelos y sus ejércitos en la urbe. Por último, Ibarra ha demostrado cómo la coyuntura y los cambios en el mediano plazo son también terrenos fértiles para explorar a un Cabildo. Estudios respecto a otros ámbitos podrían permitir comprender estas temáticas desde una lógica comparativa. ¿La existencia de un Cabildo con fuerte raigambre regional implicó en otros casos un compromiso ya no sólo con la insurgencia, sino con los cambios políticos que trajo consigo la independencia? ¿Cómo reaccionaron otros capítulos? ¿Cuáles fueron las diferencias entre los canónigos de un cabildo, si es que las hubo, y en qué consistieron? Si enfocamos nuestra reflexión en los años de la transición, analizar un Cabildo debería ayudarnos a comprender mejor, por

ejemplo, cómo operó el cambio de lealtades entre 1820 y 1821 en un grupo bien delimitado por su pertenencia institucional. En este terreno, la homilética y las devociones de los capitulares pueden ser herramientas útiles para ensayar una respuesta, como ha explorado para el clero en general Brian Connaughton (2001). Ello nos permitiría, además, hacer un poco más social una historia que ha tendido cada vez más a la política.

Se ha venido insistiendo en las décadas de 1820 y 1830 como los puntos en que el Cabildo entró en declive, sea porque el fin de la coacción civil para el cobro de los diezmos en 1833 significó la caída del ingreso catedralicio, sea porque el proyecto histórico diseñado desde el siglo XVI enfrentó cambios definitivos, sea, en fin, porque los cambios políticos nacionales y estatales generaron una nueva e inédita relación con el poder civil (JARAMILLO, 2012). En efecto, a partir de 1821 los cabildos enfrentaron una serie de retos que apenas han sido explorados por los historiadores. A pesar de que Anne Staples (1976) señaló que a partir del nombramiento de la primera generación de obispos mexicanos el gobierno de Anastasio Bustamante también impulsó la provisión de los capítulos con clérigos del país, poco hemos avanzado desde entonces. Cuando analicé este proceso en Puebla, encontré que la provisión de vacantes fue un mecanismo de la jerarquía poblana para impulsar la llegada al Cabildo de eclesiásticos comprometidos con el proyecto republicano de nación (ROSAS, 2012). Por su parte, Jaime Olveda encontró que el cabildo de Guadalajara defendió en la primera década independiente un proyecto de conciliación con las autoridades civiles (OLVEDA, 2006). Por su parte, Moisés Ornelas mostró que entre 1821 y 1831 el Cabildo de Michoacán fue un mediador entre los representantes civiles y eclesiásticos por la creciente participación de la clerecía en asuntos políticos, aspecto que combatirá a partir de su llegada el obispo Juan Cayetano Gómez de Portugal (ORNELAS, 2008).

Tan sólo la periodización de estos estudios de caso demuestra que, en efecto, los Cabildos catedrales enfrentaron profundos cambios con la independencia mexicana. Estos se refieren al personal eclesiástico que conformó los cabildos, a los mecanismos de ascenso entre el clero, al papel que los ordenados tuvieron ante los cambios políticos y a la nueva relación que la jerarquía católica estableció con el poder civil, fuera federal o estatal. A pesar de estos aportes, el siglo XIX sigue siendo el gran desconocido en la historia capitular. Amén de los profundos cambios de la corporación, hay también aspectos que valdría la pena pensar desde la tradición. Estudiar el siglo de las revoluciones en una diócesis novohispana-mexicana desde las reformas borbónicas a la Reforma

liberal mostraría cómo la formación de los Estados nacionales llevó al diseño de una nueva Iglesia y por tanto, a la implementación de novedosos planteamientos eclesiológicos, basados tanto en la realidad nacional como en modelos europeos. ¿De qué forma funcionó el Cabildo y cuáles fueron las funciones de cada capitular en la (nueva) sociedad mexicana? ¿Los canónigos perdieron o ganaron preeminencia social? ¿Se concentraron en las labores del Coro o siguieron teniendo una labor política y social que se extendía más allá de los muros catedralicios? ¿Cuál fue el papel de los Cabildos Catedrales en la Reforma liberal? Sin duda, falta analizar el papel de los capítulos catedralicios en “la gran década nacional” y en la consolidación liberal.

Por lo menos en Puebla, hay evidencias de que la extinción de las corporaciones religiosas –entre ellas los Cabildos– en 1863 representó un golpe fuerte para el proyecto capitular, pero no fue el único causante de la contracción del Cabildo. Más aún, no lo condenó a su fin. Desde 1853, los mismos canónigos habían reducido las piezas del Cabildo angelopolitano de 27 a 16 ante la caída de la recaudación decimal, y en 1863 dos o tres capitulares siguieron reuniéndose en sus casas particulares, llevando el registro de las Actas aún entonces. A pesar de la falta de estudios, el aspecto que finalmente afectaría a los capítulos fue el Concilio Plenario Latinoamericano de 1899, en el cual el papel del obispo en el gobierno diocesano fue fortalecido a costa de los cabildos (cf. BAUTISTA GARCÍA, 2012). ¿Fue así, o los canónigos todavía tuvieron injerencia en los procesos eclesiásticos, políticos y sociales en la revolución mexicana y en el México postrevolucionario? ¿Hay canónigos destacados en el siglo XX? El caso del exiliado cordobés José Manuel Gallegos Rocafull y su papel en la vida universitaria mexicana sugieren que sí. Mientras los historiadores no avancen en el estudio de los Cabildos en estos periodos, las respuestas deberán esperar.

En suma, los estudios sobre los Cabildos Catedrales en México han alcanzado relevancia en los últimos años, de la mano de una renovación historiográfica interesada en la relación entre la Iglesia, el poder civil y la sociedad, sea en el Antiguo Régimen o en el primer tercio del siglo XIX. A partir de la invitación de Óscar Mazín y más tarde de Ana Carolina Ibarra en 1996 y en 2000, los historiadores se han acercado a los cuerpos catedralicios interesándose en la lógica de las corporaciones eclesiásticas, en los proyectos catedralicios de larga duración o bien, en el papel de los canónigos y el alto clero en las coyunturas políticas y sociales. Los estudios disponibles han demostrado ya, por mencionar los aspectos más destacados, la profunda imbricación entre Cabildos, familias y sociedades locales; la importancia de la Universidad y de las redes clericales en

las carreras eclesiásticas que alcanzaron una silla en el primer coro diocesano; la importancia del Cabildo en el diseño y transmisión de una tradición capitular propia e, incluso, el importante papel de los capítulos entre 1820 y 1830 ante la transición política y el diseño de los novedosos proyectos de Estado e Iglesia.

Hay también algunas pistas sugerentes ya señaladas por los trabajos de los últimos años, pero que aún falta explorar. Entre ellos está la íntima relación entre el Cabildo y la ciudad episcopal, el papel de los capítulos en la adecuación de la Iglesia a la independencia y el orden liberal, e incluso el papel de los canónigos en la formación de un nuevo orden político. Aún se puede perseverar, desde el Cabildo, en temas clásicos como la administración del diezmo o la disputa histórica entre los dos cleros. Y también es posible adentrarnos, gracias a la riqueza de los archivos catedralicios –muchos de los cuales aún permanecen inexplorados–, en temáticas como los proyectos eclesiológicos de la jerarquía mexicana en el siglo XIX o bien, en el papel de los Cabildos en los años que van de la Reforma liberal al México del siglo XX. Perspectivas más amplias, temporales o comparativas, nos ofrecerán nuevas respuestas y nos permitirán completar el panorama actual respecto al papel del Cabildo en el Antiguo Régimen y las sociedades contemporáneas. Tal vez nuevas investigaciones nos muestren declives con otros ritmos, debilitamientos más profundos de las corporaciones eclesiásticas en el México republicano o, incluso, florecimientos inesperados y, por supuesto, inexplorados. Los archivos catedralicios y la historiografía sobre los Cabildos son una puerta abierta para que los historiadores ensayen nuevos enfoques en torno a una antigua corporación eclesiástica.

SALAS, Sergio Francisco Rosas. *The Cathedrals Councils of New Spain-Mexico: new approaches around an ancient ecclesiastical corporation*. **DIALOGUS**. Ribeirão Preto. v.10, n.1 e n.2, 2014, pp. 11-28.

**ABSTRACT:** This paper analyzes the academic historiography on Cathedral Chapters in New Spain-Mexico. It underlines the main contributions on this ecclesiastical corporation in the last decades. These bibliographical comments has two objectives: on one hand, they show how historians have studied the Cathedral Chapters, and on the other hand they mentioned the main points of view and posible perspectives to new studies. Doing so, this paper mentioned the main sources in a Cathedral archive, using the Puebla's Cathedral Chapter, in Mexico, as example.

**KEYWORDS:** Cathedral Chapters; Mexico; Catholic Church history; canons; historiography.

## REFERENCIAS

AGUIRRE, R. **De las aulas al Cabildo eclesiástico.** Familiares, amigos y patrones en el Arzobispado de México, 1680-1730. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos* (Morelia), n. 47, pp. 75-114, 2008.

AGUIRRE, R. Y L. ENRÍQUEZ (coords.). **La Iglesia hispanoamericana de la colonia a la república.** México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Plaza y Valdés Editores, 2008.

ÁLVAREZ MOCTEZUMA, I. **Notas incipientes alrededor de la consagración de una Epicópolis.** *Cuadernos del Seminario Nacional de Música en la Nueva España y el México independiente* (México), n. 2, pp. 4-13, 2007.

ANNINO, A (coord.). **La revolución novohispana, 1808-1821.** México: CIDE, Fondo de Cultura Económica, Conaculta, INEHRM, 2010.

BAUTISTA GARCÍA, C.A. **Las disyuntivas del Estado y de la Iglesia en la consolidación del orden liberal, México, 1856-1910.** México: El Colegio de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2012.

BERNAL RUIZ, G. **Entre la lealtad al sistema de gobierno y la defensa de fueros.** El clero en San Luis Potosí, 1820-1827. In: B. CONNAUGHTON Y C.R. RUIZ MEDRANO (coords.). **Dios, religión y patria. Intereses, luchas e ideales socioreligiosos en México, siglos XVIII y XIX.** Perspectivas locales. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, pp. 177-208, 2010.

BRADING, A. Y Ó. MAZÍN (eds.). **El Gran Michoacán en 1791: sociedad e ingreso eclesiástico en una diócesis novohispana.** Zamora: El Colegio de Michoacán, El Colegio de San Luis, 2009.

CARBAJAL, D. **Jerarquías, jurisdicciones y sensibilidades: aspectos de la reforma de las campanas en Nueva España, 1700-1808.** *Secuencia* (México), n. 86, pp. 7-26, 2013.

CARBAJAL, D. **Un obispado para Veracruz, 1799-1846. Del honor de la ciudad a la lealtad al Estado.** *Anuario de Estudios Americanos* (Sevilla), vol. 62-1, pp. 181-208, 2005.

CASTILLO FLORES, J.G. **La Catedral de México y su Cabildo Eclesiástico, 1530-1612.** Zamora, 2013. Disertación (doctorado en Historia) – El Colegio de Michoacán.

CONNAUGHTON, B. **Dimensiones de la identidad patriótica: religión, política y regiones en México, siglo XIX.** México; Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Miguel Ángel Porrúa, 2001.

GALÍ BOADELLA, M. **Ignacio Antonio Doménech: reformas e innovaciones en la Puebla ilustrada de finales del siglo XVIII.** Puebla: Secretaría de Cultura, Gobierno del Estado de Puebla, 2007.

GALÍ BOADELLA, M. Introducción. El ritual sonoro en una ciudad episcopal. Puebla, siglos XVI-XIX. In: GALÍ BOADELLA, M. (coord.). **Rituales sonoros en una ciudad episcopal. Puebla, siglos XVI-XIX.** México: Ciesas, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélez Pliego", Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013, p. 15-24.

GANSTER, P. Cabildos eclesiásticos en México y Lima. In: P. GONZALBO (prol. y comp.). **Familias novohispanas.** México: El Colegio de México, 1990, pp. 149-162.

HERREJÓN, C. **Los orígenes de Morelia:** Guayangareo-Valladolid. Zamora: El Colegio de Michoacán, 2000.

IBARRA, A. C. **El Cabildo Catedral de Antequera, Oaxaca y el movimiento insurgente.** Zamora: El Colegio de Michoacán, 2000.

IBARRA, A. C. **Clero y política en Oaxaca: biografía del doctor José de San Martín.** México: Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.

JARAMILLO, J. **Los capitulares y el cabildo catedral de Valladolid-Morelia. 1790-1833:** Auge y decadencia de una corporación eclesiástica. Zamora, 2012. Disertación (doctorado en Ciencias Sociales) – El Colegio de Michoacán.

JARAMILLO, J. **Hacia una iglesia beligerante: la gestión episcopal de fray Antonio de San Miguel en Michoacán, 1784-1804, los proyectos ilustrados y las defensas canónicas.** Zamora: El Colegio de Michoacán, 1996.

JARAMILLO, J. **José Pérez Calama, un clérigo ilustrado del siglo XVIII en la Antigua Valladolid de Michoacán.** Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1990.

MATUTE, A., E. TREJO & B. CONNAUGHTON (coords.). **Estado, Iglesia y sociedad en México, siglo XIX**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa, 1995.

MAZÍN, Ó. **El Cabildo Catedral de Valladolid de Michoacán**. Zamora: El Colegio de Michoacán, 1996.

MAZÍN, Ó. El Cabildo Catedral y la investigación histórica. In: SIGAUT, N. (ed.). **La Iglesia Católica en México**. Zamora: El Colegio de Michoacán, 1997, p. 131-144.

MEDINA RUBIO, A. **La Iglesia y la producción agrícola en Puebla, 1540-1795**. México: El Colegio de México, 1983.

MEDINA SUÁREZ, V.H. **La consolidación del clero secular en el obispado de Yucatán, siglo XVIII**. Zamora, 2014. Disertación (doctorado en Historia) – El Colegio de Michoacán.

MENEGUS BORNEMANN, M. **La secularización de las doctrinas de indios en la Nueva España: la pugna entre las dos iglesias**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2010.

OLVEDA, J. El cabildo eclesiástico y los liberales: élites en conflicto, 1821-1831. In: J. Olveda, Guadalajara. **Abasto, religión y empresarios**. Guadalajara: El Colegio de Jalisco, Instituto Cultural Ignacio Dávila Garibi, pp. 115-141, 2006.

ORNELAS, M. El Cabildo eclesiástico en sede vacante y los conflictos locales con el poder civil: el obispado de Michoacán, 1821-1831. In: F.J. CERVANTES BELLO, A. TECUANHUEY Y M.P. MARTÍNEZ LÓPEZ-CANO (coord.), **Poder civil y catolicismo en México, siglos XVI al XX**. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 403-425, 2008.

PEÑA, J.J. **El cabildo eclesiástico de la diócesis Tlaxcala-Puebla, sus años de formación, 1526-1548**. *Antropología. Boletín oficial del INAH* (México), n. 78, pp. 12-22, 2005.

PÉREZ PUENTE, L. Cita de ingenios: los primeros concursos por las canonjías de oficio en México, 1598-1616. In: F.J. CERVANTES BELLO (coord.). **La Iglesia en la Nueva España: relaciones económicas e interacciones políticas**. México:

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, 2010, p. 193-227.

PÉREZ PUENTE, L. El poder de la norma. Los cabildos catedralicios en la legislación conciliar. In: MARTÍNEZ LÓPEZ-CANO, P. y F.J. CERVANTES BELLO (coords). **Los concilios provinciales en Nueva España: reflexiones e influencias**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, 2005, p. 363-387.

PÉREZ PUENTE, L. **Tiempos de crisis, tiempos de consolidación**. La catedral metropolitana de la ciudad de México, 1653-1680. México: Universidad Nacional Autónoma de México, El Colegio de Michoacán, Plaza y Valdés editores, 2005.

PRECIADO, J. **El mundo, su escenario**: Francisco, arzobispo de Guadalajara (1912-1936). México: CIESAS, 2013.

RAMOS, F. **Identity, Ritual and Power in Colonial Puebla**. Tucson: the University of Arizona Press, 2012.

RAMOS MEDINA, M. (comp.). **Historia de la Iglesia en el siglo XIX**. México: El Colegio de México, El Colegio de Michoacán, Instituto Mora, Universidad Autónoma Metropolitana, Condumex, 1998.

ROCHER SALAS, A. **La Montaña: espacio de rebelión, fe y conquista**. *Estudios de Historia Novohispana* (México), n. 50, pp. 45-76, 2014.

ROSAS SALAS, S. **La provisión del Cabildo Catedral de Puebla, 1831-1835**. *Secuencia* (México), n. 84, p. 15-39, 2012.

RUBIAL GARCÍA, A. (coord.). **La Iglesia en el México colonial**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Ediciones de Educación y Cultura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2013.

SÁNCHEZ MALDONADO, M. I. **El sistema de empréstitos de la catedral de Valladolid de Michoacán, 1667-1804**. Zamora: El Colegio de Michoacán, 2004.

SCHWALLER, J. F. **The Cathedral Chapter of Mexico in the Sixteenth Century**. *The Hispanic American Historical Review*, v. 61, n. 4, pp. 651-674, 1981.

SERRANO, S. **¿Qué hacer con Dios en la República? Política y secularización en Chile (1845-1885)**. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2008.

STAPLES, A. **La iglesia en la primera república federal mexicana (1824-1835)**. México: Secretaría de Educación Pública, 1976.

STÉFANO, R. DI. **El púlpito y la plaza. Clero, sociedad y política de la monarquía católica a la república rosista**. Buenos Aires: siglo XXI editores Argentina, 2004.

TECUANHUEY, A. **La formación del consenso por la independencia. Lógica de la ruptura del juramento**. Puebla, 1808-1821. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2010.

VIZUETE MENDOZA, J. C. **Cabildos eclesiásticos y Real Hacienda. Informe del doctoral de Puebla sobre la distribución de los novenos de diezmos, 1759**. *Historia Mexicana* (México), v. LV, n. 2, pp. 577-625, 2005.

ZAHÍNO PEÑAFORT, L. **Iglesia y Sociedad en México, 1765-1800**. Tradición, reforma y reacciones. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 1996.

## LA CONTRIBUCIÓN DE LAS FUENTES ECONÓMICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS ÓRDENES RELIGIOSAS: EL CASO DE LA PROVINCIA AGUSTINA DE MICHOACÁN.

Tzutzuqui Heredia Pacheco\*

**RESUMEN:** Franciscanos, dominicos y agustinos fueron religiosos que desde el siglo XVI llegaron a la Nueva España con la misión de realizar la empresa evangelizadora; eran órdenes que seguían una constitución interna que disponía una vida mendicante con votos de pobreza. Sin embargo, en menos de un siglo los agustinos se convirtieron en una de las órdenes religiosas con más bienes materiales; paulatinamente adquirieron haciendas, ranchos, trapiches, molinos y propiedades urbanas. ¿Es posible reconstruir el funcionamiento económico de los conventos agustinos?, ¿a qué fuentes de información podemos recurrir para analizar las estrategias económicas que utilizaron para administrar sus bienes? En este trabajo veremos que los libros de gobierno provinciales y los libros de consulta conventuales del Archivo de la Provincia Agustina de Michoacán de la ciudad de México, así como algunos archivos michoacanos, contienen información económica para conocer este aspecto de la orden agustina.

**PALABRAS CLAVE:** fuentes económicas; convento; administración de bienes.

### Fuentes para reconstruir la organización económica Agustina

Conocer el funcionamiento económico de la provincia agustina de Michoacán es posible gracias a la organización jerárquica piramidal que adquirió la orden en Nueva España, en cuyo vértice se encontraba el provincial y en la base los priores de las casas que integraban la provincia. El *convento prioral* estaba formado por la comunidad de religiosos que habitaban el mismo edificio unidos por normas que reglamentaban su vida al interior y con la sociedad, con cierta autonomía económica.

Rubial García (1989) en su obra, *El convento agustino y la sociedad novohispana (1533-1630)*, fortalece una nueva línea historiográfica para el estudio de las órdenes religiosas; nos acerca al conocimiento de la vida al interior de los conventos y presenta a los frailes como administradores y organizadores de las

---

\*Profesora e Investigadora de Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México. Email: tzuheredia@gmail.com

actividades económicas de los pueblos donde se asentaban. En esta línea el convento es el centro administrador, en lo espiritual y material, de la labor evangelizadora agustina.

Las estrategias para administrar los bienes materiales eran consultadas a la comunidad conventual en reuniones que fueron minuciosamente detalladas en los llamados *libros de consulta*, que para el caso que nos ocupa se encuentran resguardados en el Archivo de la Provincia Agustiniense de Michoacán, ubicado en la ciudad de México. Por desgracia este acervo documental ha sido poco trabajado, en buena medida porque no está clasificado, lo que dificulta la investigación<sup>1</sup>. No obstante, la información de este archivo es consulta obligada para quien quiera reconstruir el funcionamiento económico de la provincia agustina de Michoacán y sus conventos ya que contiene libros de gobierno de las haciendas y sus arrendatarios, estados económicos, testamentos, avalúos de fincas, condiciones de venta, muebles y aperos, listas de raya y contratos de arrendamiento, entre otras cosas. Algunos de los contratos realizados durante el siglo XVIII fueron analizados en un artículo publicado por Eduardo González en el que señala que el arrendamiento es la columna vertebral del funcionamiento de las haciendas agustinas (GONZALEZ, 2001).

Cada convento tomaba matices propios en la organización económica y labor evangelizadora según el lugar donde se establecía. Rubial García clasifica los conventos agustinos de acuerdo a sus funciones en dos grandes grupos: conventos en ciudades y villas de españoles y conventos en pueblos de indios. Las funciones del convento, la estructura económica y las relaciones con la sociedad variaban de un tipo a otro (RUBIAL, 1989).

El caso que hemos podido reconstruir, gracias a la consulta de las fuentes económicas documentales agustinas, es un convento erigido en un pueblo de indios perteneciente a la Provincia Agustina de Michoacán, durante el siglo XVII, siglo en el que la iglesia novohispana se consolida en lo material y espiritual. La información económica contenida en los libros de gobierno provinciales y los libros de consulta conventuales del Archivo de la Provincia Agustiniense de Michoacán se complementó con documentos resguardados en el Archivo Histórico Casa de Morelos, en la ciudad de Morelia, Michoacán, México, que resguarda documentos generados por la administración eclesiástica del antiguo obispado de Michoacán, de los siglos XVII al XX, organizados en tres fondos: Diocesano, Cabildo y Parroquial; el Archivo del Ex convento agustino de Tiripetío, Michoacán,

---

<sup>1</sup> Agradezco a fray Roberto Jaramillo, OSA, haberme permitido el ingreso al Archivo y facilitado el Libro de Consultas del convento de Uquareo.

que contiene microfilmes de documentos sobre el Michoacán colonial que se encuentran en el Archivo General de Indias, de Sevilla, España (fondo Gobierno, ramo Audiencia de México), y el Archivo General de la Nación, ubicado en la ciudad de México, fondo instituciones coloniales, ramos de indios y mercedes.

Se consultaron también las crónicas de los agustinos fray Diego de Basalenque, fray Matías de Escobar y Nicolás de Navarrete, el Informe inédito de beneficios, pueblos y lenguas del Obispado de Michoacán en el siglo XVII, así como los estudios realizados por Antonio Rubial García y fray Roberto Jaramillo, OSA.

**Funcionamiento económico de un convento agustino.** En general podemos hablar de las siguientes fuentes de *ingreso* para los conventos en pueblos de indios:

**a) Limosnas y salarios ofrecidos por el Rey.** El rey otorgaba tres tipos de ayudas para cubrir objetivos específicos. El primero lo daba en *dinero* para cubrir salarios del ministro y apoyar la construcción del convento. Por ejemplo en 1631 se pagó un ministro 100 pesos oro mediante gracia real (RUBIAL, 1989, p.179).

El segundo era en *especie*: vino para la celebración de la misa y aceite para el santísimo. En un informe del siglo XVII se menciona que “da su majestad vino y aceite a razón de seis arrobas por año, y a dos ministros arroba y medio por año”. Los religiosos de los pueblos que pertenecían a la corona también recibían cincuenta fanegas de maíz, cada uno, por concepto de la doctrina (LOPEZ, 1973, p.199).

Las *mercedes de tierra* revisten una particular importancia en los pueblos de indios de Michoacán, porque aseguraban el buen funcionamiento del hospital. El rey favoreció al de Ucareo con una merced de tierra que ayudaría a su sustento y conservación. La merced consistía en “...dos sitios de estancia de ganado menor en los términos y tierras del dicho pueblo...junto a un ojo de agua...”<sup>2</sup>. Aunque las propiedades del hospital pertenecían a la comunidad, eran los frailes los que supervisaban y autorizaban los gastos:

“Año de 1661. Recibo 569 pesos y de gasto 524, con lo que resultan de alcance contra los oficiales que han sido de dicho hospital 45 pesos...mando a los priostes no gasten cosa alguna sin licencia, permiso y consentimiento del reverendo padre prior y ministro de doctrina y de los priostes que fuesen del hospital de este dicho pueblo... no pueden matar ni vender hembra ni macho del ganado de dicho hospital...así mismo mando se haga...una caja de tres llaves para guardar en ella los bienes de él, de las cuales una ha de estar en poder del reverendo padre maestro, otra en el

<sup>2</sup> Archivo General de la Nación (AGN), Mercedes, Vol.7, fs. 321 f y v., año de 1564.

del gobernador y la última la guardará el prioste para el buen régimen y gobierno del dicho hospital”<sup>3</sup>

Los fondos del hospital eran suficientes para absorber los gastos anuales, lo que demuestra que la administración vigilada por los agustinos, más lo de las tierras, era eficiente.

**b) Contribuciones de los indios.** Las pensiones a que estaban sujetos los indios de la comunidad eran de dos tipos: en especie y trabajo personal. La primera cubría el sustento de los religiosos y eran determinadas por la tasación aprobada por el rey. Los trabajos personales consistían en hacer la limpieza y dar mantenimiento al convento. Por lo general estos servicios personales eran gratuitos, se realizaban en forma rotativa y aparecían dentro de la tasación de tributos que habían de darse.

**c) Granjerías.** Como se ha visto, el trabajo de los indios proporcionaba una buena parte del sustento material y de los gastos para el culto siguiendo la tasación, sin embargo hubo otras dotaciones que favorecieron considerablemente los ingresos económicos de la orden agustina de la Provincia de Michoacán a través de este convento; la extracción de gran cantidad de madera para vigas y tejamanil de muy buena calidad que los indios entregaban al convento y los frailes comercializaban en las minas de Zacatecas y San Luis Potosí a cambio de oro y plata.

El ingreso obtenido por estas ventas fue notable durante el priorato de fray Gregorio Rodríguez. Los cronistas nos dicen que “...fue tanta la abundancia y manejo de plata que muchos creyeron tenía alguna oculta mina de donde sacar tanta riqueza (ESCOBAR, 1970, p.442)”. Esta mina era lo que le daban los naturales en tejamanil para la construcción de la iglesia, el retablo y la compra de ornamentos necesarios para el culto: “...porque con las remisiones que hacía de tablas y vigas a las ciudades de San Luis y Zacatecas, de allá le venían tejuelos de plata que habían tenido su principio en el monte (BASALENQUE,1973, p.144)”.

Con estos ingresos el fraile fue levantando los muros de la iglesia, llenó la sacristía de ornamentos y adquirió dos haciendas para alivio y descanso de los religiosos.

**d) Las Haciendas.** La consigna agustina de no aceptar rentas ni bienes materiales fue revocada por el Definitorio Castellano reunido en Valladolid el 10 de julio de 1549: “ordenamos y mandamos se admitan rentas y heredades por el

---

<sup>3</sup> Archivo Histórico Casa de Morelos, Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Visitas, Subserie asientos, C.56, Exp. 8, 27 de marzo de 1666 (s/folio), “Visita que hizo a este obispado el Ilustrísimo Señor Don Francisco Ramírez de Prado”

gran desasosiego que de no tenerlas se sigue en las religiones...(JARAMILLO, 1992, p.197)". No obstante se insistía en los capítulos provinciales que dichos bienes solo se aceptarían para garantizar la manutención del convento.

Los agustinos comenzaron entonces a adquirir tierras mediante compra, despojo y/o donación que hacían a través de sus conventos, que como mencionamos anteriormente eran la base de su organización económica. Los conventos rurales en pueblos de indios y en cabeza de su Majestad no podían tener propiedades en las inmediaciones de las comunidades por lo que el convento que nos ocupa adquirió dos haciendas, un tanto alejadas del pueblo de indios para no contravenir las disposiciones reales. La *Hacienda de Araró* se componía de un sitio de ganado menor que el convento compró en 1590, en mil trescientos pesos. Cuatro años después, el Alcalde Mayor de Tlalpuxahua dio posesión, al prior conventual, en virtud de una donación, un sitio mayor con dos caballerías de tierra. La hacienda aumentó en extensión y valor el 15 de diciembre de 1626 cuando el convento adquirió, en trescientos siete pesos, otras dos caballerías de tierra en términos del pueblo de Araró, en un llano cerca de la laguna.<sup>4</sup>

La *Hacienda de Irámuco* la compró el convento en siete mil pesos; se componía de dos sitios de ganado menor y cinco caballerías y media de tierra. "Las tierras se encontraban en términos de Acámbaro y Zinapécuaro"<sup>5</sup>.

¿A qué estrategias recurrieron los agustinos para trabajar sus haciendas y ranchos sin descuidar la labor evangelizadora? Los frailes no administraron directamente sus haciendas; estas fueron entregadas en arrendamiento por dos años hasta una, dos o tres vidas. La renta se cobraba tanto en dinero como en especie; fue usual que además del pago en efectivo el arrendatario entregara cierta cantidad de animales y semillas. González (2001) señala que en el antiguo Obispado de Michoacán el *arrendamiento* abarcó la producción, el manejo laboral y administrativo de las fincas y la comercialización de los productos a través de un *contrato* que se establecía entre las partes. Mediante él los agustinos otorgaban en alquiler sus propiedades para ser trabajadas por una persona ajena a ellos.

En el "*Libro de las Consultas del Convento de Uquereo*" encontramos la autorización del arrendamiento de las haciendas de Araró e Irámuco, dado por el prior, comunidad conventual y el mismo provincial. En estas consultas se estipulaban las condiciones en que deberían hacerse estos contratos de arrendamiento:

"Consultó Nuestro Padre Prior si se daría en arrendamiento la hacienda de Araró a

---

<sup>4</sup> Archivo del Exconvento de Tiripetío, Microfilm del Archivo General de Indias (AGI), Audiencia de México, Leg. 2723, f.306 v.

<sup>5</sup> AGI, Audiencia de México, Leg. 2723, f.306 v.

Don Joseph de Andrade Paniagua por trescientos pesos de renta cada un año, por espacio de cuatro años y los padres de la consulta vinieron en que se le arrendase y diese la dicha hacienda.<sup>6</sup>

En el caso de la hacienda de Irámuco las condiciones para el arrendamiento son más específicas:

“Consultó el Padre prior si sería bueno dar en arrendamiento la hacienda de ganado mayor de Irámuco ...en novecientos pesos cada año, por tiempo de seis años; y las condiciones que se le han de pedir son...que las mejoras no han de ser cuantiosas y que ha de hacer una caballería para los oficiales de las manadas y que todo el ganado que se multiplicare durante el arrendamiento como sea hembra, se ha de errar con el hierro de la hacienda y que no la ha de sacar hasta tanto entere al convento...es condición que ha de dar cincuenta reses al convento, cada un año y que su pago sea escalfándolo de la renta...y que al tiempo que se cumpla el arrendamiento de seis años ha de dar y entregar al convento la cantidad de ganado de edad y edades que le entregaren, así mismo las crías que hubiere nacidas al tiempo de la entrega; que hiciere lo propio en las yeguas y que para el saneamiento del dicho arrendamiento ha de obligar a su persona y bienes habidos y por haber, y dar fiadores llanos y abonados. Y los dichos padres lo firmaron.”<sup>7</sup>

Con estas condiciones los frailes aseguraban el ingreso del dinero anual ya que en los contratos no se estipulaba la disminución de la renta por descuidos, robos o variaciones climáticas, aunque en la documentación encontramos excepciones: “...consultó se le rebajasen cien pesos a Gaspar de Villanueva Sandoval, arrendatario de la labor de Araró, por este último año que le falta de su arrendamiento...por no haber recogido cosecha alguna de maíz, ni de otras semillas por falta de temporales...”<sup>8</sup> No obstante las pérdidas que podía sufrir el convento al arrendar sus haciendas eran mínimas comparadas a las que tendrían si ellos las administrasen directamente.

Los principales gastos del convento eran los siguientes:

**a) Sustento de frailes.** El convento tenía un número reducido de frailes y con las contribuciones de los indios y la del rey era suficiente para comer y vestir; la situación económica era estable y daba a los frailes la oportunidad de disfrutar de cierta holgura. En una consulta hecha por el prior a la comunidad conventual, se acuerda que de 125 pesos y dos reales que sobraban del gasto “...cien pesos

<sup>6</sup> Archivo de la Provincia Agustina de Michoacán, C.09.01.01, “Libro de Consultas del Convento de Uquereo de 1623 a 1688”. Consulta del 19 de abril de 1641, S/folio (en adelante APAMI, “Libro de Consultas...”)

<sup>7</sup> APAMI, “Libro de consultas...”, Consulta del 15 de abril de 1652.

<sup>8</sup> APAMI, “Libro de consultas...”, Consulta del 15 de abril de 1640.

se repartiesen en el padre prior y los conventuales para el alivio de sus personas, y camino a donde la obediencia los enviare en este Capítulo...”; los 25 pesos y dos reales restantes se darían al convento de Valladolid para ayuda del Capítulo Provincial que se celebraba.<sup>9</sup> En una consulta posterior se acuerda dar a prior y padres consultores “una mulita y veinte y cuatro pesos a cada uno.”<sup>10</sup>

**b) Gastos de construcción y ornamentos.** Eran los más cuantiosos y con los ingresos que fray Gregorio Rodríguez iba obteniendo fue levantando poco a poco los muros del templo:

“...pero no alcanzó a echar el techo de la gran nave sino solo de la capilla mayor o presbiterio al que decoró magníficamente y le puso un retablo barroco del estilo primitivo...Llenó la sacristía de ornamentos, vasos sagrados y adquirió instrumentos para el orfeón...pues era muy amante de las funciones litúrgicas solemnes con buena música” (NAVARRETE, 1978, p.291).

**c) Limosnas a otros conventos y a los indios pobres.** La ayuda entre los monasterios agustinos parece haber sido bastante común. Esta podía ser en dinero o en especie; era destinada para el sustento de los frailes, construcción de conventos o los gastos más apremiantes del convento que recibía la ayuda. Encontramos algunos ejemplos de esta ayuda; se acuerda dar al convento de Valladolid dos mil pesos “...para la obra que en aquel dicho convento se edifica como para ayudar a quitar un censo que aquel dicho convento tiene con la Catedral”. También se aprueba dar para el Capítulo Provincial que se celebraba allí “dos colchones, dos frazadas, dos almohadas, dos botijas de aceite, cuatro más de manteca y ocho pernils...”<sup>11</sup> Encontramos noticias de limosnas dadas a los conventos de Undameo (40 carneros), Uango (una carga de trigo), y Pátzcuaro (40 pesos y 50 becerros), por mencionar algunas. Estas ayudas también se brindaban a conventos pobres de otras órdenes, como al Convento de San Francisco de Valladolid a donde envían una carga de harina y una de trigo, “... por ser el convento tan pobre y la obra por este respecto muy piadosa”<sup>12</sup>.

El convento daba también una limosna mensual a los pobres del pueblo, que fluctuaba entre los cuatro y ocho pesos; y a las indias ancianas y viudas e imposibilitados del pueblo, “un cuarto de vaca cada semana; y fueron llamadas a la portería, y aparecieron trece personas, a quien se da dicha limosna”<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> APAMI, “Libro de consultas...”, Consulta del 30 de marzo de 1639.

<sup>10</sup> APAMI, “Libro de consultas...”, Consulta del 27 de abril de 1639.

<sup>11</sup> APAMI, “Libro de Consultas...”, Consulta del 18 de marzo de 1629.

<sup>12</sup> APAMI, “Libro de Consultas...”, Consulta del 3 de agosto de 1635.

<sup>13</sup> APAMI, “Libro de Consultas...”, Consulta del 18 de marzo de 1629

Podemos concluir que las fuentes documentales generadas por los agustinos poseen información económica muy valiosa que contribuye de forma substancial en el conocimiento y reconstrucción del funcionamiento económico de la orden durante casi tres siglos, actividad poco estudiada hasta el momento. Apreciamos también que los frailes agustinos conjuntaron muy bien su labor espiritual con la administración de los bienes materiales. El estudio de caso nos permitió conocer las estrategias a las que recurrieron para adquirir bienes y administrarlos sin contravenir las leyes dispuestas por la Corona y las disposiciones del Virrey. Los conventos en pueblos de indios dieron a los agustinos un extraordinario poder económico, político y social; los frailes conservaron y optimizaron las formas de organización comunal de los indios para tener acceso a recursos naturales y generar ingresos suficientes para la adquisición de haciendas que aseguraron el sustento del convento y el apoyo a la Provincia de Michoacán. El convento prioral novohispano es el escenario de convivencia inédito para evangelizadores e indios, en el que los frailes actuaron adaptando sus personas y constituciones a una realidad concreta que aseguró su permanencia en el engranaje económico colonial sin descuidar el cumplimiento de su labor misionera.

PACHECO, Tzutzui Heredia. *The contribution of economic sources for the study of religious orders: the case of the augustinian province of Michoacán*. DIALOGUS. Ribeirão Preto. v.10, n.1 e n.2, 2014, pp. 29-37.

**SUMMARY:** Franciscans, Dominicans and Augustinians were religious from the sixteenth century came to New Spain with the mission to carry out the evangelizing enterprise; orders were following an internal constitution providing for a mendicant life with vows of poverty. However, in less than a century Augustinian became one of the religious orders with more properties; gradually acquired farms, ranches, mills and urban estates. Is it possible to rebuild the economic structure of the Augustinian convents? What sources of information we can use to analyze economic strategies they used to manage their property? In this paper we will see that the provincial government books and books convent files consultation located in Augustinian Province of Michoacán Archive, in Mexico City, and Michoacan archives, contain some economic information for this aspect of the Augustinian order.

**KEYWORDS:** economic sources; convent; property management.

## REFERENCIAS

Archivo Histórico Casa de Morelos, Fondo Diocesano, Sección Gobierno, Serie Visitas, Subserie asientos, C.56, Exp. 8, 27 de marzo de 1666 (s/folio)

Archivo de la Provincia Agustina de Michoacán, APAMI, C.09.01.01, "Libro de Consultas del Convento de Uquareo de 1623 a 1688".

Archivo del Exconvento de Tiripetío, Microfilm del Archivo General de Indias (AGI), Audiencia de México, Leg. 2723, f.306 f y v.

Archivo General de la Nación (AGN), Mercedes, Vol.7, fs. 321 f y v., año de 1564.

**BASALAENQUE, Historia de la provincia de San Nicolás Tolentino de Michoacán del Orden de Nuestro Padre San Agustín**, México, Ed. Jus, 1973.

**ESCOBAR, Americana Thebaida. Chronica de la provincia agustiniana de Michoacán**, Morelia, Balsal Editores, 1970.

**JARAMILLO, Los agustinos en la primera evangelización de América**, En: ACTAS DEL SIMPOSIO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EVANGELIZACIÓN EN AMÉRICA, Cd. Del Vaticano, 1992, p.196-225.

**LÓPEZ, (Nota preliminar), El Obispado de Michoacán en el siglo XVII**. Informe inédito de beneficios, pueblos y lenguas, Morelia, Fimax Publicistas, 1973.

**NAVARRETE, Historia de la provincia agustiniana de San Nicolás Tolentino de Michoacán**, México, Ed. Porrúa, 1978.

**RUBIAL, El convento agustino y la sociedad novohispana (1533-1630)**, México.



## LAS CONGREGACIONES RELIGIOSAS DE VIDA ACTIVA EN MÉXICO: UNA HISTORIA EN CONSTRUCCIÓN.

Cecilia Adriana Bautista García\*

**RESUMEN:** Este artículo expone las principales aportaciones historiográficas en torno a las congregaciones religiosas de vida activa en México, al tiempo que busca apuntalar las posibles problemáticas de investigación en torno a este tema.

**PALABRAS CLAVE:** congregaciones religiosas; secularización; relación Estado-Iglesia; reorganización eclesiástica; romanización.

Las transformaciones impulsadas por los gobiernos liberales en México en la segunda mitad del siglo XIX, impactaron de manera significativa la organización de la Iglesia católica. El estudio de dicho impacto ha sido abordado particularmente desde los aspectos políticos y económicos, enfocados a explorar las leyes desamortizadoras y los bienes eclesiásticos, la resistencia del clero frente a la supresión de sus privilegios políticos y de sus garantías jurídicas por etapas, en el contexto de la Constitución de 1857, la guerra de Reforma (1859-1861), el Segundo Imperio (1864-1867) y la adición de las Leyes de Reforma a la Constitución (1874-1877). Sin embargo, hasta hace pocos años la historiografía mexicana hacía escasa referencia al destino que tuvo la vida conventual del antiguo orden en el México independiente.

Los antecedentes de estos estudios los podemos encontrar en el interés por explorar el impacto de las reformas borbónicas en la Nueva España, en sus intentos por centralizar la autoridad real constriñendo las prerrogativas eclesiásticas, generó numerosas publicaciones sobre el severo trance que protagonizaron las antiguas órdenes religiosas en la segunda mitad del siglo XVIII y en las primeras décadas del periodo independiente. Conocido es el gran poderío que muchas de las antiguas órdenes regulares alcanzaron en México y otras latitudes, y los conflictos de jurisdicción y autoridad que enfrentaron con el clero diocesano. Las antiguas órdenes religiosas, salvo excepciones, habían funcionado con una importante autonomía, desarrollando problemas de control interno y disciplina nada fáciles de resolver para el episcopado. El reformismo borbónico pretendió modificar esta dinámica. Los estudiosos de ese periodo se ha enfocado, por un

\* Profesora e Investigadora de Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México. Email: cettra@yahoo.com

lado, a reconstruir el impacto de la expedición de las cédulas de 1749 y 1753 y sus modificaciones posteriores, a partir de las cuales la corona dispuso que la administración de parroquias y doctrinas en manos de las órdenes religiosas, pasasen al cuidado del clero secular. El estudio de este proceso de secularización se ha enfocado a exponer la crisis que representó para las órdenes religiosas masculinas, particularmente para agustinos y franciscanos. Las investigaciones han ido reconstruyendo esta afectación, primero en un plano general y después desde el impacto local, a través de cuatro problemáticas que evidencian las primeras reacciones a la desarticulación del espacio religioso construido por las antiguas órdenes: la resistencia de los religiosos a los decretos, la pérdida de sus bienes en beneficio del clero secular; los conflictos entre religiosos, el clero secular y el episcopado y las respuestas de la población, particularmente los pueblos de indios. (FARRIS, 1968; BRADING, 1991; MORALES, 1992; TAYLOR 1996; DE LA TORRE, 2001). Otra buena parte de los estudios se ha centrado en el tema de los jesuitas y las cuestiones en torno a su expulsión en 1767.

Menos explorada ha resultado la vida religiosa femenina en su transición al régimen independiente, a partir de los intentos por transformar la vida conventual. Margaret Chowning presenta esta problemática a través de un estudio de caso que abarca la transición entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX. Expone las tensiones generadas en el Convento de la Purísima Concepción de San Miguel el Grande, perteneciente al antiguo obispado de Michoacán, durante los intentos de transformación de la vida conventual de las religiosas, ocurridos con las reformas borbónicas, hasta la primera mitad del siglo XIX, cuando se efectúa la exclaustación de la orden. A través de una fuente privilegiada, como la correspondencia de las monjas, la autora explica el impacto de la voluntad transformadora de las autoridades, tanto eclesiásticas como civiles, en la vida interna de la comunidad religiosa. La investigación muestra la manera en que un grupo de religiosas lucharon por oponer una visión propia de la vida conventual frente a los cambios externos (CHOWNING 2005a y 2005b).

Desde las décadas de 1970, Anne Staples y Asunción Lavrín refirieron la crisis de la vida religiosa conventual femenina, a partir del avance de la legislación liberal en la primera mitad del siglo XIX (Staples, 1970). Lavrín mostró el declive financiero de los conventos mexicanos en la primera mitad del siglo XIX, debido a los préstamos obligatorios y ventas forzosas de sus propiedades impuestas por el Estado, como un ejemplo de las tentativas seculares y liberales que pretendieron llegar a las casas de religiosas. (LAVRIN, 1971a y 1971b). Posteriormente, a este interés se suman investigaciones como la de Elisa Speckman (1992) que destaca

el impacto de la reforma liberal juarista en los conventos de monjas; y la de Sergio Rosas (2011), que a través de un estudio de caso en torno a las franciscanas capuchinas, nos deja ver que a pesar de dicha reforma se produjeron nuevas fundaciones conventuales durante el porfiriato.

En la última década, han aparecido temas de estudio que buscan explorar no sólo la afectación a las instituciones eclesiásticas del periodo novohispano, sino el surgimiento de nuevas fundaciones religiosas en el periodo independiente. La aparición de nuevos modelos religiosos forma parte del proceso de crisis y transformación de las antiguas órdenes conventuales, y de las estrategias de la Iglesia frente a la política anticlerical que propuso el Estado liberal entrado el siglo XIX.

Recordemos que en junio de 1856, el Congreso mexicano expidió la adjudicación de las fincas rústicas y urbanas pertenecientes a las corporaciones civiles y eclesiásticas, con el objetivo de dar libre circulación a una gran parte de la propiedad raíz. En 1859, con base en la legislación constitucional que establecía una serie de garantías individuales, se expidió el decreto de exclaustación de las religiosas, bajo el argumento de que el voto perpetuo realizado por los religiosos para ingresar como profesos, atentaba contra la libertad individual, la cual se veía coartada, pues se decía que dicha promesa iba acompañada de una serie de “medios coactivos”, los cuales “obligaban” a los religiosos a vivir bajo ciertas reglas por el resto de su vida. De igual forma, se prohibió hacer nuevas fundaciones de conventos, cofradías, archicofradías, congregaciones o hermandades religiosas y se negó a los sacerdotes la posibilidad del uso público de sus trajes eclesiásticos. A estos decretos, se sumó la Ley de Nacionalización de Bienes Eclesiásticos y se estableció la completa independencia entre los asuntos del Estado y los asuntos de los religiosos. El decreto de libertad de cultos, en 1860, derogó las leyes que habían protegido la exclusividad del ejercicio del culto católico en México.

El impacto de la legislación liberal se vivió, con algunas diferencias, tanto en Europa como en Latinoamérica, motivando una gran obra de reorganización eclesiástica que fue emprendida durante los pontificados de Pío IX (de 1846 a 1878), y de León XIII (de 1878 a 1903). El proyecto de reorganización abarcó tres grandes líneas: a) la reforma del clero secular y regular; b) el establecimiento de un nuevo tipo de relaciones con el poder civil con el objeto de frenar el impacto de las reformas liberales; c) y, por último, el aumento del respaldo espontáneo de la feligresía, cuya lealtad, se argumentaba, era disputada por los gobiernos civiles (BAUTISTA, 2005).

La primera, que es la que interesa destacar, se enfocó al impulso de la

reforma intelectual de los seminarios, y tuvo como objetivo, la formación de un clero instruido y disciplinado, capaz de enfrentar el proceso de secularización, de renovar la vida religiosa de la feligresía y fomentar la educación católica de la juventud (BAUTISTA, 2001). Como parte de esa transformación, se sumó la expansión de las congregaciones de vida activa.

Las congregaciones de vida activa nacieron de las necesidades que el contexto presentaba al catolicismo. Estas se convirtieron en las principales organizaciones eclesíásticas que trabajaron en la defensa y expansión del catolicismo. La estrategia no era del todo novedosa: desde el siglo XVI, como parte de la respuesta de la Iglesia católica a Reforma protestante, se instituyó un modelo de congregaciones, masculinas y femeninas, que prescindió de la estricta clausura, para optar por una vida religiosa de apostolado activo en la sociedad, combinando la labor educativa con la atención social; uno de los modelos más exitosos fue el de la Congregación de San Vicente de Paul. No obstante, desde su instauración, ese tipo de comunidades fueron escasas, en contraposición a las órdenes contemplativas. (Bautista, 2012)

El siglo XIX presentaba un contexto que favorecía la expansión de ese modelo religioso, que buscaba recuperar las bases sociales de la Iglesia. No es de extrañar que la historiografía académica en torno de las congregaciones haya iniciado en Europa, origen de las primeras que llegaron a América. Para el caso de Francia, nos encontramos con los estudios pioneros de Claude Langlois, que plantearon la magnitud del tema al contabilizar la fundación de cerca de 400 congregaciones francesas entre los años de 1800 y 1880 (LANGLOIS, 1984). Su estudio propuso claves importantes acerca de las características de estas nuevas instituciones y la composición social de sus integrantes. En España los estudios han sido abordados por Cristóbal Robles, Vicente Faubell, Antonio Gascón Aranda y Raúl Mínguez Blasco, entre otros, quienes han trazado una cronología sobre diversos aspectos de las congregaciones: la llegada de las religiosas francesas, el origen de los institutos españoles, la contribución de las religiosas a la educación y la beneficencia, además de los discursos generados sobre el tema en ese contexto. Las fuentes empleadas han sido diversas, desde los discursos eclesíásticos, las estadísticas de las congregaciones, publicaciones periódicas, hasta registros públicos (ROBLES, 1993; FAUBELL, 2000; GASCON, 2006; MINGUEZ, 2012).

Para el caso de los países latinoamericanos, varios autores han explicado el traslado de las religiosas europeas a estas latitudes, sus actividades en la educación y diversas obras sociales. Particular atención merecen los estudios

pioneros de Sol Serrano, que describen la llegada de las religiosas europeas de vida activa a Chile y su labor en el contexto de la transformación política liberal que vivió aquel país. La autora recrea las actividades de las religiosas europeas que llegan a Chile a través de los diarios personales de algunas de ellas. De igual manera, muestra que la llegada de las congregaciones a aquel país fue posible gracias a un contexto de estabilidad caracterizado por la unión Iglesia-Estado que facilitó su establecimiento y expansión (SERRANO, 2000 y 2004). Juan Pablo Conejeros explora la función de las congregaciones en el campo educacional y su influencia en ese rubro, enfatizando la proyección cultural de las religiosas en el medio nacional chileno (CONEJEROS, 2007). El caso de Argentina, quizá de los más trabajados al momento, cuenta con varios estudios que iniciaron, por lo menos desde la década de 1980, con la reconstrucción de las cronologías de los diversos grupos de religiosas, las cuales han servido de base para los posteriores estudios que problematizan en torno a dos temas centrales: a) el papel social que como mujeres tuvieron las religiosas en los espacios educativos, de asistencia y protección social, y b) la vinculación política que tuvieron las instituciones eclesiales en la esfera pública y los proyectos estatales de corte liberal (CIAFARDO, 1990). Posteriormente, aparecen investigaciones que problematizan el tema, como la de Marta Bonaudo, que propuso analizar a las religiosas como parte de las redes de poder social que se construyeron en el espacio notabiliar, y la manera en que estos se unieron con los sectores subalternos. Se destaca que su calidad de minoría, las mujeres organizadas en la Sociedad de Damas de Caridad participaron de una dinámica compleja (BONAUDO, 2006).

### **La historiografía sobre las congregaciones en México**

El tema de las congregaciones en México comenzó a surgir a partir del abordaje de ciertos aspectos que, de manera secundaria, dejaban ver la influencia de este tipo de organizaciones, particularmente en la educación. A fines del Porfiriato las estadísticas mostraban un significativo aumento en el número de escuelas de carácter confesional, de las cuales la mayoría eran católicas (TORRES SEPTIEN, 1997). Varias de estas obras eran sostenidas por mujeres que, sin embargo, no eran reconocidas como parte de las antiguas órdenes regulares. Su amplia irrupción en la historia mexicana a partir del siglo XIX, hacía imposible ignorarlas. Paulatinamente las congregaciones religiosas se constituyeron en un problema historiográfico que, a la fecha, ha producido un grupo de estudios que permiten reconstruir una caracterización inicial.

La mayoría de los estudios se han desarrollado en torno a las religiosas europeas que se instalaron en México: sus orígenes, su inserción en las

poblaciones, su trayectoria enfocada a la educación, beneficencia y la forma en la que contribuyeron a la expansión de las obras católicas. Un primero grupo de investigaciones ha tenido interés por la antigua orden de vida activa que pudo adaptarse a los nuevos tiempos: las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paul. Alejandra Vázquez Carmona y Laura Catalina Díaz Robles, siguiendo la propuesta planteada por Silva Arrom de abordar a la familia vicentina en el siglo XIX, exploraron los caminos seguidos por las distintas organizaciones que formaron la familia vicentina. Estas autoras buscan rescatar las experiencias locales de estas organizaciones. Catalina Díaz Robles, en su tesis de doctorado: *Medicina, religión y pobreza: Las señoras de la caridad de san Vicente de Paul, enfermeras religiosas en Jalisco 1864-1913*, expone la actividad de las mujeres en torno a estas asociaciones, particularmente las que se dedicaron al sector de la salud, como enfermeras. Por medio de fuentes generadas por la orden, a través de los reglamentos y documentos de la administración de las instituciones que fundaron, sus crónicas y la folletería de la época, propone estudiar la manera en que organizaron su activismo social con base en una división sexual del trabajo, a partir de las funciones asignadas a hombres y mujeres, en un contexto donde los prejuicios de clase marcaban en las formas en las que se ejercía la caridad. En particular, rescata la formación de las religiosas como profesionales de la salud, en su innovadora trayectoria como enfermeras (DÍAZ ROBLES, 2010; cf. 2012). Vázquez Carmona también aborda la vinculación las Hermanas de la Caridad al área de la salud, ahora desde la población de Morelia. La investigación se centra en el funcionamiento de un hospital y una escuela de enfermería hacia la primera mitad del siglo XX, y en la adaptación profesional que vivieron las integrantes de la orden a través de su educación profesional (VAZQUEZ CARMONA, 2008).

Un segundo grupo explora las demás congregaciones europeas en México, destacándose los estudios en torno a las organizaciones francesas y su influencia cultural en el país. Valentina Torres Septién estudia los proyectos educativos de algunas de ellas, como muestra en el caso de la congregación de las Hermanas de San José de Lyon, en el país desde 1903. Las fuentes utilizadas por la autora son los informes oficiales, las crónicas de las congregaciones y la correspondencia de los congregantes. La labor educacional de estas religiosas hasta entrado el proceso revolucionario en el siglo XIX, sirvió como un espacio para la reproducción social de las élites nacionales con base en la diferenciación económica y en el adoctrinamiento católico moral. (TORRES SEPTIEN, 2004 y 2008).

Un estudio que también abarca las primeras décadas del siglo XX, pero

que intenta dar una perspectiva diferente es el de Camille Foulard, que presenta la actividad misionera de las congregaciones francesas en México desde el tema de la colaboración internacional. Señala que las congregaciones religiosas, que nacieron en Italia y en Francia en el siglo XIX, se caracterizaron por sus actividades dedicadas al ministerio parroquial, a la enseñanza, a la formación de los futuros sacerdotes y a la misión en los países extranjeros (FOULLARD, 2011). Foulard destaca los contextos europeos y mexicanos para mostrar el problemático desarrollo de las congregaciones en ambos, que vinculó la historia de estas organizaciones.

Sin embargo, ha quedado poco explorado el análisis de las congregaciones de origen local. Ello es importante dado que estas, a diferencia de las europeas, buscarán adaptarse a las circunstancias históricas del país que desarrollaron un tipo de conflicto entre la Iglesia y el Estado.

Las congregaciones de vida activa tuvieron similitudes con las antiguas órdenes religiosas, particularmente las vicentinas, pero su origen las diferenció de éstas. Durante la primera mitad del siglo XIX, permaneció vigente la legislación de los concilios, principalmente el de Trento y el Tercero Provincial Mexicano, los cuales marcaban lineamientos generales para las órdenes. La nueva legislación sobre las comunidades religiosas se daría hasta la celebración de los concilios a fines del siglo XIX, tanto los que se celebraron en las provincias eclesiásticas mexicanas, como el Primer Concilio Plenario de América Latina. No obstante, desde la segunda mitad de ese siglo, el papado había iniciado una serie de reformas bajo la premisa de ordenar, unificar y sistematizar, los lineamientos de las órdenes en el mundo católico occidental, desde una renovada autoridad pontificia que pretendía ampliar las facultades de Roma, sobre los religiosos. La Santa Sede hizo un importante avance en ese sentido, al establecer comisiones especiales y permanentes en Roma, encargadas de llevar los asuntos relacionados con la disciplina de los regulares. A inicios de su pontificado, Pío IX creó una comisión de cardenales para "cuidar la restauración de la vida de las órdenes" en los países afectados por las reformas de los Estados. Así en abril de 1851, promulgó una encíclica que reforzó las exigencias de la vida común y de la pobreza de las órdenes. A estas disposiciones se sumaron una serie de documentos sobre la vida común, la religiosidad austera y la pobreza en las órdenes. (JEDIN, T.VII, 1980, pp.839-840).

La organización de las nuevas congregaciones no podía plantearse en los términos que las antiguas órdenes, cuya crisis reflejaba hasta dónde había impactado la legislación liberal y la necesidad de la Iglesia a adaptarse a los

nuevos tiempos. De esa manera, representaron un cambio a la vida religiosa, pues se dotaron de una estructura de organización distinta a las antiguas órdenes, para funcionar en un contexto moderno, con base en dos principios: la mayor ponderación del derecho a la libertad individual de los religiosos a través de la reforma de los votos; y el carácter de la misión religiosa en espacios seculares, fuera de los conventos. Las nuevas fundaciones retomaban el ideal de vida religiosa común, al tiempo que se proponían resolver la crítica liberal a la vida de las antiguas órdenes. Los liberales mexicanos partían del supuesto de la falta de libertad que, como individuos, ejercían los religiosos por el juramento perpetuo que los obligaba a cumplir la vida conventual de por vida.<sup>1</sup> Desde el siglo XVIII, la cuestión de los votos perpetuos había sido considerada como la causa de falta de la indisciplina en las órdenes regulares, debido a que a la larga producía desaliento y apatía espiritual entre sus miembros, quienes incurrían en numerosas faltas a la ortodoxia de su regla. Chowning explica estos cambios detalladamente para el caso de las órdenes femeninas. (CHOWNING, 2005b). Para corregir esa situación, se discutieron distintos temas, como la práctica efectiva de los votos temporales y renovables para hacer más reflexiva y preparada la decisión del postulante de los votos perpetuos. Los problemas posteriores que enfrentó la Iglesia no habían permitido afianzar esos cambios, por lo que entrado el siglo XIX, la jerarquía mexicana continuaba urgiendo la necesidad de realizar modificaciones a la vida de las comunidades religiosas. Las comisiones romanas no sólo enfatizaron la importancia de los votos temporales (al menos por un periodo de tres años), como requisito previo para tomar un estado definitivo, sino que favorecieron la creación de congregaciones de votos simples en detrimento de nuevas comunidades de votos solemnes, característica de las antiguas órdenes. A través de la bula *Neminem latet*, de 19 de marzo de 1857, se reconoció el carácter religioso a los votos simples que todos los miembros de las órdenes habían de emitir por dos años antes de hacer los votos solemnes. Los votos simples, que podían ser temporales o perpetuos, refrendaban las tradicionales promesas de pobreza, castidad y obediencia que pronunciaban las órdenes, pero bajo ciertas dispensas, dos importantes eran: la clausura total y la vida contemplativa (BAUTISTA, 2012).

De esa manera, las congregaciones en el siglo XIX rompieron con la

---

<sup>1</sup> No obstante, si existían mecanismos para la anulación de votos, lo cual implicaba la tramitación de un largo proceso ante los tribunales correspondientes. Sobre la inconveniencia de los votos perpetuos los textos liberales señalaban: "III. Que si bien puede fundarse en la libertad de cada uno la resolución de observar los votos que las religiosas pronuncian, es evidentemente opuesto a la misma libertad, incompatible con la ley de cultos, e intolerable en una República popular, la serie de medios coactivos con que estrecha al cumplimiento de esos votos." *Leyes de Reforma ... 1947*, pp.231-232.

estructura de la vida conventual y asumieron como misión su trabajo en el mundo. Esa labor vertebró el carácter de las fundaciones, pues transformó al catolicismo contemplativo, en un catolicismo activo, que revitalizó labor misionera, capaz de formar nuevos vínculos entre la sociedad y las instituciones eclesíásticas. Las reglas de clausura y la exclusiva vida contemplativa, debieron ser mitigadas para permitir que los religiosos desarrollaran, junto a distintos grupos sociales, obras consideradas de utilidad para la Iglesia y los fieles. Las necesidades del propio catolicismo decimonónico exigían un modelo religioso que brindase una nueva concepción de la espiritualidad dentro de las órdenes e hiciera de la acción, en y para el mundo, una misión para afirmar la presencia social de la Iglesia y el catolicismo.

Las congregaciones se organizaron jurídicamente como fundaciones de *derecho pontificio*, es decir, por aprobación un decreto formal de la Santa Sede, de la cual dependían “inmediata y exclusivamente”, en cuestiones de gobierno interno y disciplina.<sup>2</sup> Hacer de las nuevas congregaciones, fundaciones de derecho pontificio, tuvo un doble objetivo: por un lado, disciplinar las comunidades religiosas sometiéndolas a una autoridad que mantuviera la inspección directa sobre la vida interna y en comunidad; y por otro, fortalecer la potestad pontificia, pues aún el obispo diocesano no podía legislar sobre las congregaciones, ni hacer visita canónica a sus casas, ni conceder dispensa de leyes disciplinares o particulares. No obstante, debían someter a la autoridad de los obispos de la jurisdicción donde se instalaran, la aprobación de los siguientes puntos: apostolado, apertura y cierre de obras, ejercicio del culto público y bienes temporales.

Contrario a lo que pudiera pensarse, en el caso de México fue el contexto de la Reforma liberal, el que animó la expansión de este modelo religioso. La circunstancia específica que la Iglesia protagonizaba en México con el asenso de los gobiernos liberales, constreñía el modelo religioso de vida contemplativa y demandaba el desarrollo de las actividades de las religiosas fuera de sus comunidades de residencia, como parte de las estrategias eclesíásticas para afirmar la presencia del catolicismo en la sociedad secular.

Los estudios sobre las congregaciones de vida activa de nuevo cuño se han centrado en las primeras décadas del siglo XX, si bien se parte de sus antecedentes en el siglo XIX, abordando la problemática también desde los espacios locales. Cecilia Bautista aborda el origen de las congregaciones de vida activa de origen mexicano hacia las últimas décadas del siglo XIX, planteando

---

<sup>2</sup> *Diccionario de Derecho Canónico*, 1853, pp.331. Cf. *Actas y Decretos del Primer Concilio Plenario de América Latina*, Canon 292, Capítulo XIV De los Regulares, Título III De las personas eclesíásticas, 1906.

la naturaleza de las nuevas fundaciones a través de sus fuentes y crónicas oficiales. La investigación enfatiza el modelo de las congregaciones, muchas de ellas ligadas a los proyectos de las gestiones episcopales mexicanas que demandaron su trabajo en el mundo, a través de una labor profesional caracterizada por su labor no sólo en la educación, sino en el área de la salud destacándose como enfermeras. Para ello las congregaciones debieron desprenderse de los escrúpulos de la vida conventual de clausura y alejarse de la excesiva penitencia (BAUTISTA, 2012).

La labor de las congregaciones tuvo un impacto eclesiástico y otro civil pues no sólo contribuyó a la recuperación de los nexos de la Iglesia con la sociedad, sino a consolidar los proyectos sociales de la modernidad porfiriana. A pesar de la desconfianza para que el clero participara de la educación, muchas veces los gobiernos tuvieron que ceder a la realización de los proyectos católicos ante la imposibilidad de satisfacer las demandas en el plano educativo, sobre todo cuando las religiosas mostraron su presencia en zonas de escasos recursos. Los gobiernos civiles reconocían a las congregaciones religiosas como un medio que podía contribuir a la difícil tarea de pacificar a las poblaciones en conflicto y sumarlas a la dinámica legal, política y de convivencia que exigía la estabilidad del régimen, particularmente en aquellas regiones que se encontraban al margen del impulso estatal y cuya falta de integración representaba un peligro para la gobernabilidad y el progreso económico del país, tal y como lo entendían los gobiernos de ese tiempo.

Yolanda Padilla Rangel observa la labor que las religiosas de vida activa realizaron en el obispado de Aguascalientes en las áreas de la educación, la salud y la asistencia social “de una manera callada pero activa”, en los aciagos años posteriores al movimiento cristero. Explica que ante la incapacidad del Estado de atender las necesidades sociales, las fundaciones religiosas femeninas lograron organizar una obra filantrópica importante que se opuso eficazmente a las políticas liberales, anticlericales y luego de tendencia socialista, de los gobiernos posrevolucionarios (PADILLA RANGEL, 2000).

### **A manera de conclusión**

Si bien ha quedado mejor dibujada la perspectiva transnacional que adquirieron los proyectos católicos a través del nuevo impulso misionero de las congregaciones europeas en México, y en general en América Latina, varios son los temas que faltan por explorar sobre el origen, desarrollo y expansión de las congregaciones de vida activa que tuvieron su origen en diversos obispos

mexicanos. Para cerrar esta reflexión apuntaré posibles temas de análisis en torno a la historia de las congregaciones religiosas de vida activa.

El concepto de feminización ha sido escasamente referido en las investigaciones sobre la vida religiosa a partir del porfiriato. Se puede hacer una primera definición del término como la progresiva incursión de las mujeres que el catolicismo vivió en el siglo XIX, a partir de su papel como las difusoras de las diversas formas de religiosidad renovadas de la época y como la base social de proyectos eclesiásticos frente a la secularización. La historiografía caracteriza los espacios religiosos como lugares que han reproducido la sujeción de las mujeres. En efecto, la creación de las congregaciones fue una de las estrategias de la Iglesia para hacer frente al avance de la secularización que impulsaba el Estado liberal, pues se constituyeron en uno de los medios para reafirmar la presencia del catolicismo en el espacio público, a través de la ejecución de proyectos sociales enfocados a la educación y la beneficencia. Sin embargo, en varios casos se puede apreciar cómo estos espacios fueron apropiados por las religiosas, quienes estuvieron en posibilidad de dirigir las instituciones que fundaron gozando de bastante autonomía y de una movilidad que difícilmente podían conseguir en otros espacios.

Por otro lado, las congregaciones incentivaron la formación profesional de sus religiosas, acorde con el contexto de modernización de la época que demandaba un servicio profesional, particularmente como enfermeras y profesoras. Si bien la instrucción de las religiosas no fue pensada para equipararse a la masculina, sino para auxiliar la labor que dictaba la jerarquía eclesiástica, su educación representó un avance significativo en ese contexto. Se requieren investigaciones que desde una perspectiva institucional y social, exploren las experiencias en la formación y consolidación de las congregaciones en las distintas provincias eclesiásticas mexicanas. Poco sabemos del tipo de autoridad que ejercieron las religiosas en sus instituciones, de los problemas internos que enfrentaron y los conflictos que su autonomía pudo generar con el sector religioso masculino. El tema de la centralización del catolicismo, operada desde la Santa Sede a través de proyectos religiosos como éste, es un tema que debiera atenderse con mayor insistencia. Además de su propia visión del nuevo modelo religioso. Otras temáticas que deben abordarse son las formas de reclutamiento de sus integrantes, su trayectoria profesional, el financiamiento de sus obras y las redes sociales construidas por ellas.

La importancia de los programas sostenidos por las congregaciones radica en que su influencia socio-religiosa significó el dominio de un capital político en una etapa de pretensiones secularizantes, que no fue ajena al anticlericalismo de

la época. Se ha destacado la relación con las autoridades civiles que reconocieron y apoyaron las autoridades locales a pesar del discurso anticlerical de la época, pero una revisión de la relación con los gobiernos locales puede acercarnos a los desencuentros y la disputa por las conciencias con las autoridades civiles. Ello nos ayudará a entender los alcances del nuevo modelo religioso de las congregaciones. Cabe resaltar que ese panorama deberá complementarse con el destino que tuvieron las antiguas órdenes religiosas en México.

Las fuentes primarias para los estudios son amplias: los acervos municipales, los archivos eclesiásticos diocesanos, parroquiales, los acervos de la Santa Sede, la prensa y, especialmente, los archivos de las congregaciones que en la actualidad existen y las crónicas religiosas que han elaborado los propios miembros, por mencionar algunos.

GARCÍA, Cecilia Adriana Bautista. *Religious congregations of active life in Mexico: a story under construction*. **DIALOGUS**. Ribeirão Preto. v.10, n.1 e n.2, 2014, pp. 39-54.

**ABSTRACT:** This article presents the main historiographical contributions around religious congregations of active life in Mexico, while seeking to shore up the potential problem of research on this topic.

**KEYWORDS:** religious congregations; secularization; church-state relationship; ecclesiastical reorganization; romanization.

## REFERENCIAS

*Actas y Decretos del Primer Concilio Plenario de América Latina*, Roma, 1906.

BAUTISTA GARCÍA, Cecilia A. “**Clérigos virtuosos e instruidos**”: **los proyectos de reforma del clero secular en un obispado mexicano**. *Zamora, 1867-1882*. Zamora, Michoacán, 2001. (Tesis de maestra en historia) Centro de Estudios Históricos El Colegio de Michoacán, A.C.

\_\_\_\_\_. “**Hacia la romanización de la Iglesia mexicana a fines del siglo XIX**”. *Historia Mexicana*. (México), no.217, pp.99-144, Julio-Septiembre de 2005.

\_\_\_\_\_. “La afirmación del orden social y las nuevas congregaciones religiosas”. En: GAYORL, Víctor (coord.) **Formas de gobierno en México. Poder político y actores sociales a través del tiempo**, Vol.II. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, pp.447-484, 2012.

Bonaudo, Marta. “**Cuando las tuteladas tutelan y participan. La Sociedad Damas de Caridad (1869-1894)**”. *Signos Históricos* (México). No. 15, pp. 70-97, enero-junio 2006.

CHOWNING, Margaret. **The Troubled History of a Mexican Convent, 1752-1863**, Oxford, Oxford University Press, 2005a.

CHOWNING, Margaret. “**Convent Reform, Catholic Reform, and Bourbon Reform in Eighteenth-Century New Spain: The View from the Nunnery**”. *Hispanic American Historical Review*, No. 85 (1), pp. 1-38, 2005b.

CIAFARDO, Eduardo. “**Las Damas de Beneficencia y la participación social de la mujer en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1920**”. Anuario del Instituto de Estudios Histórico Sociales (Buenos Aires, Argentina) No. 5, pp.161-170, 1990.

CONEJEROS MALDONADO, Juan Pablo. “**Iglesia y educación. Las congregaciones religiosas de origen francés y su presencia en la educación. Chile: 1830-1912**”. Revista HISTEDBR en línea, (Campinas) no.26, pp.25 –38, junio 2007. [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art02\\_26.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art02_26.pdf)

DIAZ ROBLES, Catalina. **Medicina, religión y pobreza: Las señoras de la caridad de san Vicente de Paul, enfermeras religiosas en Jalisco (1864-1913)**. Zamora, Michoacán, 2010. (Tesis Doctorado en Ciencias Sociales). El Colegio de Michoacán.

\_\_\_\_. “Señores y Señoras de las Conferencias de San Vicente de Paul, educadores católicos e informales ¿Por tanto invisibles?”. **Revista de Educación y Desarrollo**, Centro Universitario de Ciencias de la Salud/Universidad de Guadalajara no. 20, pp.69-76, enero-marzo de 2012.

*Diccionario de Derecho Canónico arreglado a la Jurisprudencia eclesiástica española antigua y moderna*, Paris, Rosa y Bouret, 1853.

FAUBELL, Vicente. “Educación y órdenes Congregaciones religiosas en España siglo XX”: **Revista de Educación Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo** (Madrid, España), número extraordinario, pp. 137-200, 2000. <http://www.revistaeducacion.mec.es/REVEDU/Revextr2000.htm>

FOULLARD, Camille. “El apostolado educativo congregacionista francés y la construcción nacional en México. Una aproximación ejemplar a la historia religiosa de las relaciones internacionales”: **Estudios de Historia Moderna y**

**Contemporánea de México**, no.41, pp. 79-101, enero-junio 2011.

GASCÓN ARANDA, Antonio. "La compañía de María (Marianistas) en el surgir del movimiento congregacional": **Hispania Sacra** (España), vol. LVIII 118, pp. 609-681, julio-diciembre 2006.

JEDIN, Hubert y REPGEN, K. ALDEA, Q. [et.al.] **Manual de historia de la Iglesia**. Barcelona: Herder, 1980.

MINGUEZ BLASCO, Raúl. "Monjas, esposas y madres católicas: una panorámica de la feminización de la religión en España a mediados del siglo XIX"; **Revista Amnis en línea**, núm. 11, 2012, consultado 19 May 2014. URL : <http://amnis.revues.org/1606> ; DOI : 10.4000/amnis.1606.

FIGUEROA ZAMUDIO, Silvia. "Los agustinos de Michoacán frente a las Reformas Borbónicas. El caso de Yuririapúndaro (1753-1761)": *Tzintzun*, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, (Morelia, Michoacán), pp. 23-32, 1990.

BRADING, DAVID. **De la monarquía católica a la república criolla**. FCE: México, 1991.

LANGLOIS, Claude. **Catholicisme au féminin: Les congregations francaises à supérieure générale au XIXe siècle**. Paris: Les editions du Cerf, 1984.

LAVRIN, Asunción. "Mexican Nunneries from 1835 to 1860: their administrative policies and relations with the State": **The Americas**, Vol.XVIII (no.1), pp. 288-310, Julio 1971a.

\_\_\_\_. **Problems and policies in the administration of nunneries in Mexico, 1800-1835**. Washington, D.C.: Academy of American Franciscan History, 1971b.

*Leyes de reforma, gobiernos de Ignacio Comonfort y Benito Juárez: 1856-1863*. México: Empresas Editoriales, 1947.

MORALES, Francisco. "Secularización de doctrinas. Fin de un modelo evangelizador en la Nueva España" En: *Actas del IV Congreso Internacional sobre Franciscanos en el Nuevo Mundo*, Madrid: Deimos, 1992, pp. 465-495.

PADILLA RANGEL, Yolanda. "La silenciosa oposición: mujeres religiosas en Aguascalientes (México), en los años treinta". Prepared for delivery at the 2000 meeting of the Latin American Studies Association, Hyatt Regency, Miami, March 16-18, 2000. <http://lasa.international.pitt.edu/lasa2000/padillarangel.pdf>

ROBLES, Cristóbal. **Las hermanas del Ángel de la Guarda. 1839-1890**, Madrid: CSIC, 1989.

ROSAS SALAS, Sergio F. **El Convento de Capuchinas del Sagrado Corazón de Jesús**. Zamora, Michoacán, 2011.

SASTRE, Eutimio. **El ordenamiento de los Institutos de votos simples según las Normas de la Santa Sede, 1854-1958**. Roma-Madrid: Pontificia Università Urbaniana, 1993.

SERRANO, Sol. **Virgenes Viajeras. Diarios de religiosas francesas en su ruta a Chile 1837-1874**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2000.

\_\_\_\_. "El poder de la obediencia: las religiosas modernas en la sociedad chilena del siglo XIX". En: GONZALBO, Pilar (coord.) **Las mujeres en la construcción de las sociedades Iberoamericanas**, CSIC, Escuela de Estudios Hispanoamericanos. México: El Colegio de México, 2004, pp.295-313.

SPECKMAN GUERRA, Elisa. **Los conventos de monjas y las leyes de febrero de 1861**. México, 1992. (Tesis de licenciatura) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.

STAPLES, Anne. **La cola del diablo en la vida conventual: los conventos de monjas del Arzobispado de México, 1823-1835**. México, 1970. (Tesis de doctorado en historia). Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México.

TAYLOR, William. **Ministrates of the sacred; priests and parishioners in eighteenth-century Mexico**. Stanford: University Press, 1996.

TORRE CURIEL, José Refugio de la. **Vicarios en entredicho**. Zamora, El Colegio de Michoacán, 2001.

TORRES SEPTIEN, Valentina. **La educación privada en México, 1903-1976**. México: El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1997.

\_\_\_\_. "Los educadores franceses y su impacto en la reproducción de una élite social". En: PEREZ SILLER, Javier Pérez y CRAMAUSSEL, Chantal (coords.). **México-Francia: memoria de una sensibilidad común: siglos XIX y XX**. T. II, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis/CEMCA, 2004, pp.217-242.

\_\_\_\_. "Entre Francia y México, las hermanas educadoras de la orden de San José de Lyon". En: GALVAN LAFARGA, Luz Elena y LOPEZ PEREZ, Oresta (coords.)

***Entre imaginarios y utopías: historias de maestras.*** México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de San Luis, 2008, pp. 253-272.

VAZQUEZ CARMONA, Alejandra. **“Una congregación ocupada en las “cosas trabajosas y humildes”.** *Las Hermanas de la Caridad en Morelia, siglos XIX y XX.* Morelia, Michoacán, 2008. (Tesis de maestría en Historia) Instituto de Investigaciones Históricas/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

## APROXIMACION A UN CONFLICTO ARMADO A TRAVES DE LAS FUENTES ECLESIASTICAS: LA REVUELTA RELIGIONERA EN EL BAJIO MEXICANO, 1873-1877.

Brian Stauffer\*

**RESUMEN:** Este artículo revisa la historiografía sobre el conflicto *religionero* de Michoacán y otros estados del centro-oeste entre 1873-1877. Ofrece una exploración preliminar de las fuentes existentes para el estudio de este conflicto importante pero poco conocido, y resalta la suma importancia de los documentos eclesiásticos para un entendimiento completo de las orígenes y trayectoria de la revuelta. Sostiene que la cultura y política parroquial jugo un papel transcendental en el desarrollo del conflicto al nivel local, y que las fuentes eclesiásticas representan el mejor forma metodológica de aproximar este fenómeno.

**PALABRAS CLAVE:** anticlericalismo; religiosidad popular; revitalización católica; movimientos sociales; metodología.

La historia del movimiento “religionero” en Michoacán y el otras partes del Bajío mexicano durante la época de la República Restaurada, una rebelión conservadora popular contra el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876), sigue siendo casi totalmente desconocida entre los historiadores estadounidenses, y todavía ha atraído poca interés en la historiografía mexicana. Por eso, quisiera empezar dando una breve resumen del conflicto, sus antecedentes históricos, y sus impactos para la historia de la Reforma y del catolicismo mexicano. Después, voy a hablar sobre la metodología particular que estoy empleando en mi investigación, y en especial como he tratado de abordar el tema de los *religioneros* por medio del estudio de la religión local y la política parroquial.

Como se adivinará del título de esta presentación, esta metodología se basa en el uso de las fuentes eclesiásticas. Uno de los argumentos principales que presento es que para entender la sublevación de los religioneros, tenemos que saber algo sobre la cultura e historia religiosa de las comunidades donde el conflicto resultó más intenso. En especial, se necesita entender los cambios

---

\* Tesista del Programa de Doctorado en Historia de la Universidad de Texas en Austin.  
Email: grigtoc@gmail.com

religiosos que tuvieron lugar como resultado de las leyes anticlericales del presidente Lerdo, por una parte, y la restauración católica promovida por la Iglesia mexicana, por otra. Un movimiento bastante disperso e idiosincrásico, la revuelta religionera tomó características distintas en diferentes localidades. Estas diferencias, mientras tanto, reflejaban las diversas tendencias en la cultura religiosa local de las relaciones entre los feligreses, sus pastores y la jerarquía regional, y las reacciones locales a las corrientes de reforma de la época, tanto eclesiástica como liberal.

No quiero negar la importancia de los factores no religiosos en el desarrollo de la rebelión, como los son la desamortización de tierras indígenas, el conflicto político entre varias facciones liberales, la lucha por recursos materiales locales, etc. Pero tampoco creo que esos factores sean suficientes para explicar el carácter de la rebelión —y en esto mi proyecto sale de las líneas de explicación que han ofrecido algunos historiadores de la república restaurada—. José Carmen Soto Correa (1996), por ejemplo, en su tesis sobre los movimientos “de derecha” en el Michoacán decimonónico, ve a los religioneros simplemente como “bandidos sociales” en búsqueda de una bandera. Otros, como Daniel Cosío Villegas (1998, Vol. 1), atribuyen al movimiento poca importancia, y lo describen más bien como resultado de las intrigas políticas de un grupo de liberales antilerdistas, a quienes convenía provocar la ira de los “fanáticos” para derrotar a Lerdo. Álvaro Ochoa (1978; 1992; 1993; 1998) quien ha hecho más para profundizar nuestro conocimiento de los religioneros, no nos ofrece un análisis de la lógica religiosa de la revuelta, y prefiere enfocarse en el papel del bandolerismo dentro del contexto de la insurrección.

Pero si bien estos historiadores no han querido tomar en cuenta la religiosidad popular en sus análisis, esto tiene mucho que ver con las fuentes que han consultado —mayormente periódicos, partes militares, debates del congreso, etcétera—, que ofrecen una visión más que todo de la élite liberal. Ahora bien, si nos metemos en los archivos eclesiásticos del Bajío, si exploramos la documentación que produjeron los curas del pueblo y sus feligreses en esta época tan importante, descubrimos que existen universos ocultos, no sólo de la historia parroquial y la cultura religiosa, sino también en la experiencia local del lerdismo. La parroquia, con sus santos patronos, geografía sagrada y hasta milagrosa, y tradiciones espirituales, representaba para muchos pueblos un foco importante de la memoria histórica y la identidad local. Pero también constituía una escena importante para la lucha política dentro de las comunidades rurales. El poder religioso y político muchas veces se entrelazaron (TAYLOR, 1996; CHRISTIAN,

JR., 1989; RUGELEY, 2001; O'HARA, 2009; UGARTE y GARCIA, 2010). Así que, la investigación en los acervos eclesiásticos nos puede revelar mucho sobre la vida tanto política como religiosa de los pueblos mexicanos, y eso, en turno, nos ayudará a entender la trayectoria histórica del país durante esta época de transición.

Es decir, mi investigación trata de reconstruir la historia de la rebelión religionera “desde la parroquia.” Como se supondrá, esta metodología tiene sus dificultades. Pero creo que vale la pena, por lo que nos ilumina sobre los católicos rurales que se lanzaron a la rebelión, y por lo que nos enseña sobre la restauración católica en la segunda mitad del siglo XIX. Entonces, después de la resumen del conflicto, les voy a platicar un poco sobre lo que se encuentra en los archivos eclesiásticos que he consultado, y qué es lo que nos dicen estos documentos sobre la parte religiosa de este conflicto. Finalmente, sostengo que esta metodología puede ser utilizado para una nueva interpretación de los hechos del conflicto religionero.

#### **RESUMEN DEL CONFLICTO**

El evento que se conoce como la rebelión religionera estalló en el otoño de 1873, cuando el gobierno lerdista elevó las llamadas “leyes de reforma” al rango constitucional. Como recordarán, las leyes de reforma fueron expedidas por Benito Juárez durante la Guerra de la Reforma, y representaban el proyecto secularizador más profundo hasta ese punto en la historia mexicana — nacionalizaron los bienes de la iglesia, crearon un registro civil, suprimieron las órdenes religiosas, prohibieron el culto externo, declararon la tolerancia de cultos, etc.— Poco tiempo después, el gobierno lerdista también declaró la excomunión de las Hermanas de la Caridad, quienes habían sido exceptuadas de las leyes de reforma en consideración de su importante trabajo como enfermeras en el combate del cólera morbus. En su medida quizás más controvertida, sin embargo, el gobierno lerdista también mandó que todos los empleados públicos juraran su fidelidad a la constitución de 1857 y prestaran una “protesta” para guardar las leyes de reforma, so pena de ser destituidos de su trabajo. Miles de católicos mexicanos —señoras tanto que señores— respondieron a estos acontecimientos con peticiones populares para derogar las adiciones a la constitución. La respuesta de la jerarquía católica, mientras tanto, fue una denuncia total de las leyes de reforma, y la excomunión de cualquiera que adjudicara las propiedades eclesiásticas o prestara la “protesta” para servir como empleado público (BAUTISTA GARCIA, 2012; COVO, 1983; GALEANA, 2001; KNOWLTON, 1985; COSIO VILLEGAS, Vol. 1, 1998).

Este último punto era bastante grave para muchos conservadores católicos de México, y también dio inicio a mucha confusión en los pueblos rurales del centro-oeste. ¿Por qué? ¿Qué quiero decir con “confusión”? Pues resulta que muchos de los empleados públicos que no querían prestar su protesta, renunciaron. El ejemplo más célebre de esta ola de renunciadas era la de José de Jesús Cuevas, diputado electo al congreso de la unión por el distrito de Maravatío, quien fue destituido en septiembre de 1873.<sup>1</sup> Pero ocurrió lo mismo por todas partes. Los que quedaron en sus puestos y juraron la protesta, mientras tanto, se convertían en objeto de la agresión católica local. De hecho, entre la gente común, muchas veces estos funcionarios se conocieron como “protestantes”, pues habían protestado su fidelidad a la constitución, y haciendo eso, incurrido en la pena de excomulgación de la iglesia. Resulta de esto que en muchas comunidades rurales, surgió una confusión entre protestantes —miembros de una Iglesia protestante recién llegada a México— y los que habían prestado la protesta. Debido a esto, los empleados públicos fueron entre los primeros que cayeron víctimas a los rebeldes religioneros.

Entonces, la revuelta religionera empezó con una serie de motines anti-reformistas y anti-protestantes en 1873 y 1874 en pueblos como Ahualulco, Jalisco y Zinacantepec, Estado de México, pero muy pronto se extendió por el centro-oeste del país, y para el otoño de 1874 el foco del conflicto se encontraba definitivamente en Michoacán y el Bajío.<sup>2</sup> Comúnmente, los levantamientos tuvieron lugar directamente después de haberse publicado las nuevas leyes en tal o tal pueblo, al grito de “¡Viva la religión! ¡Mueran los protestantes!”. En una pauta muy definida y consistente, los sublevados atacaron y muchas veces asesinaron a los empleados públicos, saquearon las oficinas del ayuntamiento, quemaron los archivos del registro civil y de la guardia nacional, e impusieron préstamos forzosos a los principales vecinos del lugar. Los rebeldes, quienes frecuentemente se unieron a la revuelta más o menos espontáneamente, en su gran parte se componían de rancheros, trabajadores del campo, y miembros de comunidades indígenas, pero para la segunda mitad de 1874 había aparecido una clase de cabecillas religioneras pertenecientes de la clase media rural. En varios casos, estos hombres eran ex-imperialistas, con por lo menos un poco de experiencia en el servicio militar de Maximiliano, y operaban en territorios definidos, dirigiendo su propia versión de la rebelión (OCHOA 1992, 178). Entre los ex imperialistas tenemos a Jesús González “el Ranchero” quien operaba en el este del estado de

<sup>1</sup> *La Voz de México*, 20 septiembre 1873; *El Siglo Diez y Nueve*, 25 de septiembre de 1873; *Obras del Lic. José de Jesús Cuevas*, T. I, 1898, pp. x-xi; *Diario de los debates*, 1877, pp. 102-104.

<sup>2</sup> Sobre los sucesos en Ahualulco y Zinacantepec, vease CEBALLOS, 1912, pp. 263-268; MEYER, *La cristiada*, vol. 2, 1994, pp.33-35; FALCÓN, 2005, pp. 994-996; MARTINEZ GARCIA, 2014.

Michoacán, con su cuartel general en los alrededores de Taximaroa (hoy Ciudad Hidalgo); Eulogio Cárdenas, de Jiquilpan, quien controlaba la zona colindante con Jalisco; y Juan de Dios Rodríguez, de Zamora.

Al mando de hombres como esos, las gavillas “latro-religiosas” (como las titulaban los periódicos liberales) merodeaban por los ranchos y haciendas de Michoacán y Guanajuato, normalmente en número de 15 hasta 60 hombres, a veces bien montados y armados, otras veces a pie y armados con machetes y garrotes, y empezaron a causar muchos problemas para el gobierno estatal y nacional. Atacaron a columnas y destacamentos de militares y se dispersaron rápidamente por los cerros; cortaron las nuevas líneas telegráficas y mataron a los correos para interrumpir la comunicación entre poblaciones; y saquearon varias plazas (incluso los de Los Reyes, Tancítaro, Purépero, Zacapu, y Taretan).<sup>3</sup> De hecho, entre 1873 y 1875, aumentaron considerablemente las gavillas religioneras, infestando a cada uno de los municipios de Michoacán y varios municipios de Guanajuato y Jalisco. Surgió un liderazgo claro y una jerarquía militar, con títulos militares asignados, y todos operaban bajo el lema del “Ejército Salvador de México.” Aparecieron varios planes políticos, el más famoso de los cuales era el “Plan de Nuevo Urecho”, que proclamó la abolición de las leyes de reforma y la constitución de 1857, además del restablecimiento del catolicismo como religión oficial de la nación. Y aunque las sublevaciones religioneras mantenían su regionalismo característico, los cabecillas más importantes empezaron a coordinar sus acciones. Durante el año de 1875, incrementó el número de rebeldes a 200, 500 y hasta 800 hombres, según los partes militares que entregaron los prefectos políticos y los comandantes de fuerzas.<sup>4</sup>

Entonces, ¿cuáles fueron las respuestas y soluciones del gobierno a este creciente problema de las gavillas religioneras en 1875?. Por una parte, el gobierno se acostumbró a suspender las garantías personales de los ciudadanos para poder perseguir y castigar a los rebeldes más fuertemente, como se hizo en Mayo de 1875, resultando en la supresión del periódico católico de Morelia *El Pensamiento Católico* (OCHOA, 1992, p.182; *El diario de los debates*, 1875, pp.536-540). Pero esto sirvió para aumentar las críticas del gobierno lerdistas por parte de los conservadores y liberales anti-lerdistas. Finalmente, en la primavera de 1875,

<sup>3</sup> Estos detalles se base en la investigación en el Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán (AGHPPEM), Guerra y Ejército, cajas 2-6; y el Archivo de la Defensa Nacional (ADN), Operaciones Militares, XI/481.4/9211.

<sup>4</sup> Por ejemplo, el ataque a Cotija, en 9 de mayo de 1875, reunió más de 500 hombres de las gavillas de Eulogio Cárdenas, Benito Meza, e Ignacio Ochoa. La batalla de Cerro Blanco, San Juanico, en octubre de 1875 reunió hasta 800 religioneros.

Lerdo envió las fuerzas del ejército nacional a Michoacán bajo las órdenes del célebre general liberal Mariano Escobedo. A pesar de que las fuerzas liberales empezaron a tener más éxito, realmente no había manera de sofocar la rebelión completamente, pues aún no había elementos suficientes para cubrir todas las zonas problemáticas, y además, los religioneros tenían la ventaja de operar en gavillas muy flexibles, móviles, dinámicas. Se formaron y se dispersaron, desapareciendo entre los trabajadores del campo. Utilizaron emboscadas y retiradas falsas. Y además eran conocedores del terreno, y en algunas zonas contaban con las simpatías de los vecinos, quienes rehusaron a avisar a las autoridades políticas cuando acercaron las gavillas.<sup>5</sup>

¿Cómo terminaría todo esto? Obviamente, el movimiento religionero no llegó a derrotar la administración de Lerdo. Pero de cierto modo, sí lo hizo, porque agotando las atenciones y los fondos del gobierno durante dos años, logró debilitarlo hasta el punto de que, al estallar la revolución de Tuxtepec, cayó fácilmente. Aparte de recursos, el gobierno también perdió prestigio. La cuestión religionera logró crear aún más divisiones entre los liberales, y dio fuerza a los disidentes tuxtepecanos (MEYER, 1994, p.33-40). De hecho, como los dos movimientos —religionero y tuxtepecano— se encontraban en desarrollo durante los años 1876 y 1877, resultó que había cierta coordinación entre ellos. Sabemos, por ejemplo, que muchos de los cabecillas religioneros se pronunciaron a favor de Porfirio Díaz en 1876. Además, sabemos, por la cartas personales del dictador, que Díaz mandó agentes a Michoacán para convertir a los religioneros en tuxtepecanos. En algunos lugares, esta conexión entre Tuxtepec y la causa de la religión era tan estrecha, que ocurrieron motines anti-liberales y religioneros bajo el grito de “¡Viva la religión! ¡Viva Porfirio Díaz!”, como se reportó en Tlalpujahua en enero de 1877.<sup>6</sup> Y aunque tales acontecimientos enfurecieron a los partidarios liberales de Díaz en Michoacán, éste se mostró dispuesto a tolerar a los religioneros hasta que finalmente había pacificado el país.

Ya para mediados de 1877, Díaz empezó a perseguir y asesinar a sus ex aliados: en el verano de 1877 sus fuerzas cazaron y asesinaron a Antonio Reza (gran cabecilla del sur) y a Eulogio Cárdenas.<sup>7</sup> Pero a la vez, sabemos de la

<sup>5</sup>*El diario de los debates*, 1875, 536-540; CEBALLOS, 1912, pp. 278-290; AGN, Operaciones Militares, XI/481.4/9211.

<sup>6</sup>OCHOA, 1978, p.183; CARREÑO, Vol. XV, 1952, pp. 22-23, Felipe Chacón, Morelia, a Porfirio Díaz, Celaya, 25 diciembre, 1876; *El Correo del Comercio*, 18 marzo 1876; *El Pensamiento Católico*, 5 enero 1877; 15 enero 1877; 19 enero 1877.

<sup>7</sup>AHCM, Gobierno del Estado de Michoacán, Secretaria de Gobierno, Policía y Guerra, Movimientos de Fuerzas, Caja 263, Exp. 15, folio 6; *El Pensamiento Católico*, 7 marzo 1877; *El Pensamiento Católico*, 27 julio 1877, 19 octubre 1877; *La Bandera Nacional*, 2 noviembre 1877.

historiografía del porfiriato que Díaz muy prontamente puso en práctica un especie de “modus vivendi” con la Iglesia mexicana. No se pudo renunciar la constitución y sus adiciones, pues Díaz había tomado el estricto apego a la constitución de 1857 como lema principal de su revolución. Pero lo que sí pudo hacer, a cambio de la quietud de la jerarquía mexicana, fue permitir un relajamiento limitado en la ejecución de las leyes de reforma (GONZÁLEZ NAVARRO, 1957; GODDARD, 1981; KNOWLTON, 1969; BASTIAN, 1998). Entonces, se ve claramente que el movimiento religionero sí tuvo impactos importantes en la trayectoria del liberalismo mexicano en el siglo XIX.

### **LAS FUENTES**

Entonces, ¿cuáles son las fuentes principales para el estudio de este movimiento tan importante pero medio olvidado? Primeramente, tenemos la documentación que produjeron las fuerzas estatales y nacionales, y esta consiste sobre todo en las partes militares. Para los años de 1875 y 1876, por ejemplo, existen en el archivo del Poder Ejecutivo de Michoacán cuatro cajas de partes militares enviados por los prefectos del distrito y jefes políticos a la secretaria de gobierno durante las campañas anti-religioneras, y otras cajas se encuentran en el Archivo Histórico de la Casa de Morelos, en Morelia. Para esos mismos años, existe documentación en el Archivo de la Defensa Nacional, en la Ciudad de México, que corresponde a la campaña que realizó el ejército federal en Michoacán bajo el mando del General Escobedo. Documentos similares se encuentran en algunos archivos municipales, como los de León y Zamora, que corresponden a los esfuerzos locales para exterminar las gavillas que merodeaban en sus distritos.<sup>8</sup>

Estos documentos, si bien son indispensables para una reconstrucción del conflicto, muchas veces ofrecen muy poca información. Normalmente, consisten en breves noticias de campaña, proporcionando poco más que los nombres de los cabecillas, el número de sus fuerzas, y los resultados de tal o tal encuentro: caballos y armas recogidos, revoltosos o soldados muertos, etc. Menos frecuentemente, se encuentra una noticia detallada de un motín local o una toma de plaza, y de estos documentos podemos observar a veces como se generaron los levantamientos locales, las acciones de los cabecillas al llegar a una plaza, la actitud de los vecinos, etc. Pero todavía nos hacen falta documentos que revelen algo sobre los rebeldes y sus mundos culturales e ideológicos, aparte de los tres corridos religioneros que ha publicado Álvaro Ochoa (1998).

---

<sup>8</sup> Por ejemplo: Archivo Municipal de León; Archivo Municipal de Zamora; Archivo Municipal de Morelia.

Lo mismo puede decirse sobre los periódicos —tanto liberales como conservadores— que normalmente se limitaban a republicar los partes militares del gobierno y editorializar sobre el asunto. Como nos ha demostrado Pineda Soto (1999), el objeto principal de este debate editorialista entre periódicos como *El Pensamiento Católico* y *La Bandera de Ocampo* fue definir la rebelión para los habitantes ilustrados de Morelia y las demás ciudades del país: ¿Realmente fue una revolución política o simplemente una insurrección de bandidos?. Aun cuando muy valiosas e interesantes, estas fuentes ofrecen una perspectiva “desde arriba” y de la capital michoacana. Lo mismo puede decirse sobre los periódicos nacionales —principalmente *La Voz de México*, *El Pájaro Verde*, *El Siglo Diez y Nueve*, y *El Monitor Republicano*—, los cuales, debido a la baja calidad de la información que recibieron de sus corresponsales, dieron a conocer los eventos michoacanos de una manera difusa y parcial. Así que, aún cuando imprescindibles para el estudio de la revuelta religionera, normalmente estos documentos militares y seculares no nos ofrecen una imagen íntima de las experiencias de los católicos rurales que se involucraron en el conflicto.

Esto nos lleva a las fuentes eclesiásticas, que ofrecen algunas ventajas mientras traen consigo nuevas dificultades. He realizado investigación en cuatro archivos eclesiásticos hasta la fecha: el Archivo Histórico del Arzobispo de México, el Archivo Histórico Casa de Morelos (que contiene los acervos del Arzobispado de Morelia), el Archivo Diocesano de Zamora, y el Archivo Histórico del Arzobispado de León. Cada uno de estos acervos tiene sus propias fortalezas y debilidades, pero voy a hablar de una manera muy general sobre la información que se encuentra en este tipo de acervos sobre el conflicto religioso y cómo puede ser utilizada para enriquecer el estudio de la época.

Primeramente, las fuentes eclesiásticas resultan trascendentales para entender cómo la jerarquía regional y nacional enfrentaba la crisis que representaban las leyes de reforma. Las cartas pastorales de los obispos y arzobispos del centro-oeste, por ejemplo, nos demuestran la actitud combativa del alto clero mexicano, quienes explícitamente renunciaron la violencia como solución para las leyes liberales, al mismo tiempo que lanzaron anatemas a las autoridades políticas y amenazaron con excomunión a quienes adjudicaran bienes eclesiásticos o juraran la protesta para guardar las leyes de reforma.<sup>9</sup> Ya hemos visto que esto dio lugar a un sinnúmero de problemas locales, porque los católicos rurales identificaron a los empleados como “herejes” y hasta “protestantes.”

Pero la Iglesia mexicana también adoptó otras medidas, más allá de la

---

<sup>9</sup> Vease, por ejemplo, la carta pastoral colectiva de los arzobispos de México, Guadalajara, y Michoacán (1874).

polémica pública, para sacar adelante el proyecto de renovación que había empezado durante el imperio de Maximiliano con la reorganización eclesiástica de 1862 y la reforma educativa de los seminarios. Cecilia Bautista (2001; 2005) ha escrito extensivamente y de una manera contundente sobre este asunto, y especialmente sobre la “romanización” del catolicismo mexicano a fines del siglo XIX.<sup>10</sup> Lo poco que puedo agregar yo es que esta renovación católica también implicó el desarrollo de varios programas de reforma dirigidos a la vida religiosa de los pueblos. La tendencia hacia la reforma parroquial se puede ver claramente en la documentación de los archivos eclesiásticos, aunque la calidad y cantidad de los documentos varía mucho entre los acervos. Los obispos de México, León, Zamora, y Morelia difundieron panfletos combatiendo los “errores” del protestantismo, fomentaron la devoción mariana y la del sagrado corazón de Jesús y María, y organizaron misiones y ejercicios espirituales para avivar la fe católica. Por ejemplo, se organizaron en las arquidiócesis de México y Morelia varias misiones de los padres Vicentinos, quienes dieron instrucción en la catequesis de los pueblos rurales para preparar a los fieles en la visita pastoral.<sup>11</sup> Así que estamos hablando de una verdadera re-catolización de la provincia centro-occidental, algo que para los prelados mexicanos era necesario por el largo período de abandono e inestabilidad por el cual había atravesado la Iglesia durante la reforma liberal. Por medio de frecuentes visitas pastorales, edictos, y conferencias eclesiásticas, tratarían de “reformular” las malas costumbres de los fieles rurales y de sus curas y exterminar el espíritu de “indiferentismo” que, según los obispos, definía la época.

José María de Jesús Díez de Sollano, el primer obispo de la diócesis de León, fue único en su celo para las visitas pastorales, pues visitó personalmente a cada parroquia de su nueva diócesis cinco veces entre 1864 y 1875.<sup>12</sup> Durante estas visitas, promovía energéticamente la devoción a la Sagrada Corazón de María y en especial la formación de asociaciones laicas como la Vela Perpetua y la Sociedad Católica. Los demás obispos, aunque no se mostraron tan activos en su misión pastoral, también lograron difundir las nuevas tendencias renovadoras, dando un énfasis especial a la organización o reorganización de las asociaciones, en especial la Vela Perpetua y la Sociedad Católica. Estas asociaciones representaban un nuevo estilo de religiosidad católica y movilización social en la cual las mujeres tomaron un papel importante, hasta dominante, que se basó más

<sup>10</sup> También véase GARCIA UGARTE, 2010, pp.1500-1525.

<sup>11</sup> AHCM, Diocesano, Gobierno, Correspondencia, Secretaría, Caja 118, carpeta 1; AHAM, Base de Pelagio Antonio de Labastida y Dávalos, Caja 14, exp. 49; AHAM, Base de Pelagio Antonio de Labastida y Dávalos, Caja 130, exp. 61; Garcia y Ugarte, *Poder político y religioso*, tomo II, 1503-1505.

<sup>12</sup> Archivo Histórico del Arzobispado de León, Visitas Pastorales, Libro 1.

en la contemplación quieta e interna que en las fiestas y procesiones estrepitosas del catolicismo barroco. La Vela Perpetua —devoción que llegó a México a mediados del siglo XIX y se propagó rápidamente por el Bajío— tenía como principio la velación continua del santísimo sacramento por católicos de ambos sexos organizados en turnos, que fue dirigida exclusivamente por mujeres (CHOWNING, 2013; MURILLO, 2002). Cada socio y socia daba una pequeña contribución mensual para la compra de cera, y el dinero que sobraba muchas veces fue invertido en mejoras para la iglesia parroquial o en otros gastos del culto. En casi todas las comunidades que he investigado, La Vela fue responsable por la gran mayoría de renovaciones o nuevas construcciones de iglesias habidas en el periodo de la reforma.<sup>13</sup>

La Sociedad Católica, mientras tanto, se erigió en México después de la caída de Maximiliano, con la licencia del arzobispo Labastida y Dávalos, y fue difundido por el país durante la primera mitad de la década de los 70, aunque de una manera muy inconsistente y parcial. Los objetivos de la sociedad, supuestamente ajenos a lo político, eran proteger y divulgar la fe católica por medio de proyectos educativos y de caridad, por lo que fundaron escuelas católicas, visitaron los enfermos y encarcelados, socorrieron a los pobres, etc.<sup>14</sup> Aunque fue creado por un grupo de hombres intelectuales y periodistas (incluso José de Jesús Cuevas, diputado electo y renunciado de Maravatío y el primer presidente de la Sociedad), en muchos lugares se organizaron secciones femeninas, las cuales desarrollaron un papel importante en los proyectos de caridad y de doctrina, especialmente. De cierta manera, esta asociación femenina y laica tenía como propósito sustituir y ampliar los trabajos de las Hermanas de la Caridad.<sup>15</sup>

Se ve, entonces, que los proyectos de los obispados del centro-oeste de México tenían por objeto renovar y reformar la piedad de los católicos mexicanos, y que estas reformas implicaron el fomento de un nuevo estilo de religiosidad de tendencias femeninas, asociativas, y modernistas. Poco a poco, estas corrientes reformistas se iban difundiendo por la provincia mexicana, sobre todo en la región

---

<sup>13</sup> Vease, por ejemplo, Archivo de la Diócesis de Zamora (ADZ), DGP 972, Sahuayo, Señoras de la Vela Perpetua, Sahuayo, al secretario de la diócesis, Zamora, 17 enero 1869, DGP 505, Jiquilpan, "Libro de cuentas de la Vela Perpetua," Jiquilpan, 29 diciembre 1873; DGP 643, Pajacuarán, Juan de Dios Porto, Pajacuarán, al secretario de la diócesis, 12 mayo 1874; Juan de Dios Porto, Pajacuarán, al secretario de la diócesis, 10 febrero 1876.

<sup>14</sup> *Sociedad Católica, segunda época: año quinto*. Tomo I (México: Imprenta de la Voz de México, 1873).

<sup>15</sup> Vease por ejemplo: ADZ, DGP, 505, Jiquilpan, Varios vecinos de Jiquilpan al secretario de la diócesis, Zamora, 22 febrero 1876; Ochoa, *Jiquilpan*, 122; *El Eco de Ambos Mundos*, 16 enero 1875; ADZ, DGP 972, Sahuayo, Miguel del Castillo, Sahuayo al secretario de la diócesis, Zamora, 10 enero 1870.

del Bajío, con sus nuevos episcopados de León y Zamora y sus antiguos e importantes episcopados de México, Morelia, y Guadalajara, principalmente por medio de la obra pastoral. Si los católicos del Bajío se iban “fanatizándose” como se quejaban los periodistas liberales de la época, cierto es que esto tendría algo que ver con la restauración católica que se estaba llevando a cabo. Para entender el desarrollo del conflicto religioso en tiempos de Lerdo de Tejada, entonces, tenemos que investigar los impactos de esta reforma interna católica en los pueblos del Bajío que resultaban más propensos a la rebelión armada.

Tal investigación también se puede realizar en los archivos eclesiásticos, sobre todo en la correspondencia de las parroquias. En estos fondos, encontramos una gran variedad de documentos que iluminan la historia religiosa y vida cotidiana de los feligreses. Claro que este tipo de documentación trae sus propias dificultades: muchas veces es incompleta, puede ser muy inconsistente, y he notado a veces un silencio frustrante acerca de los acontecimientos políticos contemporáneos en las cartas de los párrocos. Pero también he encontrado documentos muy interesantes y reveladores: inventarios de parroquia, solicitudes para remover o conservar al párroco, informes sobre devociones locales, pleitos entre párrocos o entre distintas facciones de la feligresía, renunciaciones de la protesta de guardar las leyes de la reforma, arreglos de conciencia hechos con compradores de bienes eclesiásticos, cuentas de la Vela Perpetua, reglamentos para nuevas asociaciones, etc. De cierta forma, estos fondos contienen la historia religiosa de cada parroquia. Nos revelan el carácter particular del catolicismo local, y —más importante— cómo iba cambiando ese catolicismo local con los retos del liberalismo y la reforma interna católica. Podemos observar, por ejemplo, la llegada de nuevas asociaciones y devociones, y podemos analizar su impacto en la esfera religiosa y política. Propongo que esta historia y política interna de las parroquias impactaban en el desarrollo del conflicto religioso. Claro que otros factores ajenos a la cultura parroquial impactaban en el conflicto, pero tampoco podemos analizar el conflicto de un modo satisfactorio sin tomar en cuenta las complejidades de la religiosidad local expuestas en las fuentes eclesiásticas.

STAUFFER, Brian. *Approach to an armed conflict through ecclesiastical sources: religionera revolt in Mexican Bajío, 1873-1877*. DIALOGUS. Ribeirão Preto. v.10, n.1 e n.2, 2014, pp. 54-69.

**ABSTRACT:** This article reviews the historiography on the conflict religioso in Michoacán and other midwestern states between 1873-1877. Offers a preliminary

exploration of existing for the study of this important but little-known conflict sources and highlights the paramount importance of ecclesiastical documents for a complete understanding of the origins and history of the revolt. This article argues that parochial political culture and played a transcendental role in the development of the conflict at the local level, and that ecclesiastical sources represent the best way of approaching this methodological phenomenon.

**KEYWORDS:** anticlericalism; popular religiosity; Catholic revitalization; social movements; methodology.

## **REFERENCIAS**

### ***Archivos***

AHAM, Archivo Histórico del Arzobispado de México, Ciudad de México

AHDN, Archivo Histórico de la Defensa Nacional, Ciudad de México

AGHPEM, Archivo General e Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán, Morelia

AHCM, Archivo Histórico de la Casa de Morelos, Morelia

ADZ, Archivo Diocesano de Zamora, Zamora

AMZ, Archivo Municipal de Zamora, Zamora

AHAL, Archivo Histórico del Arzobispado de León, León

AML, Archivo Municipal de León, León

### ***Periódicos***

*El Correo del Comercio*, Ciudad de México

*El Eco de Ambos Mundos*, Ciudad de México

*El Siglo Diez y Nueve*, Ciudad de México

*La Bandera Nacional*, Ciudad de México

*La Voz de México*, Ciudad de México

*El Pensamiento Católico*, Morelia

### ***Fuentes secundarias***

BASTIÁN, Jean Pierre. **Las sociedades protestantes y la oposición Porfirio Díaz, 1877-1911**. Historia Mexicana (México), v. 28, n.3, p.469-512, 1998.

BAUTISTA GARCÍA, Cecilia. **Las disyuntivas del estado y de la iglesia en la consolidación del orden liberal. México, 1857-1910**. México: El Colegio de México, 2012.

\_\_\_\_\_. **Hacia la romanización de la iglesia mexicana a fines del siglo XIX**. Historia Mexicana (México), v.55, n.1, p. 99-144, 2005.

\_\_\_\_\_. **Clérigos virtuosos e instruidos**. Los proyectos de reforma del clero secular en un obispado mexicano, 1867-1882. Zamora, 2001. Tesis (maestría en Historia) - El Colegio de Michoacán.

CARREÑO, Alberto María, coordinador. Archivo del General Porfirio Díaz. Memorias y documentos, 30 vols. México: Editorial Elede, 1947-1961.

CEBALLOS, Ciro B. **Aurora y ocaso, 1867-1906**. Gobierno de Lerdo. México: Talleres Tipográficos 1a de López, 1912.

CHOWNING, Margaret. **The Catholic Church and the Ladies of the Vela Perpetua**. Gender and Devotional Change in Nineteenth-Century Mexico," *Past and Present* (Oxford), v.221, n.1, p.197-237, 2013.

CHRISTIAN, JR., William. **Local Religion in Sixteenth-Century Spain**. Princeton: Princeton University Press, 1989.

COSÍO VILLEGAS, Daniel, ed. **Historia moderna de México**, vol. 1. La república restaurada. Vida política. México: Clío, 1998.

COVO, Jacqueline. **Las ideas de la reforma en México (1855-1861)**, traducción de María Francisca Mourier-Martínez. México: UNAM, 1983.

El Diario de los debates de la Cámara de Diputados. 8ª Legislatura Constitucional de la Nación. Tomo II. México: Tipografía Literaria, 1877.

FALCÓN, Romana. **El estado liberal ante las rebeliones populares**. México, 1867-1876. Historia Mexicana (México), v.54, n.4, p.973-1048, 2005.

GALEANA, Patricia, coordinadora. **Relaciones Estado-Iglesia. Encuentros y desencuentros**. México: Archivo General de la Nación, 2001.

GARCIA Y UGARTE, Marta Eugenia. **Poder político y religioso**. México, siglo XIX. 2 vols. México: UNAM/Porrúa, 2010.

GODDARD, Jorge Adame. **El pensamiento político y social de los católicos mexicanos**, 1867-1914. México: UNAM, 1981.

Instrucción pastoral que los Ilmos. Seres Arzobispos de México, Guadalajara, y Michoacán dirigen a su venerable clero y a sus fieles con ocasión de la Ley Orgánica expedida por el Soberano Congreso Nacional en 10 de diciembre del año próximo pasado y sancionado por el Supremo Gobierno en 14 del mismo mes. México: Tipografía Escalerilla, 1874.

KNOWLTON, Robert. **La iglesia mexicana y la reforma**. Respuestas y resultados. *Historia Mexicana (México)*, 18:4, 569-574, 1969.

\_\_\_\_\_. **Los bienes del clero y la reforma mexicana, 1856-1910**. México: FCE, 1985.

MARTÍNEZ GARCÍA, Carlos. **Los asesinatos y sucesos de Ahualulco**. Persecuciones contra los protestantes en el siglo XIX. En <http://www.protestantedigital.com/ES/Magacin/articulo/5905/Los-asesinatos-y-sucesos-de-ahualulco>, accedido en 3 de marzo, 2014.

MEYER, Jean. *La cristiada*. Vol. 2: El conflicto entre la iglesia y el estado, 1926-1929. México: Siglo Veintiuno Editores, 1994.

MURILLO, Luis Enrique. **The Politics of the Miraculous. Popular Religious Practice in Porfirian Mexico, 1876-1910**. San Diego, 2002. Tesis (doctorado en Historia) - Universidad de California en San Diego.

Obras del Lic. José de Jesús Cuevas. Tomo I: discursos religiosos. México: Imprenta de V. Agüeros, 1898.

OCHOA SERRANO, Álvaro. **Jiquilpan**. Monografías Municipales del Estado. Morelia: Gobierno del Estado de Michoacán, 1978.

\_\_\_\_\_. Religiosos en Michoacán. Eulogio Cárdenas y otros. En: Goldsmit, S. y Zermeño, G., coordinadores, **La responsabilidad del historiador**. Homenaje a Moisés González Navarro. México: Universidad Iberoamericana, 1992.

\_\_\_\_\_. **Tres corridos cristeros del noroeste michoacano**. *Relaciones (Morelia)*, 14:54, p. 56-65, 1993.

\_\_\_\_\_. **Afrodescendientes**. Sobre piel canela. Zamora: El Colegio de Michoacán, 1997.

O'HARA, Matthew D. **A Flock Divided.** Race, Religion, and Politics in Mexico, 1749-1857. Durham: Duke University Press, 2009.

PINEDA SOTO, Zenaida Adriana. **El discurso del movimiento religionero en la prensa moreliana.** En: Mijangos Díaz, E. N., coordinador, Movimientos sociales en Michoacán, siglos XIX y XX. Morelia: UMSNH, 1999.

RUGELEY, Terry. **Of Wonders and Wise Men.** Religion and Popular Cultures in Southeast Mexico, 1800-1876. Austin: University of Texas Press, 2001.

Sociedad Católica, segunda época: año quinto. Tomo I. México: Imprenta de la Voz de México, 1873.

SOTO CORREA, José Carmen. **Movimientos campesinos de derecha en el oriente michoacano.** Comuneros, campesinos, caudillos, y partidos, 1867-1914. México: Hoja Casa Editorial, 1996.

TAYLOR, William B. **Magistrates of the Sacred.** Priests and Parishioners in Eighteenth-Century Mexico. Stanford: Stanford University Press, 1996.

## EL ANTICLERICALISMO EN LA REVOLUCIÓN MEXICANA. NOTAS METOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN

Franco Savarino\*

**RESUMEN:** este ensayo propone un acercamiento metodológico a la investigación sobre el tema del anticlericalismo en México. Incluye propuestas conceptuales, orientación e indicaciones útiles para los estudios sobre este tema.

**PALABRAS CLAVE:** Anticlericalismo, Secularización, Laicismo, Iglesia católica, Catolicismo.

### Consideraciones generales

Abordar el tema del anticlericalismo requiere ante todo explicitar los motivos para investigar este fenómeno y establecer las herramientas conceptuales para estudiarlo. En este breve recorrido metodológico se examinarán los puntos principales de la cuestión manteniendo un enfoque general, pero teniendo en cuenta sobre todo el contexto de México, uno de los países donde más se ha manifestado el fenómeno anticlerical en los últimos dos siglos.

¿Porqué, pues, buscamos investigar el anticlericalismo? La pregunta no es ociosa: cualquier tema de investigación parte de una inquietud o interés específico por parte del investigador, de la comunidad académica o de la sociedad en general. Ser consciente de las motivaciones para investigar es una *conditio sine qua non* para llevar a cabo una labor rigurosa, honesta y científicamente aceptable.

Los motivos, entonces, puede ser varios. La *formación ideológica* y la *cultura* influyen de manera importante, así el impulso puede provenir de una atmósfera cultural y una formación católica o bien anticatólica (protestante, masónica, liberal, libertaria, nacionalista o socialista), puede provenir de un genuino interés científico o de la mera curiosidad para explicar el fenómeno. En esto influye seguramente la actualidad de las manifestaciones anticlericales. Aunque las más violentas y clamorosas (violencia iconoclasta, masacres de sacerdotes o fieles católicos, legislación y acción represiva del Estado) probablemente quedan relegadas en los libros de historia, el anticlericalismo no ha cesado de manifestarse en las últimas décadas. En México, por ejemplo,

\* Profesor e investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, México. Email: francosavarino@gmail.com

desde las reformas de 1992 y desde la llegada del PAN al poder en el 2000, en diversos momentos se produjeron manifestaciones de sabor anticlerical debido a la alarma suscitada por el abandono progresivo del viejo anticlericalismo originado en la Revolución mexicana y custodiado por el viejo PRI y en ambientes de izquierda. Se trata de la defensa del Estado laico, de los derechos de la mujer, de la libertad de expresión en temas religiosos, del pluralismo de las iglesias y de cuestiones éticas controvertidas como el aborto y las uniones homosexuales. Toda vez que la Iglesia católica con todo su poder y prestigio interviene (o parece influir) en estos asuntos, se suscitan reacciones anticlericales.

Desde luego, la Iglesia católica es un actor social y político que puede y tiene derecho a pronunciarse sobre los asuntos que les conciernen, sin embargo su enorme influencia, aun en el contexto más plural y secularizado de hoy (y aun contando el desprestigio causado por los escándalos y la mala conducta de algunos miembros del clero), le brinda a su voz una fuerza y un prestigio fuera de toda comparación. Además, la Iglesia católica es un actor "transversal" en el campo político, su influencia se extiende desde la derecha hasta la izquierda y abarca a casi todo el abanico de los partidos políticos. De este modo, se entiende que el anticlericalismo no carece de motivaciones, no representa solamente el rebrote de viejos prejuicios ideológicos. Cabe destacar también que existen diversos tipos de anticlericalismo, como también existen diversos tipos de expresión de la Iglesia católica, que es un actor plural, una galaxia que abarca desde las Comunidades de base al *Opus Dei*.

Al ser un fenómeno fundamental y muy extendido en el espacio y el tiempo, el anticlericalismo ha sido, naturalmente, objeto de atenciones científicas. Los estudios sobre la fenomenología anticlerical no son escasos pero cabe señalar que no han sido abundantes las investigaciones *ad hoc*, enfocadas principal y exclusivamente a este fenómeno, y el anticlericalismo aparece más bien dentro de temáticas diversas (iglesias, religiones, masonería, intelectuales, ideologías, regímenes políticos, etc.).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Véase CARO BAROJA, Julio. *Introducción a una historia contemporánea del anticlericalismo español*. Madrid: Istmo, 1980, reimpresso más recientemente como *Historia del anticlericalismo español*. Madrid: Caro Raggio, 2008. Se pueden consultar también: DÍAZ MORAZ, José María. *Sociología del anticlericalismo*. Madrid: Fundación Juan March-Ariel, 1976; RÉMOND, René. *L'Anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*. Paris: Fayard, 1976; y CHADWICK, Owen. *The Rise of Anticlericalism, in The Secularization of the European Mind in the Nineteenth Century*. Cambridge: Cambridge UP, 1998. Para México además de las obras clásicas sobre el conflicto religioso, como MEYER, Jean. *La Cristiada*. Mexico: Siglo XXI, 1994, existen obras colectivas que reúnen diversos estudios recientes: BUTLER, Matthew (coord.). *Faith and Impiety in Revolutionary Mexico*. New York: Palgrave MacMillan, 2007; SAVARINO, Franco, MUTOLO, Andrea (coords.). *El anticlericalismo en México*. México: Cámara de Diputados - Miguel A. Porrúa - ITESM, 2008; SAVARINO, Franco, SOLÍS, Yves (coords.). *El anticlericalismo en Europa y América Latina. Una visión transatlántica*. México: INAH - ENAH, 2011.

No se presentará aquí una guía exhaustiva sobre la investigación o un listado largo de textos, sino tan solo algunas referencias útiles para organizar una búsqueda más amplia y volver más fructífera la investigación. Como es natural, los estudios pioneros han aparecido en países afectados por los anticlericalismos más visibles y más virulentos, como España, Francia e Italia, pero en las últimas dos décadas han proliferado en todas partes, especialmente en países católicos europeos y americanos.

Para continuar, es preciso ahora explorar los conceptos básicos del tema del anticlericalismo.

### **Panorama conceptual: conceptos básicos**

Los conceptos más básicos del tema son: *anticlericalismo*, *anticatolicismo* y *ateísmo*. No son sinónimos, a pesar de que es frecuente que sean confundidos, y muchos parecen actuar como si fueran lo mismo. El anticlericalismo es la oposición al poder, la influencia o la mera presencia de la Iglesia católica en la sociedad. El anticatolicismo es la hostilidad hacia la religión católica en cuanto tal (puede no ser antireligioso, piénsese en el anticatolicismo protestante). El ateísmo es -literalmente- la negación de Dios, el rechazo a la existencia de una divinidad (también puede no ser antireligioso, existen formas religiosas ateas, y la masonería anticatólica no es atea). Desde luego, estos conceptos se encuentran muchas veces solapados en la vida real, y se observa una gran variedad de combinaciones, sin dejar de mencionar cierta confusión o ignorancia por parte de los sujetos. Por ejemplo ha ocurrido que personas ateas y anticlericales se acerquen a la masonería y descubrieran que ésta exige la creencia en un Dios.

Es preciso señalar que aquí nos referimos al anticlericalismo en el mundo católico, que es donde más se ha manifestado históricamente y más concierne las sociedades latinoamericanas y del sur de Europa. Es cierto, desde luego, que hubo y existen hoy expresiones anticlericales en otras confesiones cristianas (protestantes, ortodoxas) y aun fuera del ámbito del cristianismo, en el islam, el hinduismo y el budismo. Hay que recordar por ejemplo la dura arremetida anticlerical en Turquía después de 1922 (al triunfar la revolución nacionalista de los jóvenes turcos), o en la persecución contra el clero budista en Mongolia después de 1924 (al formarse una república bolchevique en el país). Puede argumentarse también que en diversos aspectos y momentos, el anticlericalismo no-cristiano es derivado de influencias occidentales. Pero no es éste el lugar para extendernos sobre estos aspectos, nos concentraremos en el anticlericalismo en el ámbito católico, que es el más conocido y el más extendido a lo largo de la

historia, por la naturaleza particular del aparato clerical de la Iglesia católica y su influencia en el Mundo occidental.

¿Qué es, pues, el anticlericalismo? ¿Es una ideología? ¿Es una creencia? ¿Es una actitud? El anticlericalismo puede ser mejor descrito como un movimiento cultural y político que se contrapone a la Iglesia y al clero católico, y además al *clericalismo*, que es su verdadera némesis.

Históricamente, los adjetivos “clerical” y “anticlerical” aparecen por primera vez en el siglo XIX, el primero hacia 1815 y el segundo alrededor de 1865. Aunque existiera el anticlericalismo antes de estas fechas, no había sido aún reconocido y clasificado como un fenómeno específico. El anticlericalismo no es una ideología en sí, más bien es un ingrediente secundario de diversas ideologías modernas: liberalismo, anarquismo, socialismo clásico, bolchevismo, socialismo nacional, populismo. En cada una de éstas, ocupa un lugar distinto y es la derivación lógica de ciertos postulados: el liberalismo es hostil a la Iglesia en cuanto entidad conservadora, espiritual y orgánica, que frena la innovación, detiene el materialismo e impide el despliegue del individualismo. El anarquismo o socialismo libertario ve en la Iglesia un poder avasallador que sofoca las libertades individuales y ayuda a mantener las estructuras de control jerárquico tradicional. El socialismo clásico acusa la Iglesia de mantener el yugo de los trabajadores al predicar la sumisión y la esperanza ilusoria en un más allá, además la doctrina social católica representa una alarmante competencia para las organizaciones sindicales socialistas. El bolchevismo y sus variaciones comunistas han atacado a la Iglesia en cuanto aliada del capitalismo y enemiga de la revolución roja y estorbo en la realización de proyectos políticos fundamentados en la doctrina marxista. El socialismo nacional (o fascismo) ve en la Iglesia un poder competidor que atrae la lealtad popular y frustra la completa transformación del hombre según los lineamientos totalitarios basados en las comunidades ancestrales, históricas y de destino (estirpe y nación).<sup>2</sup> El populismo, en fin, también percibe la competencia de la Iglesia en el terreno de la adhesión de las masas a un proyecto político. Estas ideologías, hay que insistir, no son anticlericales en sí, sino que incluyen el anticlericalismo como consecuencia y derivación de sus postulados, pero en el terreno de la praxis

<sup>2</sup> El anticlericalismo fascista es hoy uno de los menos comprendidos, por el prejuicio que existe, sobre todo en los ambientes de cultura hispana, de que el fascismo fue proclerical o católico. Véase SAVARINO, Franco “El fascismo y la Iglesia. Reflexiones desde la experiencia italiana”. En: SAVARINO, Franco, MUTOLO, Andrea (coords.). *Del conflicto a la conciliación: Iglesia y Estado en México, siglo XX*. México: El Colegio de Chihuahua - AHCALC, 2006, p. 11-30.

política el anticlericalismo puede muy bien desaparecer o quedar inactivo si existe conveniencia para atraer o dejar en paz la Iglesia en una coyuntura determinada. Por ello, es correcto hablar de anticlericalismo liberal, libertario, socialista, bolchevique, fascista y populista, pero siempre dentro de un contexto coyuntural, no como carácter permanente y distintivo de esas ideologías.

Otro criterio que es preciso indagar es la cuestión del anticlericalismo religioso. Nuevamente, hay que rechazar la idea difusa de que el anticlericalismo supone necesariamente una actitud escéptica o antireligiosa. En realidad, el anticlericalismo religioso es tan antiguo como la Iglesia misma, y se ha caracterizado históricamente por sus críticas a los vicios y los excesos del clero o a su poder, influencia o número excesivo, pero generalmente (hay excepciones) no cuestiona el papel dominante de la Iglesia en la sociedad ni su influencia política. Varios movimientos heréticos y cismáticos de la edad media (como los Cátaros) y comienzo de la edad moderna (como los Luteranos), estaban impulsados por motivaciones anticlericales. Con la Reforma protestante, también las Iglesias como la Luterana y la Anglicana fueron objeto de la hostilidad anticlerical desde posiciones religiosas tanto católicas como protestantes. En su vertiente más radical, el anticlericalismo religioso cuestiona no solamente la estructura jerárquica de la Iglesia o su desempeño mundano, sino también el papel mediador del clero en el ejercicio de la práctica religiosa. Aún hoy existe un anticlericalismo religioso tanto fuera (protestantes) como dentro de la Iglesia católica.

El anticlericalismo laico, en cambio, es más reciente: abarca del siglo XVIII a la actualidad y ataca desde una perspectiva racionalista la sociedad religiosa y jerárquica, incluyendo el poder de las Iglesias (no solamente la católica), que percibe como freno para el progreso y la extensión de la igualdad y de la autonomía individual. La Ilustración y el pensamiento liberal, operando a través de los intelectuales, las logias masónicas y diversos círculos culturales, fueron los vectores principales de este anticlericalismo. Denominado "anticlericalismo no creyente" por el historiador Julio Caro Baroja, no debe ser considerado solamente en una perspectiva negativa (la oposición a la Iglesia y al clero), más bien debería considerarse su propuesta de un proyecto de transformación social y política. Este proyecto tiene una vertiente más moderada, identificable como *laicismo*, que apunta a la secularización del Estado (es decir, la separación de la Iglesia y el Estado), y una vertiente más radical que ambiciona a secularizar toda la sociedad.<sup>3</sup> La versión más extrema de este último es el *anticlericalismo antirreligioso* o *ateo*

<sup>3</sup> DE LA CUEVA MERINO, Julio, MONTERO GARCÍA, Feliciano. "Clericalismo y anticlericalismo en la España contemporánea". En: DE LA CUEVA, Julio, MONTERO GARCÍA, Feliciano. *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007, pp. 9-16.

que ataca los textos, los dogmas, las creencias, los ritos y las prácticas devocionales de una determinada religión.<sup>4</sup>

Siempre desde una perspectiva histórica, el anticlericalismo se puede también distinguir entre un *anticlericalismo de élite* y un *anticlericalismo popular*. El primero es propio de las minorías que detienen el poder y se ejerce desde arriba en una perspectiva eminentemente política e institucional. El segundo es característico de los sectores populares y se ejerce desde abajo, en forma más espontánea, desorganizada y, frecuentemente, violenta. La violencia iconoclasta o sacrofóbica (ejercida contra los símbolos del culto católico: templos, objetos, lugares) y la violencia que arremete físicamente contra el clero, tiene un largo historial y es la que más ha suscitado horror y repudio a lo largo de la historia. En tiempos recientes sobre todo la Revolución mexicana y la Guerra civil española se han caracterizado por explosiones de este tipo de violencia, con trágicas consecuencias para la vida de sacerdotes o fieles católicos, y para la conservación del patrimonio artístico y arquitectónico religioso en estos países.

A estas dos vertientes anticlericales -de élite y popular- se podría añadir una vertiente *intelectual*, que se encontraría a medio camino entre el anticlericalismo elitista y el popular, ya que es expresada por individuos y minorías pertenecientes a las capas superiores de la sociedad, pero refleja también motivos, lemas y temas populares, y manifiesta una conexión "orgánica" entre el pueblo y sus élites. Ejemplos de intelectuales conocidos por su anticlericalismo mordaz y penetrante fueron Dante Alighieri, Erasmo de Rotterdam, Voltaire, Victor Hugo, Giosuè Carducci y Friedrich Nietzsche.

En fin, es preciso hacer una referencia al antagonista por excelencia del anticlericalismo, es decir, el *clericalismo*. El anticlericalismo se opone al clero, pero se opone aún más al clericalismo que es la tendencia, por parte de algunos grupos e individuos, a establecer la supremacía de la Iglesia católica en la sociedad (o mantener la que poseía en el Antiguo régimen), a favorecer la intromisión del clero donde no debería actuar o ejercer influencias, y a secundar la participación de la Iglesia católica en proyectos políticos específicos. El clericalismo puede ser religioso o laico. El religioso es el que expresan los miembros del clero o personajes o grupos que se mueven en un ambiente marcadamente católico (por ejemplo, los cristeros mexicanos o los requetés españoles). El laico es el que expresan personajes, movimientos o grupos políticos interesados en el servicio social o político que proporciona el clero en un contexto específico (ejemplos de ellos

---

<sup>4</sup> LALOUETTE, Jacqueline. "El anticlericalismo en Francia, 1877-1914". En: CRUZ, Rafael. *El anticlericalismo*. Madrid: Marcial Pons, 1997, pp. 34-38.

fueron Napoleón I, Napoleón III, Mussolini y Franco). El clericalismo laico no requiere la adhesión a la religión católica, de hecho tanto Napoleón Bonaparte como Benito Mussolini fueron hombre políticos notoriamente descreídos (agnóstico el primero, ateo el segundo). Más allá de las creencias personales, en estos personajes priva la *realpolitik* y se observa, por consiguiente, un movimiento entre anticlericalismo y clericalismo según la coyuntura política del momento: Mussolini y Perón se movieron entre las dos posiciones según les conviniera enfrentar o bien captar el apoyo de la Iglesia y de las masas populares católicas en sus respectivos países.

### Procesos y espacios

En relación al anticlericalismo debemos pensar también en los procesos y los espacios donde se despliega el fenómeno.

Los procesos donde se manifiesta el anticlericalismo (y que forman parte de ellos) son: la *secularización* y la *laicización*. Los cuales pueden adscribirse al proceso más amplio de la *modernización*.

Secularización y laicización, usados frecuentemente como sinónimos, ocurren en diversas sociedades, especialmente (pero no exclusivamente) en la occidental. Conducen a la separación del ámbito religioso de lo político-institucional, y del ejercicio de la religión organizada del ámbito público a lo privado y, en un sentido más amplio, llevan a la disminución de la presencia y la importancia de la religión tradicional en la vida social. “Secularización” proviene de la expresión latina *saeculum*, que significa “siglo” (y también “mundo”). De ahí que secular se refiera generalmente a todo lo mundano, contrapuesto a lo espiritual, lo sagrado, o lo divino. De este modo, “secular” se opone a “religioso”, así como “profano” se opone a “sagrado”. El término “secularización” también se refiere la progresiva independencia del poder político respecto al poder eclesiástico. En este sentido, secular equivaldría a *laico*, es decir, a *no-confesional*. Con la secularización el Estado deja de ser confesional, se desprende de la tutela religiosa y se convierte en un Estado laico.

Hay otro sentido del término “secularización” que se refiere a la pérdida de influencia de la religión en el ámbito cultural. Si en alguna época estuvieron sometidas a la influencia de grupos religiosos, con la secularización el arte, la ciencia, la moral y otras manifestaciones humanas se desvinculan de sus fundamentos y referentes religiosos. Además la “secularización” se refiere a la autonomía de la sociedad en general y de sus instituciones (educación, salud, seguridad social, etc.) frente a las instituciones religiosas que, tradicionalmente,

habían tenido mucho más peso. Por último, la “secularización” es también una manera de referirse a la decadencia de las prácticas y creencias religiosas que se observa en las sociedades modernas en diversos países.

En cuanto los espacios, como ya mencionado antes, debemos preguntarnos donde se manifiesta el fenómeno anticlerical. Nos referimos únicamente a Occidente o también a otras civilizaciones? En ámbito occidental, existe un centro y una periferia? (pensando especialmente a América con respecto a Europa). El anticlericalismo en realidad ha existido en todas las épocas y en todas las religiones que han contado con un *clero sacerdotal*. Muchas religiones han intentado usurpar el gobierno civil y dirigirlo mediante la modalidad de gobierno generalmente conocida como teocracia, que sería más propiamente una clerocracia. El cristianismo, sin embargo, a diferencia del islam, establece desde su inicio una distinción neta entre el ámbito terrenal y el espiritual, que vuelve difícil justificar un predominio sacerdotal en ámbito civil. Además, desprendiéndose del judaísmo, atribuye menos centralidad a los sacerdotes en favor de la relación directa del creyente con Dios. Sin embargo, en ámbito cristiano, hubo un cambio desde Constantino en establecer un aparato clerical más fuerte y relacionado con el poder público, reforzándose el proceso en la transición del mundo antiguo a la edad media.

### **Actores y periodización**

Los actores que protagonizan el fenómeno son: la Iglesia, el Estado, el pueblo, las instituciones, las corporaciones, la sociedad civil, las sociedades secretas (especialmente la masonería), los movimientos, grupos y partidos políticos. En términos individuales: clérigos, políticos, intelectuales, líderes, etc. La búsqueda y definición de los actores es fundamental para el estudio del fenómeno anticlerical, pero, como ocurre con la investigación en otros temas, es incorrecto hacer hincapié excesivamente en personalidades específicas, por ejemplo, atribuir el problema del anticlericalismo extremo y violento en México o en España principalmente a Plutarco Elías Calles o a Manuel Azaña.

Con respecto a la periodización, enfrentamos el problema ya señalado antes de extender o circunscribir el ámbito temporal del fenómeno. Tenemos que decidir si tomar en cuenta las expresiones anticlericales antiguas, medievales o de la modernidad temprana, o bien enfocarnos a los siglos XVIII, XIX y XX.

Poniendo que nuestra elección sea estos tres últimos siglos (hasta la actualidad en el siglo XXI), nos queda por definir las etapas o fases del anticlericalismo, señalando características específicas y contenidos de cada una de ellas.

Por ejemplo, hasta el siglo XVIII los temas fuertes del anticlericalismo son la libertad de conciencias, el pluralismo religioso, la autonomía de las ciencias. En el siglo XIX son: la secularización de los bienes eclesiásticos (rurales y urbanos), la laicización de las instituciones públicas (registro civil, hospitales), la educación laica, el reconocimiento del pluralismo religioso. En el siglo XX: la educación laica, el control de los jóvenes y de los trabajadores, la resistencia de la Iglesia católica al totalitarismo. En tiempos más recientes, entre finales del siglo XX y comienzos del XXI: la moral privada y pública, la ética, los derechos humanos.

Estas etapas naturalmente no son netamente definidas, sino que representan las metas y motivos de enfrentamiento que sucesivamente contraponen el anticlericalismo a la Iglesia católica y los grupos conservadores. Además, cabe señalar que están asociadas a procesos y sucesos históricos determinados: la Revolución francesa, las diversas revoluciones liberales y nacionales del siglo XIX (especialmente el *Risorgimento* italiano), los conflictos entre liberales y conservadores (como la Guerra de reforma mexicana) la acción secularizadora de los estados liberales, la acción anticlerical de la III República francesa (1905), la Revolución mexicana, la Guerra civil española, el bolchevismo y la dictadura estalinista en Rusia.

### **La investigación en México**

La investigación sobre el anticlericalismo en México ha seguido la senda de los estudios sobre los conflictos liberales-conservadores del siglo XIX y de la Revolución mexicana y, más recientemente, de los que abordan directamente los temas religiosos y eclesiásticos. Su periodización, espacialidad y definición de temas y actores se ajustan a los lineamientos generales ya indicados antes, con algunas peculiaridades.

El *abordaje disciplinario* es múltiple: historiografía, sociología, estudios culturales o antropología, según los temas y periodos temporales elegidos. En general, ha resultado y resulta conveniente mantenerse abiertos a enfoques pluridisciplinarios o bien aceptar la contribución de diversos enfoques al que se haya elegido.

La periodización se ajusta a los periodos de la Independencia, la Reforma, la Guerra de Intervención francesa, el Porfiriato, la Revolución, el Régimen postrevolucionario hasta llegar al tiempo actual. Sin embargo, no es sobrado recordar que el tema del anticlericalismo, como también sucede con otros temas, no encaja rígidamente en estas subdivisiones, que han sido establecidas sobre la base de sucesos políticos generales. Por ejemplo, el período revolucionario presenta variaciones notables a lo largo de los años que se extienden entre el

levantamiento de Madero en 1910 y el asesinato de Carranza en 1919. Es decir, no es un período homogéneo con respecto al anticlericalismo.

Como ya señalado antes, los estudios en México se han desarrollado inicialmente de manera complementaria a los estudios sobre otros temas. Estos han sido: las relaciones Estado-iglesia, desamortización y leyes de Reforma (siglo XIX), la historia de la Iglesia católica, las iglesias protestantes, la Cristiada y el Conflicto religioso, la Revolución mexicana, el Maximato, etc. Autores destacados en estos temas han sido, entre otros: Jean Meyer, Alicia Olvera Sedano, Gloria Villegas, Álvaro Matute, María Luisa Aspe Armella, Roberto Blancarte, José Miguel Romero de Solís, Jean-Pierre Bastian, Josefina McGregor, Carlos Martínez Assad (sobre Tabasco), Franco Savarino (sobre Yucatán). Más específicos sobre anticlericalismo son los trabajos de Nora Pérez Rayón, Ben Fallaw, Adrian Bantjes, Matthew Butler y Franco Savarino. En general, hasta hoy, son pocos los estudios que abordan el tema globalmente y aun no se encuentra plenamente integrado en las historias generales, con la centralidad que se merece. Han aumentado en cambio los estudios particulares y locales. Se observa además la tendencia a reducir el anticlericalismo a la acción excesiva de minorías (masones, protestantes, obreros) y personajes determinados, en lugar de verlo como un fenómeno general con su lógica y coherencia en el contexto del período revolucionario. Sucede algo parecido con el catolicismo social, aun insuficientemente estudiado en su importancia y centralidad histórica. Recientemente en la senda de la propuesta de Álvaro Matute de reconsiderar su centralidad, el anticlericalismo está siendo cada vez más reconocido como uno de los ejes vertebrales de la Revolución mexicana.<sup>5</sup>

Aquí se pueden formular algunas preguntas, destacando ciertas paradojas. Por ejemplo: ¿Eran todos anticlericales los liberales y los revolucionarios? ¿anticlericalismo es sinónimo de ateísmo o de agnosticismo religioso? ¿El anticlericalismo apunta a “liberar” el pueblo del control eclesiástico o a sujetarlo al poder de grupos, de instituciones y del Estado? ¿El anticlericalismo es inducido desde arriba o proviene también desde abajo? ¿El anticlericalismo se origina en el país o es producto de importación e imitaciones? ¿Existe acaso un *fanatismo* desfanatizador?

En cuanto a los temas y sujetos a investigar, son muy variados y dejan la puerta abierta para multiplicar los estudios sobre la temática. La prensa, los círculos y grupos minoritarios (colonias extranjeras, etnias indígenas), la masonería, los

---

<sup>5</sup> MATUTE, Álvaro. “El anticlericalismo, ¿Quinta revolución?”. En: SAVARINO, Franco, MUTOLO, Andrea (coords.). *El anticlericalismo en México*. México: Cámara de Diputados - Miguel A. Porrúa - ITESM, 2008, p. 29-37.

personajes protagónicos, los gobiernos locales y regionales, las acciones violentas e iconoclastas populares o institucionales, la legislación, los procesos, los vínculos con fenómenos anticlericales en el exterior, las ideologías. Hay que apuntar a estudiar los personajes clave y sus trayectorias biográficas completas: descubrir cómo se forma su mentalidad en relación con la Iglesia y la religión católica. Además: estudiar los vínculos del anticlericalismo con grupos específicos y con corrientes ideológicas: por ejemplo los protestantes (como lo hizo, por ejemplo, Jean-Pierre Bastian),<sup>6</sup> las minorías religiosas y extranjeras, los obreros, los campesinos, los indígenas, el anarquismo, el fascismo, el comunismo y el nacionalismo y con éstos, las mentalidades.<sup>7</sup> Estudiar la combinación de anticlericalismos que provienen desde diversas tradiciones y grupos, locales o llegados de fuera. Explorar la relación entre fenómenos anticlericales en diversos países en clave comparativa y de posibles influencias o inspiraciones. Estudiar el entrecruce entre anticlericalismo e identidad nacional. Analizar con más detalle la expresión y presencia de anticlericalismo en movimientos y corrientes ideológicamente plurales o heterogéneas como el reysmo, el villismo y el zapatismo. Explorar la relación entre anticlericalismo y totalitarismo (en lugar de asociarlo con la libertad, asociarlo con un proyecto de Estado poderoso y controlador). Anticlericalismo e iconoclastía popular: orígenes y desarrollo. El anticlericalismo como *mito fundador* (del Estado mexicano moderno, del PRI, etc.).

Las fuentes para investigar son numerosas y diversas. Se puede consultar: prensa, folletería, archivos municipales y estatales, el Archivo General de la Nación, varios archivos de la UNAM, archivos privados, memorias de protagonistas. En el extranjero: prensa extranjera, el Archivo Secreto Vaticano (Roma), archivos diplomáticos, memorias de embajadores, publicaciones de visitantes extranjeros, archivos de Estados Unidos, archivos en otros estados latinoamericanos, etc.

En fin, para progresar y consolidarse, la investigación sobre este universo temático tiene que actualizar los conceptos, los vocablos y los esquemas de trabajo. Abandonar el dualismo reduccionista *derecha-izquierda*, depender menos del dualismo decimonónico *conservador-progresista*, no dar por sentado que la Iglesia es *antimoderna* (a pesar del *Syllabus* y otros indicios de rechazo a la modernidad) y no verla como un *ente monolítico*. Evitar *anacronismos*: ubicar siempre el estudio en una época específica sin anticipar sucesos y fenómenos posteriores. Incluir en los estudios el *anticlericalismo católico*. Sincronizar los estudios sobre México

<sup>6</sup> BASTIAN, Jean-Pierre. *Los disidentes. Sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911*. México: FCE – El Colegio de México, 1989.

<sup>7</sup> BANTJES, Adrian A. "Idolatry and Iconoclasm in Revolutionary Mexico: The de-Christianization Campaigns, 1929-1940". *Mexican Studies* (Riverside, California), v. 13, p. 87-120, 1997.

con el acontecer internacional con especial énfasis en la situación de la Santa Sede y de España. Contextualizar las ideologías de larga duración como el liberalismo en cada época y lugar, además leer críticamente las autoadscripciones de los actores (“liberales” se llaman a sí mismos todos o casi todos entre 1870 y 1917, más tarde se pone de moda la palabra “socialista”).

### **Conclusiones**

A manera de conclusión, se puede retomar aquí la cuestión abordada al comienzo de este de este ensayo: las motivaciones y justificaciones para el estudio del anticlericalismo. No vendría mal que los investigadores del fenómeno se acostumbraran a ser más claros en sus motivos, más sinceros en la exposición de su ambiente y formación ideológica o religiosa y más enfáticos en sus propósitos de brindar a los lectores un análisis riguroso, honesto y equilibrado de lo que estudian. El tema del anticlericalismo es a la vez fascinante y controvertido, suscita emociones fuertes (de repulsión o aprobación) y puede dificultar el mantenimiento de una sana distancia científica del objeto de estudio. No es una tarea imposible, desde luego. Dar voz y consistencia humana a los diversos actores en el escenario (clericales y anticlericales, conservadores y liberales, clérigos y funcionarios públicos, etc.) es una *conditio sine qua non* para acercarse a este ideal, pero no es la única. Hay que dar varios pasos más y se necesita una especial sensibilidad que permita, por así decirlo, una empatía con los personajes que pueblan toda investigación. En fin, en cuanto a la urgencia de los aconteceres actuales – debates legislativos, manifestaciones políticas, dilemas éticos – es inevitable que influya de alguna manera en los estudios, y puede ser un aliciente positivo para que éstos se extiendan y se profundicen, captando la atención de un público más amplio. Sobra decir que la influencia de la actualidad no debería afectar nunca el equilibrio, el rigor y la honestidad del trabajo científico.

SAVARINO, Franco. *Anticlericalism in the Mexican Revolution. Methodological notes for research.. DIALOGUS*. Ribeirão Preto. v.10, n.1 e n.2, 2014, pp. 70-82.

**ABSTRACT:** This paper proposes a methodological approach to research on the subject of anti-clericalism in Mexico. Includes conceptual proposals, guidance and useful information for studies on this topic.

**KEYWORDS:** Anticlericalism, Secularization, Secularism, Catholic Church, Catholicism.

## REFERENCIAS

- BANTJES, Adrian A. **Idolatry and Iconoclasm in Revolutionary Mexico: The de-Christianization Campaigns, 1929-1940.** *Mexican Studies* (Riverside, California), v. 13, p. 87-120, 1997.
- BASTIAN, Jean-Pierre. **Los disidentes.** *Sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911.* México: FCE – El Colegio de México, 1989.
- BUTLER, Matthew (coord.). **Faith and Impiety in Revoutionary Mexico.** New York: Palgrave MacMillan, 2007.
- CARO BAROJA, Julio. **Introducción a una historia contemporánea del anticlericalismo español.** Madrid: Istmo, 1980. (*Historia del anticlericalismo español.* Madrid: Caro Raggio, 2008).
- CHADWICK, Owen. **The Rise of Anticlericalism, in The Secularization of the European Mind in the Nineteenth Century.** Cambridge: Cambridge UP, 1998.
- DÍAZ MORAZ, José María. **Sociología del anticlericalismo.** Madrid: Fundación Juan March-Ariel, 1976.
- LALOUETTE, Jacqueline. "El anticlericalismo en Francia, 1877-1914". En: CRUZ, Rafael. **El anticlericalismo.** Madrid: Marcial Pons, 1997, pp. 34-38.
- MATUTE, Álvaro. "El anticlericalismo, ¿Quinta revolución?". En: SAVARINO, Franco, MUTOLO, Andrea (coords.). **El anticlericalismo en México.** México: Cámara de Diputados - Miguel A. Porrúa - ITESM, 2008, p. 29-37.
- MEYER, Jean. **La Cristiada: Mexico, Siglo XXI,** 1994.
- RÉMOND, René. **L'Anticléricalisme en France de 1815 á nos jours.** Paris: Fayard, 1976.
- SAVARINO, Franco "El fascismo y la Iglesia. Reflexiones desde la experiencia italiana". En: SAVARINO, Franco, MUTOLO, Andrea (coords.). **Del conflicto a la conciliación: Iglesia y Estado en México, siglo XX.** México: El Colegio de Chihuahua - AHCALC, 2006, p. 11-30.
- SAVARINO, Franco, MUTOLO, Andrea (coords.). **El anticlericalismo en México.** México: Cámara de Diputados - Miguel A. Porrúa - ITESM, 2008.
- SAVARINO, Franco, SOLÍS, Yves (coords.). **El anticlericalismo en Europa y América Latina. Una visión transatlántica.** México: INAH - ENAH, 2011.

**DOSSIÊ/SPECIAL**

**“PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA (PIBID)”**



# **POLITICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A RESPEITO DE UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/CAPES)**

Humberto PERINELLI NETO\*

**RESUMO:** Nos últimos anos, vários programas desenvolvidos e mantidos pelo Governo Federal traduzem preocupação com a formação docente, dentre os quais destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES.) Trata-se neste texto de apresentar reflexões sobre alguns limites e possibilidades para a formação docente contidos na vivência do PIBID, tendo como base a experiência de um subprojeto relacionado ao ensino de História e de Geografia, que foi desenvolvido na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, entre agosto/2011 e março/2014.

**PALVRAS-CHAVE:** PIBID; processos formativos; formação docente.

## **PIBID, um programa de formação docente**

Nos últimos anos, vários programas desenvolvidos e mantidos pelo Governo Federal - representado pelo Ministério da Educação, a Secretária da Educação Superior da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Educacional (FNDE) - traduzem preocupação com a formação docente, dentre os quais destaca-se o PIBID, iniciado em 2007.

De acordo com a própria CAPES, o PIBID “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>). Ainda segundo a CAPES, o PIBID envolve os seguintes objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

---

\*Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE/UNESP) de São José do Rio Preto-SP. [humberto@ibice.unesp.br](mailto:humberto@ibice.unesp.br)

- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>).

A contar de 2007, quando estava circunscrito as universidades federais, gradativamente o PIBID foi sendo implantado em IES públicas estaduais e privadas.

Trata-se neste texto de apresentar reflexões sobre alguns limites e possibilidades para a formação docente contidos na vivência do PIBID, tendo como base a experiência de um subprojeto relacionado ao ensino de História e de Geografia, que foi desenvolvido na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, entre agosto/2011 e março/2014.

## **O PIBID na UNESP**

O PIBID foi instaurado na UNESP a contar de 2009, mediante aprovação pela CAPES do Projeto “O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica”, iniciativa que visava:

### **2.1. Gerais:**

- Ampliar as possibilidades de inserção do licenciando na realidade escolar;
- Conscientizar o licenciando-bolsista quanto à importância da sua contribuição para a superação de problemas e desafios da escola pública de educação básica;
- Formar, em situação pré-serviço e com a colaboração da escola de educação básica, o licenciando-bolsista.

### **2.2. Específicos:**

- Incorporar à formação (inicial) do licenciando-bolsista vivências e experiências proporcionadas pelo dia a dia da escola pública de educação básica;
- Contribuir, por meio da participação ativa nos subprojetos interdisciplinares integrantes deste “Plano de trabalho”, para a articulação dos componentes curriculares da escola básica, em nível de ensino fundamental e ensino médio, de modo a constituírem um todo coeso, e não partes isoladas, como é frequente ocorrer;
- Ensejar aos licenciandos-bolsistas o contato e a familiarização com o contexto escolar, com a rotina de sala de

aula, com as práticas educativas exercitadas no dia a dia do ambiente escolar e com os principais desafios ali presentes.

Tal projeto era composto por 12 subprojetos, levados a cabo por docentes alocados em diferentes Campus da UNESP. Nota-se, porém, que nenhum dos subprojetos em questão envolviam preocupações específicas com o ensino de História ou o ensino de Geografia. Na verdade, a maior parte destes subprojetos diziam respeito as licenciaturas pertencente ao campo das Exatas (Física e Matemática, especialmente).

Registram-se mudanças em relação ao projeto iniciado em 2011, uma vez aprovado o Projeto “Ação, formação e reflexão de profissionais do magistério da educação básica em um programa institucional: a redefinição de papéis e compromissos sociais da escola formadora e da escola co-formadora nesse processo”, que estabelecia como objetivos:

1.  Gerais:

- 1.1. Contribuir para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, no âmbito das áreas das licenciaturas e das unidades universitárias da Unesp presentes no estado São Paulo, sendo o foco deste processo de formação a inserção de licenciandos na rotina escola, a aprendizagem dos alunos da educação básica e a melhoria da qualidade do ensino público;
- 1.2. Fortalecer e priorizar, na formação inicial e continuada de professores, aspectos essenciais da ação investigativa, para apropriação da pesquisa no processo ensino-aprendizagem das diferentes áreas de atuação;
- 1.3. Promover a revitalização dos vínculos entre Escola e Universidade, principalmente na redefinição da função e do compromisso social de uma e de outra no processo de formação de professores da educação básica.

2.  Específicos:

- 2.1. Desenvolver, por meio dos subprojetos indicados para compor o programa institucional PIBID/UNESP, ações que contribuam para a formação inicial e continuada de professores priorizando áreas específicas vinculadas a alfabetização e aos conteúdos da matemática elementar, e contemplando também projetos disciplinares e interdisciplinares relacionados a formação científica e humanista de crianças e jovens em educação básica;
- 2.2. Favorecer o desenvolvimento e utilização de metodologias investigativas sobre e no ensino das diversas áreas disciplinares e interdisciplinares presentes nos 13 subprojetos que integram o projeto institucional PIBID/UNESP;
- 2.3. Identificar, analisar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos envolvidos nas atividades promovidas pelos subprojetos e nos índices de avaliação vigentes;
- 2.4. Investigar fatores e coletar e analisar dados referentes ao distanciamento entre

escola formadora (universidade) e escola co-formadora (escola básica) no processo de formação de futuros professores;

2.5. Identificar e analisar indicadores de vínculos estabelecidos entre Universidade-Escola, a partir do Programa PIBID/UNESP, para a redefinição do compromisso social e dos papéis de uma e de outra instituição na formação inicial de futuros professores de educação básica;

2.6. Investigar, por meio da participação dos bolsistas de supervisão no PIBID-2011, o papel que professores mais experientes e com maior vivência no magistério desempenham no processo inicial de formação docente.

O projeto em questão era formado por 13 novos subprojetos. Neste conjunto, 1 era dedicado exclusivamente ao ensino de Geografia (Campus de Ourinhos) e outro, na condição de interdisciplinar, dedicava-se ao ensino de Geografia, Pedagogia e Educação Física (Campus de Rio Claro).

Somente em 2012 é que passou a vigorar um subprojeto dedicado especificamente ao ensino de História (Campus de Franca), após lançamento de Edital propondo, justamente, levar a experiência do PIBID para licenciaturas que até então não faziam parte das iniciativas envolvendo este Programa.

#### **PIBID/Pedagogia/UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto**

O subprojeto “Práticas Educativas relacionadas ao Ensino de Ciências, de Língua Materna, de História e de Geografia” foi coordenado por docentes vinculados a licenciatura em Pedagogia do IBILCE/São José do Rio Preto e levado a cabo entre agosto/2011 e março/2014.

Tratou-se de proposta envolvendo duas unidades escolares municipais de São José do Rio Preto: numa delas eram desenvolvidas “Práticas educativas de Ciências Naturais e da Língua Materna”, por parte de 5 bolsistas da graduação e uma bolsista supervisora; noutra dedicavam-se esforços em relação as “Práticas educativas de História e de Geografia”, igualmente por parte de 5 bolsistas da graduação e uma bolsista supervisora.

A escola em que foi desenvolvida a pesquisa “Práticas Educativas de História e de Geografia” foi fundada em 31 de março de 1977 e abrigava salas de aula de todo Ciclo Fundamental (1ª a 8ª séries). Tal escola passou a ser municipal em 10/04/99, Decreto 10.058 de 27/01/99, após várias polêmicas relacionadas ao processo de municipalização. Após a municipalização, a modalidade de ensino oferecida passou a ser, exclusivamente, o Ensino Fundamental I.

Tal mudança administrativa fez com que os recursos financeiros desta instituição estivessem, a partir de então, atrelados a APM (Associação de Pais e

Mestres, em que os recursos são repassados pela Secretaria Municipal de Educação) e o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Programa “Dinheiro Direito da Escola”).

Em média, ao longo do período de agosto/2011 a março/2014, cerca de 550 alunos estiveram matriculados na escola TEMA, distribuídos em 20 classes, no período matutino (7h às 12h) e vespertino (13h às 18h).

A escola é reconhecida na Secretária Municipal de Educação de São José do Rio Preto, especialmente, pelos trabalhos desenvolvidos com alunos portadores de necessidades especiais no Núcleo de Atendimento Especial, NAE.

Ao longo do período situado entre agosto/2011 e março/2014, faziam parte da gestão da escola: diretora e coordenadora. O quadro de funcionários ainda envolvia: secretários, inspetores, faxineiras, cozinheiras e monitor de informática. Ressalta-se ainda que 20 professoras atuavam na escola (efetivas e substitutas).

### **Caracterização do subprojeto “Práticas educativas de História e de Geografia”**

Tendo em vista a produção de curtas metragens por parte de graduandos em Pedagogia do IBILCE e levando-se em conta que a proposta central do PIBID era a de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério é que foi proposto o desenvolvimento de práticas de ensino de história e de geografia a partir do uso de curtas metragens no 4º ano do Ensino Fundamental.

Com isso, buscava-se atingir alguns objetivos gerais, como:

- Valorização do trabalho docente;
- Promoção da articulação entre ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- Colaboração na formação de docentes para a Educação Básica;
- Mobilização os professores da rede municipal para que participem do processo de formação dos licenciandos e, ao mesmo tempo, para que se aproximem das experiências metodológicas, tecnológicas e práticas suscitadas na Educação Superior.

Somam-se aos gerais os objetivos específicos:

- Incentivar o uso das TICs, especialmente o cinema, nas práticas de ensino de história e de geografia;
- Destacar as potencialidades existentes no desenvolvimento de práticas de ensino de história e geografia apoiadas nas experiências da localidade;
- Compreender as maneiras como se dão o ensino de história e de geografia no município de São José do Rio Preto;

- Identificar o diálogo existente entre os planos de ensino relacionados à história e a geografia elaborados nas escolas públicas municipais e os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino de história e de geografia.

O subprojeto PIBID em questão teve como base o projeto de pesquisa trienal 2010/2013 “Tempo e espaço em evidência: a produção de curtas metragens envolvendo aspectos da cidade de São José do Rio Preto como prática do ensino de história e de geografia” (PERINELLI NETO, 2011).

### **Ensino de história e de geografia escolares observados**

Durante a primeira parte da pesquisa, buscamos levantar material associado a aspectos históricos e geográficos do bairro, bem como traçar um entendimento da cultura escolar envolvendo o ensino de história e de geografia existente na unidade escolar em que o trabalho foi desenvolvido.

O levantamento de material associado a aspectos históricos e geográficos do bairro envolveu a leitura de obras dedicadas a São José do Rio Preto (TONELLO, 2006; BRANDI, 2002; ARANTES, 1997), entrevistas de antigos moradores (THOMPSON, 1992) e seleção de imagens fotográficas.

Para o entendimento da cultura escolar buscamos contribuições teóricas e metodológicas advindas da Antropologia, configurando assim uma pesquisa qualitativa, com enfoque numa micro-realidade social e de cunho etnográfico, já que voltada para a interpretação de ações apresentadas por atores sociais no cotidiano escolar, com base no olhar, no ouvir e no escrever (DAUSTER, 2007; ANDRÉ, 1989; OLIVEIRA, 2006).

Daí o emprego das entrevistas de grupos sociais diversos (professores, alunos e gestores), bem como das observações de aulas (4º e 5º anos), das HTPCs e das reuniões de pais (SZYMANSKI, 2004).

Com relação as observações das aulas, destaca-se que permitiram refletir sobre métodos de ensino, como frisa uma das bolsistas:

Observou-se que a docente 1 tinha um grande apego ao ensino tradicional ou, por algumas vezes, demonstrava uma sutil flutuação entre o método tradicional e o inovador, ficando percebido que o primeiro prevalecia (disposição em fileiras dos alunos na sala de aula, discurso pedagógico hierarquizado com o público-alvo, prevalectimento da abordagem do livro didático, anulação de utilização de outros recursos pedagógicos e tecnológicos), em boa medida, por conta da formação inicial que vivenciou.

Em relação a docente 2, percebeu-se que sua formação inicial pode justificar sua busca de inovação do ensino de história, entendendo por inovação a utilização da aula dialogada, apresentação aos alunos de assuntos que envolvem a formação

humana, reconhecimento dos conhecimentos prévios dos discentes, além da utilização de outros materiais pedagógicos e tecnológicos, que complementam a abordagem do livro didático, tornando-o atrativo e permitindo que as atividades sejam relevantes para o aluno.

Entretanto, foi percebido também na prática da docente 2 que existe certa flutuação entre o método tradicional e inovador de ensino, à medida que a docente também emprega muito o livro didático, não aborda a realidade local e solicita a elaboração de cópia em caderno (SANTOS, 2013, p.48).

Somam-se aos esforços, a realização de análises de materiais didáticos, de planos de ensino, de softwares (instalados nos computadores que formam o Laboratório de Informática) e de avaliações. Tais materiais indicaram a frequência de uma abordagem conteudística, na maior parte das vezes descolada da realidade do discente e fortemente apoiada no exercício mnemônico.

O conjunto de dados e informações obtido na entrevista realizada junto aos docentes e coordenação permitiu refletir sobre o habitus (BOURDIEU, 1989) associado ao ensino de história e de geografia existente no grupo.

O habitus observado é constituído por antigas concepções/práticas associadas ao ensino de história e de geografia (aulas expositivas, cópia de matéria em lousa, preenchimento de questionários, etc), a definição tradicional destes saberes (estudo do passado e da realidade física), a ausência de formação que valorize as pesquisas no âmbito escolar (a realidade local não é tratada, por exemplo, embora a maioria absoluta dos docentes seja natural de São José do Rio Preto e tenha feito toda sua formação escolar e acadêmica nesta cidade), a resistente aposta na lógica dos “círculos concêntricos” (local pelo local) e o forte apego ao uso de livros didáticos.

Deve-se ainda acrescentar a tais dificuldades as avaliações institucionais (prova Brasil e SARESP), à medida que incentivam a dedicação de esforços ao ensino de Português e de Matemática, secundarizando gravemente outros saberes escolares.

### **Ensino de história e de geografia escolares pretendidos**

Uma segunda etapa da pesquisa - levada a cabo durante todo o ano de 2013 e primeiro trimestre de 2014 - envolveu o desenvolvimento de práticas de ensino, apresentadas numa sala de 4º ano, composta por cerca de 36 alunos.

As práticas de ensino de história e de geografia foram organizadas a partir da preocupação com alguns pressupostos: diferentes ritmos temporais; relação entre diversos tempos e espaços; realidade dos alunos; e utilização de fontes/materiais diversos.

A preparação das práticas em questão exigiu leituras a respeito do ensino de história (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2003; HIPOLIDE; 2010), ensino de geografia (CALLAI, 2005; STRAFORINI, 2004; CASTROGIOVANNI, 2003), assim como de escritos formulados por autores que se dedicaram a refletir sobre a relação entre práticas e saberes docentes (FREIRE, 2011; TARDIF, 2002).

As leituras de referências envolvendo o ensino de história e de geografia permitiram a constituição de um “saber disciplinar” responsável por associá-los a experiências vinculadas ao enfrentamento da localidade, ao tratamento dialético de certos temas e a exploração do cotidiano.

As referências que suscitam reflexões a respeito da relação entre práticas e saberes docentes colaboraram para constituição de um outro “saber da formação profissional”, uma vez que proporcionou a valorização da estética e da crítica, especialmente por conta da preocupação com a pesquisa e o trabalho coletivo, possível mediante a vivência de um ethos baseado na autonomia.

Debater a respeito da relação entre práticas e saberes docentes também oportunizou o estabelecimento de um novo olhar a respeito do “saber curricular”, à medida que gerou a valorização do ensino de história e de geografia no Ensino Fundamental I, apesar das várias dificuldades responsáveis pela marginalização destes saberes escolares.

Por fim, registra-se ainda que as leituras a respeito das práticas e saberes docentes fortaleceu a valorização dos “saberes experienciais”, já que encorajou as bolsistas discentes a empregarem suas habilidades e competências no desenvolvimento das práticas de ensino vivenciadas em sala de aula.

A base para o desenvolvimento destas práticas eram curtas metragens produzidos por graduandos em Pedagogia do IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto (QUADRO 1), o que requeria leituras a respeito de temas como cinema e educação (DUARTE, 2002; NAPOLITANO, 2008) e do emprego de cinema no ensino de história (ARAÚJO FILHO, 2007) e no ensino de geografia (RIVERO, 2007).

#### **QUADRO 1 – Curtas metragens empregados nas aulas**

“Avenida Alberto Andaló – uma avenida, muitas histórias”
“Julinha em: uma viagem no tempo e no espaço”
“Uma história da rua Pedro Amaral”
“Um dia no viveiro”
“Sociabilidades rurais: Produções agropecuárias”
“Culinária Caipira”
“Falar Caipira”
“Estrada de Ferro Araraquarense - uma história em movimento”

FONTE: [www.cinemaeducacao.com.br](http://www.cinemaeducacao.com.br)

Não se tratava apenas de apresentar e de discutir os vídeos mencionados, mas a partir deles promover reflexões que tinham um tema a ser enfrentado e aspectos do próprio bairro a servirem como realidade empírica para desenvolvimento destas reflexões, abrindo-se assim a possibilidade de formular aulas dialógicas.

Com base nisso é que foram desenvolvidas 29 aulas de história e de geografia, inclusas neste conjunto as ocasiões destinadas a promoção de avaliações pré-agendadas, conforme indicado no QUADRO 2.

**QUADRO 2 – Relação das aulas ministradas pelas bolsistas em 2013**

1 – O que é bairro, rua e avenida	16 - Tempo cronológico
2 - São José do Rio Preto	17 - Tempo da natureza
3 - Noções de lateralidade	18 – Paisagem
4 – Noções de lateralidade	19 - Arborização Urbana
5 - Mudança de Paisagem	20 - Zona Rural e Zona Urbana
6 – Entrevista	21 - Zona Rural e Zona Urbana
7 – Revisão: lateralidade	22 - Zona Rural e Zona Urbana – Permanências
8 – Avaliação	23 – Zona Rural e Zona Urbana – Permanências
9 – Correção da avaliação	24 – Avaliação
10 - Pontos Cardeais	25 – Correção da Avaliação
11 - Pontos Cardeais / Mapas	26 – Ferrovia Araraquarense
12 – Mapas	27 - Construção da Maquete
13 – Avaliação	28 - Passeio ao entorno da escola
14 - Correção da avaliação	29 - Atividade sobre o passeio
15 – Tempo histórico	

Tal articulação permitiu que o entorno ganhasse importância, à medida que o olhar era sensibilizado e passasse-se a notar e refletir sobre aspectos que pareciam invisíveis, fazendo com que a realidade fosse pensada, apreendida, contemplada, tomada para si e não apenas percebida pelos olhos, por parte dos discentes.

Como enfatiza uma das bolsistas:

Os alunos se sentem estimulados a participarem das aulas, a contar suas experiências, a refletirem sobre sua posição no mundo. As reflexões se tornam profícuas, e a relação entre local, nacional e global se estabelece sem dificuldade, uma vez que os alunos pertencem a realidade retratada, portanto, tem conhecimento e propriedade sobre aquilo (BRANDOLEZI, 2013, p.72).

Convidada a comentar todas as práticas de ensino apresentadas em sala de aula, sob a forma de relatório, a docente que atuou como bolsista supervisora dedicou esforços para refletir sobre o que significavam e, a partir daí, reconhecer os limites e as possibilidades que encerravam, abrindo assim possibilidade para: repensar sua própria prática docente e, ao mesmo tempo, propiciar às bolsistas avaliações sobre suas atuações.

Este mesmo convite foi feito as bolsistas, que o vivenciaram por meio da elaboração de relatórios compostos a cada aula, trocados e discutidos por elas num momento posterior, ressaltando-se assim, entre outras coisas, a importância da autocritica sobre o exercício docente, da valorização dos múltiplos pontos de vista sobre o trabalho do professor e da significância da colaboração para construção da ação pedagógica.

Encerrado o subprojeto em março de 2014, estuda-se estratégias de garantir uma maior e melhor vivência dos resultados obtidos. A primeira iniciativa neste sentido é a promoção do curso de extensão universitária “Formação continuada e práticas de ensino de história e de geografia: partilha de casos”, destinado aos docentes da escola parceira e demais interessados. Pretende-se fazer deste curso o piloto a servir de base para o desenvolvimento de experiência de formação continuada a ser oferecida na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto (SP).

### **Considerações Finais**

O PIBID reflete esforços de se conceber e executar projetos de política pública educacional voltados para a formação docente e que tenham como mote a busca por uma melhor articulação entre prática e teoria, segundo a promoção de diálogo entre universidade e escola, o que favorece pensar a formação docente inicial e continuada.

A contar de 2009 é que a UNESP passou a abrigar projetos do PIBID, ampliando desde então esforços neste sentido, por meio do aumento do número de projetos e da inclusão de todas as licenciaturas.

Após 32 meses de execução, a pesquisa envolvendo o subprojeto “Práticas educativas relacionadas ao ensino de História e de Geografia” apontou a necessidade de se promover a valorização destes saberes escolares, dado o que significam para a construção da identidade dos discentes, tendo em vista que colaboram para que as crianças sejam inseridas criticamente na realidade social ao qual pertencem.

A vivência deste projeto também gerou o reconhecimento da

marginalização destes saberes escolares na escola pública, em decorrência das pressões exercidas por avaliações institucionais, ausência de formação específica no ensino de história e de geografia, bem como da articulação entre ensino e pesquisa, da valorização da autonomia e da vivência do trabalho coletivo, por parte dos docentes que atuam na rede pública municipal.

Dado o tempo de execução, as bolsas e demais recursos financeiros que garante, bem como o enfoque que pretende (formação inicial e continuada), pode-se afirmar que o PIBID se apresenta como programa oportuno para proporcionar o melhor conhecimento da realidade escolar, a organização de reflexões acerca da relação entre teoria e prática, assim como o reconhecimento da importância da pesquisa, do planejamento e do trabalho coletivo para a ação docente.

Conclui-se que ações relacionadas ao subprojeto PIBID “Práticas educativas relacionadas ao ensino de História e de Geografia” devem e podem ser feitas para garantir interessante colaboração na superação deste estado de coisas mencionado, caso do desenvolvimento de atividades articuladas destinadas a formação inicial e continuada dos professores, da organização de material didático envolvendo a realidade discente e do emprego de TIC em sala de aula.

Entende-se, entretanto, que o êxito maior do PIBID requer, por parte dos responsáveis pela coordenação de projetos/subprojetos, a construção de instrumentos de reflexão e de partilha dos resultados colhidos entre os participantes, já que possibilitam refletir sobre os saberes necessários a construção de práticas educativas pertinentes, fortalecendo assim a tessitura da identidade docente.

Neste interim, entende-se, finalmente, que a coordenação de projetos/subprojetos do PIBID deve construir mecanismos/iniciativas que permitam: 1)partilhar as vivências registradas nestes projetos com a graduação e rede pública de ensino; 2)acompanhar os graduados envolvidos nesta experiência durante os primeiros anos de exercício profissional; 3)apoiar a difusão dos resultados obtidos na escola parceira, por parte dos bolsistas supervisores.

PERINELLI NETO, Humberto. *Public policies and training of teaching: reflections on an experiment involving the institutional program of initiation grants to teaching (PIBID / CAPES)*. DIALOGUS. Ribeirão Preto. v.10, n.1 e n.2, 2014, pp. 85-97.

**ABSTRACT:** In recent years, several programs developed and maintained by the federal government reflect concern with teacher training, among which stands out

“Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID/CAPES). It is in this text to present reflections on some limits and possibilities for teacher training contained in the experience of PIBID, based on the experience of a subproject related to the teaching of History and Geography, which was developed at UNESP / IBILCE / São Jose do Rio Preto, between August / 2011 and March / 2014.

**KEYWORDS:** PIBID; training processes; teacher training.

### REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p.36-45.

ARANTES, L. **Dicionário rio-pretense**: a história de São José do Rio Preto em verbetes de A a Z. São José do Rio Preto: Editora Rio-pretense, 1997.

ARAÚJO FILHO, W. **Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de história**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação).

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1989, p.59-74.

BRANDI, A. **São José do Rio Preto (1852-1894)**: roteiro histórico do Distrito. São José do Rio Preto: Casa do Livro, 2002.

BRANDOLEZI, M. O. **Próximo e Visível**: reflexões a partir das experiências envolvendo curtas metragens. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE/CAPES, 2013 (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p.227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 18 de dezembro de 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al (org.). **Geografia em sala de aula** – práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB/UFRGS, 2003.

DAUSTER, T. (Org.). **Antropologia e educação** - um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma&Ação, 2007.

DUARTE, R. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA, S. G. **Didáticas e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HIPOLIDE, M. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental – metodologias e conceitos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: \_\_\_\_\_. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo/Brasília: Paralelo 15/ UNESP, 2006, p.17-36.

PERINELLI NETO, H. Tempo, espaço e cinema: uma proposta de prática de ensino de história e geografia. In: GRANVILLE, M. A. (org). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas: Papirus, 2011, p.119-134.

RIVERO, B. M. T. **O cinema como ferramenta didática no ensino de geografia**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação).

SANTOS, R. X. **Reflexões sobre ensino de história no Ensino Fundamental I: a propósito de observações e experiências vivenciadas numa escola pública municipal de São José do Rio Preto-SP**. São José do Rio Preto: UNESP/IBILCE/ CAPES, 2013 (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia).

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber livro, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. A Entrevista. In: \_\_\_\_\_. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.254-278.

TONELLO, O. **São José do Rio Preto – memórias de Oswaldo Tonello**. [S/I], 2006.

[www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid)

[www.cinemaeducacao.jimdo.com](http://www.cinemaeducacao.jimdo.com)

DIALOGUS, Ribeirão Preto v.10 n.1 e n.2 2014.



## O PASSADO VISÍVEL: CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA

Mariana de Oliveira BRANDOLEZI \*

**RESUMO:** Trata-se neste texto da utilização do cinema para o ensino de história, enfatizando a crescente presença desse recurso audiovisual na sociedade atual, aproximando a concepção de narrativa histórica da narrativa cinematográfica e refletindo sobre possíveis utilizações desse recurso em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** cinema; educação; processos formativos; ensino de história.

### **Apresentação**

Diante das preocupações atuais destacadas acerca do ensino de história e de novas práticas empregadas em sala de aula, pretende-se neste trabalho desenvolver um estudo voltado à compreensão e utilização de novas linguagens, com ênfase na articulação a ser promovida entre o cinema e o ensino de história.

Tal iniciativa guarda relação direta com a experiência vivenciada no desenvolvimento do subprojeto “Práticas educativas do Ensino de História e de Geografia: possibilidades e perspectivas envolvendo curtas metragens” (PIBID/CAPES/UNESP), registrada por docentes e discentes

### **Audiovisuais, cinema e educação**

A intensa presença dos audiovisuais na sociedade moderna é inquestionável. O contato com as imagens cotidianamente interfere na forma de viver e nas concepções acerca da sociedade. Reconhecer esse momento nos permite refletir qual a posição que o homem ocupa frente a todos esses novos elementos.

Montón (2009), versando sobre a relação existente entre o mundo midiático e a realidade atual, afirma que a sociedade encontra-se em um momento no qual está rodeada de diversos recursos audiovisuais, que são acessíveis a distintas classes sociais e povos de culturas muito diversas, se comparado ao elitismo presente em outras manifestações culturais, dessa forma os espectadores se veem envolvidos com as imagens o tempo todo, o que pode torná-las pouco valorizadas.

Ainda que os avanços tecnológicos, não atinjam a todos na mesma

---

\* Graduada em Pedagogia pela UNESP/IBLCE/São José do Rio Preto. Foi bolsista PIBID/CAPES/UNESP, sob orientação do Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto. E-mail: mah.brandolezi@gmail.com

proporção, as novas tecnologias trazem novas questões para todos os contextos, incluindo o educacional. Porém, mesmo com atual estado da sociedade perante esses recursos, ainda não existe uma clara concepção educativa em relação à imagem, portanto é necessário criar uma postura crítica frente a elas, ensinando a lê-las e interpretá-las e, por conseguinte, criar meios para que sejam valorizadas.

Ao mesmo tempo em que consideramos que o homem está submetido à presença de todo tipo de imagem, em momentos diferentes da vida, nas quais transmitem diversos tipos de mensagem, de acordo com Montón: “[...] parecia lógico que de forma paralela se lhe facilitasse uma série de meios para poder interpretar essas imagens a fundo.” (2009, p.33)

Araújo (2007) defende que em um mundo como o nosso é essencial formar criticamente o olhar do aluno para com as imagens, quebrando com o efeito de real que elas provocam e as ordenando temporalmente, além de desmistificar as imagens padrão que estão impregnadas em nosso imaginário coletivo.

Mesmo com a grande popularização dos meios audiovisuais, a sua utilização na escola se apresenta como um grande desafio seja pela resistência dos professores em usar essa tecnologia ou mesmo na sua utilização equivocada.

Ainda são percebidas algumas desconfiças para com a inserção dos recursos audiovisuais nas escolas e nas Universidades. Segundo Freire e Caribé (2004), isso se deve, além de outros fatores, a ênfase excessiva ainda na escrita, considerada como documento superior em relação ao oral e audiovisual.

Com a maior inserção dos meios de comunicação, são suscitadas cada vez mais discussões sobre a utilização crítica das imagens e da sua validade para o processo de ensino-aprendizagem.

A escola não pode ignorar este novo panorama e ficar alheia a essas novas tecnologias. Os parâmetros de ensino precisam se modificar e as novas tecnologias necessitam ser inseridas na sala de aula.

A linguagem imagética tem um valor inegável no processo de aprendizagem atual. O alto investimento nos audiovisuais faz deles um auxiliar poderoso para o professor.

O aluno não se vê mais como mero coadjuvante no binômio *transmissão-recepção* de conhecimento. Agora ele pode estabelecer, junto com o professor, uma relação entre o que vê e o que ouve. (FREIRE; CARIBÉ, 2004, p.03)

Vários pesquisadores defendem que os filmes podem ser considerados novas modalidades do discurso histórico, capazes de representar o passado.

Nóvoa (2008) se insere como um dos pesquisadores que defendem os

recursos audiovisuais como elementos construtores do discurso histórico. Para ele, as novas tecnologias criam novas representações sociais, portanto, abrem novos caminhos para a construção da história, criando-se novas narrativas.

Em tempos em que a sociedade está engendrada em um mundo midiático, no qual as imagens se tornam parte do cotidiano do homem e os recursos audiovisuais estão presentes em todo lugar, seria pertinente o estudo mais aprofundado sobre a utilização desses recursos em sala de aula, tornando os alunos críticos e reflexivos acerca de aspectos que fazem parte das suas vidas.

Logo, é necessário ampliar a visão sobre Pedagogia e Currículo, considerando outros contextos e outras instâncias educativas, incluindo o cinema, pois ele, “[...] produz conhecimentos e pode pela pedagogia que veicula ser um aparato sócio-cultural comprometido com a transformação da sociedade.” (HOLLEBEN, 2008, p.9)

Um dos audiovisuais mais popularizados é o cinema.

O nascimento oficial do cinema aconteceu em Paris no dia 28 de dezembro de 1895, com a exibição de 20 minutos da “Chegada de um trem à estação de laCiotat”, produzido pelos irmãos Lumière. Para os irmãos Lumière, o cinema funcionava como um registro da realidade.

Com essa experiência de sucesso, dois anos mais tarde, em 1897, foi criada a primeira sala de cinema do mundo, o Cinema Lumière.

De acordo com Holleben (2008, p.12): “O cinema traria uma revolução cultural ao século XX, já que reunia em si mesmo, as outras seis artes já conhecidas: a dança; o teatro; a música; a literatura; a pintura; e a escultura.”

David W. Griffith (1875-1948) foi o responsável pela criação da linguagem cinematográfica e da invenção da estrutura narrativa que serviu de modelo para o cinema clássico de Hollywood. Diferente de como era feito anteriormente, a posição da câmera nas obras de Griffith não é mais estática e não mostra o ator apenas de corpo inteiro, como no teatro. Griffith queria que o espectador se sentisse dentro do filme.

George Méliés (1861 -1938) opõe-se ao estilo documentarista, sendo o primeiro a usar figurinos, atores, cenários e maquiagem. Além disso, sua profissão como ilusionista afetou seu trabalho com o cinema, já que Méliés utilizava muitas trucagens, isto é, cortes feitos nos filmes.

A linguagem cinematográfica foi evoluindo: do que era apenas registro de movimento, o cinema passa a ser a representação de tudo que envolve a vida. Os temas, o conceito de personagem e o conceito de estrutura narrativa foram se modificando.

Através das décadas e, por que não dizer, dos séculos, o cinema vem mexendo com a consciência, os valores, os sonhos e as fantasias do ser humano. Através do cinema é possível viajar pelo tempo, conhecer o passado, antecipar o futuro, viajar a lugares distantes, conhecer pessoas e culturas diferentes. Mais ainda, é possível experimentar emoções e sensações causadas por situações que não vivenciamos na vida real. (HOLLEBEN, 2008, p.14).

A princípio, o cinema foi explorado como curiosidade científica, não se pensava que ele poderia ser comercializado. Porém, os Estados Unidos, com o intento de propagar sua ideologia de dominação, passa a produzir um grande número de filmes. Com o forte impacto destruidor economicamente que a Segunda Guerra Mundial teve em vários países, os EUA passou a dominar essa arte.

No decorrer da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos passam a produzir também em outros países, principalmente na América Latina, utilizando filmes de diferentes gêneros - cartoons, musicais, comédias, e faroestes - como potente arma de propaganda, inclusive, propaganda de guerra, obtendo-se com isso uma estrondosa expansão e conseqüente hegemonia nos mercados internacionais. Nas palavras de Hennebelle (1978) "Com os filmes, ocupavam-se territórios sem a necessidade de movimentar tropas". (HOLLEBEN, 2008, p.22).

A forma de dominação cultural exercida por meio da indústria Cinematográfica sobre o resto do mundo ganha força no sentido de que suas narrativas, carregadas de ideologia e mascaradas com o discurso de serem de caráter universal, apresentam a sociedade, o sujeito, o mundo americano como modelo a ser seguido. É importante ressaltar aqui as palavras de Jean Mitry:

[...] o cinema se tinha transformado em arte graças ao seu processo de industrialização, mas que não podia ter chegado a ser uma autentica indústria se não fosse uma arte, um espetáculo de arte, um relato em imagens animadas. (MITRY, 1978 Apud MONTÓN, 2009, p.32).

O cinema tornou-se meio para dominação e manipulação, mostrando uma realidade que dificilmente vai de encontro com o processo histórico que se pretende traduzir.

Os filmes de ficção são importantes formas de registro histórico e logo no início do século passaram a ser utilizados para esse fim. Houve a documentação visual da 1ª Guerra Mundial para possibilitar discussão entre os generais da guerra, para obter conhecimento sobre o inimigo e para exibição nos noticiários.

Em relação ao cinema no Brasil, Aquino (2004), traz importantes considerações:

No Brasil nos anos 40 e 50, o cinema era um “evento social”, que contagiava e reunia uma massa populacional considerável. Segundo Rosália Duarte a crença no poder do cinema de instruir e educar, através de uma dramaturgia amplamente acessível a todo tipo de pessoa, atravessava com força inusitada a sociedade brasileira no período, preocupada com a criação de um projeto civilizatório e de aculturação do povo que pudesse ser levado a todos os cantos de um território de dimensões continentais. Dentro deste panorama, é importante compreendemos o cinema, como um veículo, sócio-cultural e educativo, desde daquela época. (2008, p.02).

Considerando a forte intervenção que o cinema proporciona na vida das pessoas e que as crianças desde cedo estão expostas aos efeitos da televisão, suas visões de mundo e a ideologia que propaga e que isso colabora para a sua formação, é necessário examinar o cinema como meio de reprodução de ideologias que formam a grande massa da população.

É imprescindível que o cinema seja pensado na escola, com intuito de promover aparatos para que os alunos possam ter um olhar crítico acerca dos filmes e não ser um mero espectador passivo dessa tecnologia.

O cinema e a educação se aproximam por muitas razões variadas. Uma delas é a construção de uma leitura crítica em relação aos filmes e a outra é a formação de uma visão estética do sujeito. Para criação dessa visão, é necessário apreender a especificidade das obras filmicas.

[...] cabe também e principalmente à escola “o trabalho educativo de formar e sensibilizar as novas gerações para a especificidade dessa linguagem, tanto para as suas potencialidades na leitura do mundo e da vida, quanto para os perigos e as armadilhas que ela comporta” (TEIXEIRA & SOARES Apud HOLLEBEN, 2008, p.52).

O professor deve ter claro que, enquanto produto cultural, o cinema está condicionado, por fatores econômicos, políticos e ideológicos e tem um caráter difusor e mediador de ideais, visões, culturas e realidades.

A produção filmica não se reduz a uma nova tecnologia, supostamente neutra a ser manuseada pelas educadoras e educadores no trabalho pedagógico. Mais do que um mero suporte técnico-instrumental para se atingir objetivos pedagógicos, os filmes são uma fonte de formação humana, pois estão repletos de crenças, valores, comportamentos éticos e estéticos constitutivos da vida social. (LOREIRO Apud HOLLEBEN, 2008, p.32).

Entretanto, apesar desse caráter, o cinema é um recurso rico para ser utilizado em sala de aula. O professor pode trabalhar com a representação da realidade mostrada no vídeo, sensibilizando o olhar do espectador para que perceba que os filmes estão repletos de visões de mundo, que são reflexo da sociedade e do

tempo que o produz, relativizando as verdades apresentadas pelo filme.

Atualmente, se reconhece no cinema a capacidade não apenas para reproduzir a realidade, mas, também, para reconstruir a realidade de modo inteiramente original, atribuindo-lhe de uma faculdade única e jamais reconhecida a qualquer outra arte: “a de transformar o mundo em discurso servindo-se do próprio mundo” (SETARO Apud HOLLEBEN, 2008, p.15).

O cinema não tem como propósito servir como fonte histórica, sendo assim, não tem o comprometimento em retratar verdades sobre determinado fato histórico. Porém, isso não impede que a o professor possa fazer uso dele no seu trabalho pedagógico, haja vista que, como qualquer fonte histórica, ele também (re)cria uma certa realidade; sabendo-se trabalhar com ele é possível realizar boas aulas, uma vez que o cinema é uma atividade que proporciona prazer e está presente na vida dos alunos.

Araújo (2007) defende que:

[...] o filme pode tornar-se um documento para o profissional de história, na medida em que articula ao contexto histórico e social que o produziu um conjunto de elementos intrínsecos à própria expressão cinematográfica, dessa forma, permitindo com que seja visto como uma construção que, como tal, altera a realidade através de uma articulação entre a imagem, a palavra, o som e o movimento. (p.17)

Rosenstone e Raack (Apud Montón, 2009) acreditam que só os filmes são capazes de aproximar as pessoas da vida real, pois são conseguem representar o multidimensional mundo dos seres humanos.

Para Araújo o cinema é o encontro da realidade com a ilusão, “[...] O cinema capta a realidade tal como ela é. Mas, ao fazê-lo, já está nos transportando para um universo da imaginação”. (1995, p.33).

O cinema é uma arte elevada, porém acessível. Ele é composto por processos de reelaboração poética, sendo mais voltado para expressão do que para a comunicação, sendo um meio capaz de proporcionar distintas emoções, expressando e ressignificando o mundo.

Entre várias conceituações, Teixeira & Lopes (2003), ao entenderem o cinema como forma de criação artística, onde circulam afetos e o espírito se eleva, enriquecido pela experiência da arte também é “uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo”, essas ideias sejam elas filosóficas, estéticas, histórico-sociais, poéticas, existenciais, postas em movimento, nos fazem compreender e dar sentido às coisas, assim como ressignificá-las e expressá-las (HOLLEBEN, 2008, p.15).

De acordo com Napolitano: “[...] o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. (2008, p.12).

Um dos fatores que atuam na relação entre espectador e filme é a identificação. Tal identificação deve ser considerada pelo professor, pois é através dela que se constrói um vínculo entre o espectador e a trama, fazendo-a determinante para as percepções que os educandos terão acerca do filme.

Conforme Holleben:

Talvez seja a identificação entre espectador e a trama que explique a mobilização de sentidos que se opera em quem assiste a um filme e que é própria e única na experiência com a arte cinematográfica. (2008, p.65).

Os filmes sempre podem ser trabalhados em sala de aula. Eles aproximam os alunos de uma cultura elevada, uma vez que o cinema é uma obra de arte coletiva e sofisticada, ao mesmo tempo, é uma cultura de massa, presente no cotidiano de todos como forma de lazer.

Do mesmo modo como temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras para estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida e a sociedade em que se vive. (DUARTE, 2002, p.72).

O professor deve exercitar a capacidade crítica dos alunos com essa e com outras mídias, ele é o mediador entre os alunos e a mensagem presente nos filmes. O aluno deve ser munido da capacidade de estabelecer relações entre a sua realidade e o que é apresentado nos filmes.

A partir dessa nova visão, uma nova política social deve ser pensada e, assim, uma nova escola precisa ser estruturada, com base na utilização das novas tecnologias de maneira racional e construtiva, que possam proporcionar aos alunos a reflexão crítica sobre o cinema e munir o professor de possibilidades para o uso desse recurso.

### **Cinema e Ensino de História**

Os filmes têm sido muito utilizados na escola graças a difusão de aparelhos de reprodução de vídeos. Os professores de História destacam-se entre os que mais utilizam esse recurso.

Uma das razões de os professores de História se valerem do recurso

cinematográfico é que sempre foi uma característica da história o uso a imaginação para construção de sua narrativa, assim como a narrativa cinematográfica, além de que a narrativa cinematográfica tem a capacidade de resgatar o tempo passado e testemunhar o presente numa perspectiva artística, evoluindo o imaginário e a emoção.

Todavia, a utilização do cinema como fonte histórica nem sempre foi valorizada. O cinema não legitimava o trabalho do historiador, pois quando a História passou a ser considerada ciência, no século XIX, eram consideradas fontes históricas apenas documentos oficiais e, com o fim da Segunda Guerra Mundial, privilegiou-se a história de personalidades, com uma visão linear, utilizando-se apenas fontes escritas.

A partir da Escola dos Annales, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre, esse panorama começa a ser modificado. A “Escola dos Annales” foi um movimento iniciado na França, no final da década de 1920. Juntamente com Bloch e Febvre, outros pesquisadores propunham a renovação do método de investigação histórica, ampliando a visão de homem e defendendo uma história que não privilegiasse somente o aspecto político, como feito até então e, sim, uma história que abrangesse o econômico e o social.

A nova história propunha novos temas e tinha presente a interdisciplinaridade com as demais ciências, a reflexão e abrangência do que se considerava como fonte histórica, relativizando o conceito de documento histórico, até então, considerado como fonte única para a história, além de abranger o conceito de tempo histórico, considerando os diferentes ritmos temporais que possui cada episódio.

Dessa forma, novos campos para o estudo historiográfico são abertos, novos olhares acerca dos documentos escritos promoveram uma nova concepção acerca de sua validade como verdade absoluta, os compreendendo agora como fonte limitada e parcial, pois apresentam apenas uma visão de algum acontecimento histórico. Partiu daí a perspectiva da nova história, que busca novas fontes de saber histórico.

Segundo Nóvoa (2008), a partir dos anos 1960 iniciou-se uma nova visão que tratava a história como processo e o cinema como documento.

Ainda segundo este autor, o olhar do historiador perante o cinema passou a enxergá-lo como agente da história e como fonte histórica quando deixou de entendê-lo apenas como divertimento e prazer estético. O cinema passou a ser visto como modelador de mentalidades, sentimentos e emoções e como registro do imaginário dos homens em várias partes do planeta.

A utilização de filmes no estudo da história foi levada a cabo pelo alemão Kracauer no pós-guerra. A partir dos anos 1960 foram desenvolvidos estudos mais sistemáticos sobre cinema-história por estrangeiros. É possível concluir nesses estudos que desde o início da história o cinema é um instrumento formador de consciência e sua função como agente da história.

Segundo Freire e Caribé, é no final da década de 1970, com o historiador francês Marc Ferro, que se começou a pensar nas imagens, mais especificamente no cinema, como fonte de estudo da História, uma vez que:

[...] por se tratar de uma produção do homem e que frequentemente se utiliza da história como fonte de inspiração, merece ser analisado pela ciência que tem como ponto principal as ações humanas em um processo de desenvolvimento contínuo [...] (2004, p.05).

A utilização do cinema em sala de aula está em crescimento. O filme pode ser visto como um documento, tanto pelo tempo ao qual reporta, como também o tempo em que foi produzido.

Vários autores defendem que os audiovisuais também são formas discursivas capazes de representar o passado e enfatizam a importância de refletir sobre suas particularidades.

Para Freire e Caribé:

A relação história-imagem existe desde o momento em que os homens começam a se utilizar de desenhos para preservar e contar sua trajetória. Essa realidade não se modificou até hoje. Sempre que desejamos nos lembrar de algo, quando lemos um livro ou ouvimos uma estória, as imagens mentais são formadas. Nós estamos acostumados a encarar o mundo através das imagens, e hoje em dia ainda mais, já que este vem se tornando, a cada dia que passa, muito mais visual do que nunca antes imaginado. (2004, p.4).

Conforme Ricoeur (*apud* Montón, 2009), as narrativas históricas se caracterizam por terem a estrutura discursiva de um relato, pois possuem um discurso sequencial em que os acontecimentos se integram numa trama, em torno de uma sucessão temporal.

Este autor atribui às narrativas historiográficas a mesma estrutura das ficcionais, sendo que, nas primeiras, a configuração do tempo seria realizada através de conectores específicos, tais como o calendário, a noção de geração, o conceito de vestígio.

Mas história e ficção compartilham da mesma base, embora não sejam idênticas. O que as diferencia, defende Ricoeur: “[...] seria o fato de que a historiografia pretende ser, sobretudo, um discurso sobre a verdade, um discurso

que representa algo que realmente existiu.” (apud Montón, 2009, p.135) Se estabelece um acordo de verdade entre a narrativa e o historiador que oferece credibilidade ao discurso que se constrói.

Assim sendo, o trabalho cinematográfico se assemelha muito com o trabalho do historiador.

Nóvoa (2008) também vai de encontro com essa perspectiva ao afirmar que a história dos povos antigos é quase hipotética, sendo preciso usar vestígios considerados mais insignificantes para reconstruir sua história, fazendo-se uso da imaginação, pois a recriação dos fatos é apenas uma suposição.

A partir dessa afirmação, Nóvoa vai considerar o historiador como um artista, já que mesmo munido de diversos documentos, também precisa fazer uso da imaginação para reconstruir aspectos do passado. Sendo assim, é possível concluir que há muita arte na história! De acordo com Nóvoa:

Os novos meios de construção de discursos e narrativas para a história, não somente pode usar as imagens e os sons como suportes e recursos atrativos. Ao constituírem componentes fundamentais das novas linguagens eles se tornam, mais que possíveis; tornam-se imprescindíveis porque mais eficazes. (2008, p.22)

Ao tratar o cinema como fonte ou como agente histórico o historiador vai se deparar com o problema da reconstrução do real em vários níveis, por isso deve realizar algumas reflexões sobre o uso dessa tecnologia.

Um dos pontos que deve ser considerado é o fato que:

A mentalidade produzida pelo cinema, em geral, não é o fruto de uma verdadeira consciência histórico-objetiva. Ela é, direta e/ou indiretamente, consequência da consciência social dos indivíduos detentores da propriedade privada dos meios de produção da cultura cinematográfica. (NÓVOA, 2008, p.32).

Todo o filme traz inúmeros modos de narrar, contar uma história, portanto, abrange todos os sentidos do espectador, dessa forma é possível torná-lo objeto de estudo e também fonte de prazer.

Já é sabido que o cinema faz parte da formação das pessoas, o que talvez falte é dimensionar o alcance que seu uso adequado atinge. A sensibilidade individual dos professores deve ser mobilizada para que eles reconheçam a natureza eminentemente pedagógica do cinema. Para isso é preciso trabalho, estudo e empenho.

Não interessa estudar o cinema somente pelo viés estético, é necessário considerar sua linguagem própria, aprender a lê-lo, pois se trata de um documento histórico e como todos os outros, necessitam de uma leitura. Os filmes documentam uma história e constroem memórias.

O trabalho com filmes pode propiciar o desenvolvimento de várias habilidades e competências, como a da leitura e escrita, aperfeiçoamento da criatividade, aprimoramento da habilidade narrativa e descritiva, capacidade crítica, etc.

É importante lembrar que o cinema se tornou instrumento para massificação e de manutenção do status quo. Dessa forma:

A função didática da relação cinema-história se consubstancia na utilização de um novo método aplicado ao ensino: o uso da linguagem cinematográfica como instrumento auxiliar de formação histórica, com a finalidade de integrar, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes. (NÓVOA, 2008, p.34).

O cinema é uma arte que expressa o real, porém, temos que ter claro que o real expresso pelos filmes é construído a partir de uma linguagem própria, produzido num determinado contexto histórico e segundo interesses e economias particulares. Essas verdades devem ser questionadas e relativizadas. O cinema pode ser usado para estudar as representações do passado, porém, a análise não pode se limitar a esse documento, pois os enredos dos filmes sofrem influências do presente, da época em que foram produzidos.

As cenas que vemos estampadas nas telas não dizem somente daquelas personagens cuja história se desenvolve à nossa frente, no tempo que dura a projeção, mas remetem a todas as outras histórias e personagens que habitam as nossas lembranças. O cinema, com alguns dos seus filmes, nos faz até mesmo sentir saudade de lugares aonde nunca pisamos e de pessoas com as quais jamais estivemos. E o faz em realidade e ficção. (COUTINHO Apud HOLLEBEN, 2008, p.67).

O professor deve atuar como um mediador entre os filmes e os alunos, atentando-se as diferentes expectativas e experiências dos alunos ao assistirem os filmes, pois este será o ponto de partida para as atividades envolvendo cinema na sala de aula.

O trabalho com os filmes deve envolver as experiências cotidianas dos alunos, porém necessita também ir além delas. O grande desafio está em que:

[...] a escola tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um expectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. (NAPOLITANO, 2008, p.15).

O educador deve aproveitar-se da motivação que os filmes provocam para levar os estudantes a polêmica e ao aprofundamento das leituras.

É impossível tratar todos os acontecimentos históricos através deles, já

que a intenção do filme não é essa e sim a de promover o entretenimento, o que não impede o seu uso, o historiador deve lidar com essa limitação.

A forma como nos apropriamos do filme depende do contexto em que eles são vistos. As marcas e impressões que os filmes causam no espectador são re-significadas indefinidamente.

[...] o desempenho que uma obra fílmica possui na formação do sujeito não se pode aquilatar arbitrariamente, visto que em sua construção concorrem o conhecimento e a experiência que o sujeito tem de si mesmo, da vida e, sobretudo do domínio que tem da linguagem visual. (HOLLEBEN, 2008, p.68)

A experiência cinematográfica em sala de aula não deve iludir-se a ponto de acreditar que pode resolver as crises do ensino, como a desmotivação e o desinteresse dos alunos. Esses problemas envolvem uma esfera mais ampla e aspectos muito mais complexos. Entretanto, o cinema deve ser intensamente aproveitado pelos educadores, uma vez que: possibilita o contato com outros tempos e espaços; possui um caráter lúdico; é atrativo, prendendo a atenção do espectador. Enfim, os filmes promovem nos alunos um maior interesse pelas aulas e propiciam lazer, emoção e aprendizado.

### **Possibilidades pedagógicas**

A utilização dos recursos filmográficos, na maior parte das vezes se faz como a das demais artes, apenas como fonte de entretenimento e/ou como ilustração de outra forma de conhecimento mais confiável. O uso dos filmes apenas para ilustração não traz nenhum acréscimo para a construção do pensamento crítico dos alunos.

O primeiro e grande desafio a ser enfrentado pela escola é ir a contrapelo das tendências dominantes, que faz com que a escola seja refém do mercado. É preciso compreender o cinema como legítimo produtor de cultura e como precioso instrumento de conhecimento da história das sociedades e dos sujeitos, bem como fundamental para sua formação estético-educacional.

Apesar da existência de certa bibliografia sobre o uso do cinema na escola, a maioria aborda experiências que se consideram adequadas realizadas por professores e interessados nessa arte. Porém, ainda não existe uma metodologia própria, sistematizada, um modelo para o uso de filmes como recurso pedagógico, no contexto da sala de aula, tão pouco existe um número expressivo de pesquisadores que abordam a utilização do cinema na educação básica.

A primeira questão a ser pensada quando se trata da utilização dos filmes em sala de aula é pensar sobre quais filmes serão trabalhados, o que exige a

reflexão de quem é o público com o qual irá trabalhar e quais objetivos serão propostos.

O filme deve ser adequado a faixa etária com que se trabalha, considerando repertórios culturais dos alunos, tanto no que se refere à cultura geral quanto ao repertório cinematográfico, seus limites e possibilidades. As habilidades desejadas devem estar de acordo com o currículo e com o conteúdo discutido.

Para o trabalho com filmes é essencial um planejamento prévio, verificar se na escola existem recursos disponíveis e adequados à reprodução do filme e se o filme pode ser encontrado.

Após a escolha do filme, é necessário analisar qual época o filme evoca, pois as narrativas cinematográficas fazem referência a mais tempos do que o representado em primeiro plano.

O filme que representa o passado, carrega reflexos do tempo em que ele foi produzido. “Ao contrário do que se possa imaginar, o filme representa tanto o passado quanto o presente, estando estes dois momentos ocorrendo num processo simultâneo”. (FREIRE; CARIBÉ, 2008, p.06).

O professor deve saber que as informações extraídas dos filmes estão mais diretamente ligadas à época em que ele foi produzido do que a época em que ele retrata. Como estratégia para evidenciar o quanto do presente a película carrega, uma opção interessante é que sejam escolhidos dois ou três filmes que dizem respeito ao mesmo período histórico, estimulando os alunos a estabelecerem relações e distinções entre os filmes, evidenciando a pluralidade de visões.

Outro aspecto que precisa estar claro é que o filme traz uma nova visão sobre o passado, portanto, traz consigo um ponto de vista acerca do fato em questão.

O espectador também cria uma nova visão ao assistir ao filme:

[...] o espectador está sempre fazendo associações com seu espaço-tempo, ou seja, os acontecimentos do seu cotidiano influenciam sua percepção da obra, estabelecendo-se assim um diálogo entre quem assiste e a realidade da tela. (FREIRE; CARIBÉ, 2008, p.07).

Outro cuidado que o professor deve tomar, de acordo com Napolitano (2008), é com os valores culturais, religiosos e morais dos alunos e de suas famílias, eles devem ser respeitados mesmo que se discorde deles.

Sem esse devido cuidado o professor corre o risco de causar um bloqueio pedagógico no aluno em decorrência do choque sociocultural, pois o aluno pode

não estar preparado para determinado filme, pode ser que o filme agrida seus valores ou anda pode ser que o filme não faça sentido nenhum para ele.

Diante dessas observações, é possível estabelecer uma relação dialógica, em que o aluno consiga perceber a relação entre o que assiste e sua própria realidade, tornando-se participante do processo de aprendizagem.

Na utilização dos filmes, o professor deve criar um “ambiente de significação coletiva”, abordando informações sobre o filme: a que segmento do público - faixa etária - ele se dirige; de que forma foi recebido pela crítica; dados de bilheteria, opinião da crítica; em que contexto foi produzido; de quem é a direção, quem são os artistas que protagonizam o enredo (se famosos ou não); sob que bases foi criado seu roteiro (obra literária, fatos do cotidiano; acontecimentos históricos, projeção do futuro, etc.); que temáticas aborda. Também é importante fazer leituras do que foi escrito sobre o filme. É importante ressaltar que nenhuma dessas informações substitui a análise e reflexão do enredo materializado na tela.

De caráter individual, qualificar per si uma película significa perguntar: em que momento de sua trajetória de vida o filme foi visto e que impressões causou; que lições, saberes e aprendizagem possibilitaram são, a meu ver, alguns critérios legítimos de apreciação de uma boa obra fílmica. (HOLLEBEN, 2008, p.68).

Segundo Napolitano, o professor deve ter cautela, pois está sujeito a cair em duas armadilhas, quando se trata da utilização do cinema na sala de aula:

[...] a primeira é o anacronismo e o segundo é o efeito de super-representação-fílmica (ou seja, o que é visto como verdade absoluta). O anacronismo ocorre quando os valores do presente distorcem as representações/ interpretações do passado, sendo por sua vez incoerentes com a época representada, enquanto que o efeito da super-representação, norteiam as crianças e os mais jovens, devido a força que as imagens possuem, está influencia desprendida através das figuras fílmicas/ichnográficas assumem uma dimensão simulada da realidade, conhecida como túnel do tempo. (NAPOLITANO Apud AQUINO, 2008, p.05).

Dessa forma, cabe ao professor trabalhar criticamente com os filmes, deixando claro que eles não possuem o compromisso histórico de retratar a realidade tal como ela é. O filme é uma construção imaginativa, que irradia um processo de pluralização de sentidos ou de verdades e tem profunda intervenção humana, consistindo em uma interpretação, que recria a realidade e está rodeada de valores e da época em que foi produzido.

Analisar um filme não é apenas um exercício reflexivo de caráter pedagógico. É necessário ver a narrativa fílmica como expressão artística,

considerando sua natureza e função estética.

Um filme pode ser visto e revisto de diversas maneiras. Ele carrega muitos elementos que podem ser trabalhados e analisados. Existem muitas alternativas para se trabalhar com os filmes, ele pode ser visto antes ou depois das reflexões envolvendo certo conteúdo, bem como pode intermediar o conteúdo a ser estudado.

[...] tal como a educação e mais ainda, se dialogando com ela, o cinema pode “vir-a-ser” se assim o quisermos - um elemento vital para a construção de um homem livre nas suas convicções, crítico nas suas análises, humanista e sensível na sua forma de compreender e olhar o mundo e a vida. Aberto à multiplicidade de propostas, respeitando as diferenças e a igualdade que devem balizar a sociabilidade humana, pode ser inovador na descoberta de novos caminhos. (HOLLEBEN, 2008, p.71).

Outra questão que pode ser retratada refere-se à sociabilidade proporcionada pelo cinema, que, segundo Aquino:

[...] sendo o mesmo, capaz de integrar os educandos aos diversos aspectos que envolvem a produção de filmica, como: o aparato técnico, o enredo social, o local de produção, propiciando uma inter-relação com sujeito presente - passado numa teia de questionamentos, ou seja, problematizando o contexto cinematográfico, apoiado na historiografia da apresentada pelo filme. (2008, p.02).

Contudo, é preciso que o educador e o pesquisador tenham em vista estas considerações ao fazer uso desta fonte na sala de aula ou em suas pesquisas, problematizando o contexto do filme a partir de leituras complementares e ainda construindo ou expondo com os alunos um breve roteiro com questionamento, levantamento bibliográfico e biográfico.

Entre as possibilidades presentes no uso do cinema, Napolitano (2008) discute a utilização de filmes comerciais em sala de aula, não atendo-se somente ao conteúdo do filme, mas na sua linguagem, na sua composição cênica e na sua performance.

Segundo ainda Napolitano (2008), os filmes podem ser trabalhados de acordo com os temas e conteúdos das várias disciplinas; de acordo com Habilidades e Competências: como a da leitura e escrita, aperfeiçoamento da criatividade, aprimoramento da habilidade narrativa e descritiva, capacidade crítica, e desenvolvimento de conceitos:

[...] os conceitos presentes nos argumentos, nos roteiros e nas situações direta ou indiretamente relacionadas com os filmes selecionados pelo professor são inumeráveis, podendo ser retirados ou inferidos diretamente do conteúdo filmico em questão ou sugeridos problemas e debates suscitados pelas atividades com cinema em sala de aula e projetos escolares. (NAPOLITANO, 2008, p.19).

Holleben (2008) traz outra proposta para o uso do filme: o Cine- Fórum. A autora chama de cine-fórum o trabalho de análise de obras filmicas.

Tal autora recomenda que o professor assista ao filme que será trabalhado várias vezes, para que possa elaborar os roteiros de análise presente no cine-fórum. É importante também estar atento a qualidade do material.

Outra questão levantada pela autora refere-se a linguagem que o filme será passado. Segundo ela:

[...] prefiro assistir os filmes que são produzidos na língua pátria de seus protagonistas, ou seja, dou preferência aos legendados do que aos dublados. Muitas vezes as dublagens desqualificam, vulgarizam a narrativa do filme, especialmente no uso de expressões idiomáticas que muitas vezes não tem tradução no idioma em que está sendo dublado. (HOLLEBEN, 2008, p.78).

Com relação ao tempo disponível para exibição do filme, é importante ter em mente que assistir ao filme apressadamente provavelmente será um fracasso. Nesse caso, é possível tentar promover trocas solidárias de horários com outros professores. Considerando que o tempo médio dos filmes é de 2 horas, é aconselhável reservar três horas para a realização do trabalho completo. Vale lembrar que o espaço que será exibido o filme também deve ser bem pensado e contar, se possível, com cadeiras confortáveis, tela grande, boa qualidade de som e de imagem.

Para atividade posterior a exibição do filme, é bom contar com um roteiro escrito para garantir o acompanhamento da atividade.

Não é aconselhável pausar o filme para promover apontamentos, principalmente, quando ele está sendo visto pela primeira vez, pois pode interromper a magia da surpresa, da emoção, do compartilhamento da dor ou da alegria, da reflexão, da identificação com o personagem ou a situação.

Ainda no que refere ao debate, (em pequenos ou no grande grupo), são duas as indicações: que seja feito já na seqüência da exibição para não se correr o risco de esfriar o turbilhão de emoções, lembranças, afetos, o riso gratuito ou as lágrimas envergonhadas, enfim, sentimentos nobres ou menos nobres que nos habitam depois de assistir um bom filme. É preciso falar, do dito, do enterdito ou do não dito do filme. É preciso comentar imediatamente do que nos sucede ainda que nos advirta Duarte: (p.78).

O roteiro deve ser entregue depois da exibição do filme, pois a sala estará escura, o que impossibilita a leitura e com o roteiro na mão, a platéia poderá se dispersar, além de poder intervir na percepção da totalidade da obra filmica.

Napolitano (2008) complementa essa perspectiva, sugerindo que o

professor dê uma aula introdutória sobre o tema que será tratado no filme e que após a exibição, tenham início às discussões. O professor deve estimular a criticidade dos alunos, propondo questões e incentivando que os alunos façam seus questionamentos.

O filme é feito de tudo o que se oferece à visão e, igualmente, do que não será visto. Algumas coisas serão apenas sugeridas e irão compor os vazios, os intervalos que, no cinema, são tão significativos quanto o que as imagens e sons explicitam. É nesse intervalo que os sentidos conversam: o sentido do filme que o diretor quis expressar e o sentido acrescido de quem vê. (COUTINHO Apud HOLLEBEN, 2008, p.80).

É muito importante que o professor apresente a obra, mas essa apresentação não deve ser a sinopse contida no DVD, mas sim as impressões que teve nas várias vezes em que assistiu ao filme.

É infinitamente mais prazeroso assisti-lo quando sabemos de seus méritos, das muitas e inumeráveis leituras que poderá suscitar, de tal forma que a apresentação realizada seja parte do filme, tão imprescindível que é. (HOLLEBEN, 2008, p.81).

O educador também deve ter consciência de que:

A significação das narrativas filmicas não se dá de forma imediata. Parece haver um certo entendimento do filme quando o vemos pela primeira vez (em geral quando o revemos damos a ele novos significados). [...] esse entendimento vai ser organizado e ressignificando muitas vezes daquele momento em diante, a partir das reflexões que fazemos, das conversas com outros espectadores, do contato com diferentes discursos produzidos em torno daquele filme (crítica, premiações, etc.) e da experiência com outros filmes, permitindo que novas interpretações sejam feitas. Isso dá um profundo dinamismo à dimensão formadora da experiência com o cinema e faz com que seus efeitos somente possam ser percebidos a médio e longo prazo. (DUARTE Apud HOLLIBEN, 2004, p.78).

O professor deve orientar os alunos nas discussões e revelar o que não está claro no roteiro dos filmes. É dessa forma que os alunos vão estabelecendo relações entre o que assistem e o que vivenciam.

Nóvoa (2008) entende o conhecimento também como prática, por isso a importância da produção de vídeo pelos alunos; tal autor defende que o trabalho com o cinema não deve se limitar a desenvolver o gosto e o senso crítico na reflexão sobre a história; os alunos podem produzir seus próprios documentários históricos, estimulando a pesquisa.

O objetivo do autor é que o aluno se torne capaz de aplicar as lentes da câmera para captar a história, como para registrar e explicar a contemporaneidade.

A partir da proposta de produção de vídeos pelos alunos, Vargas, Rocha e Freire (2007), desenvolveram o “Promídia”, que consiste em um software educacional destinado a auxiliar o processo de produção de vídeos por crianças e adolescentes.

O Promídia foi desenvolvido com o objetivo de dar suporte às atividades desenvolvidas nas etapas de pré-produção e pós-produção de um vídeo, oferecendo ao usuário uma visão geral de todo o processo. Tal visão, como foi dito, facilita o desenvolvimento da produção e visa também auxiliar na aprendizagem do processo e de suas características. Além disso, centralizando todos os artefatos gerados durante a produção de um vídeo (textos, imagens, vídeos, etc.) em um único ambiente, procuramos facilitar a organização da produção. (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007, p.04).

De acordo com os autores, A produção de vídeos digitais se tornou muito popular atualmente, crianças e adolescentes são o grande público alvo que acessam cada vez mais os sites que hospedam esse tipo de vídeo.

Mesmo considerando uma atividade apenas de lazer, os vídeos podem ser utilizados como atividades de ensino-aprendizagem.

Os ganhos educacionais em relação ao vídeo podem se ampliar se forem englobadas atividades de pré-produção e pós-produção.

A produção de vídeos é um processo que envolve as seguintes etapas: Pré-produção: Sinopse, Argumento, Roteiro e Storyboard; Produção e Pós Produção. O software proposto por esses pesquisadores se dedica a todas essas etapas de produção

Os autores defendem que no contexto escolar, porém, é melhor contemplar todas as etapas para que os alunos tenham a noção do todo que envolve a produção dos vídeos e adquiram maior autonomia.

[...] uma ferramenta de suporte à produção de vídeos com finalidades educacionais deve, além de apoiar a produção de vídeos propriamente dito, prover recursos que favoreçam o entendimento e o aprendizado de todo o processo envolvido. (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007, p.03).

### **Considerações Finais**

O cinema vem sendo muito utilizado como recurso pedagógico, principalmente nas aulas de história, por permitir o resgate do tempo em múltiplas dimensões, além de sua capacidade de mobilizar o imaginário e a emoção e a liberdade que possibilita, já que a temática histórica pode ser abordada tanto no filme de ficção como no de não-ficção (documentário).

Além disso, o emprego de cinema em sala de aula é importante também por proporcionar a experiência: 1) técnica, incentivando os alunos a produzirem seus próprios vídeos; 2) cultural, à medida que os filmes podem nos apresentar costumes, hábitos envolvidos nos gestos, situações e línguas associadas aos personagens; e 3) artística, quando enfatizamos aspectos de sua própria linguagem (planos, roteiros, movimento de câmera, etc), colaborando assim com a alfabetização cinematográfica.

O cinema envolve prazer e emoção, apresenta uma representação do mundo, que deve ser trabalhada pelo professor, de modo que os alunos compreendam a pluralidade de verdades existentes nas narrativas cinematográficas (assim como nas históricas), dotando o aluno de um olhar relativizador e crítico.

Para que haja a compreensão sobre o cinema, é preciso que essa linguagem seja estudada. A partir do breve histórico feito sobre o surgimento e desenvolvimento do cinema, é possível compreender tudo que ele envolve e o que o envolve. Cinema, assim como história, estão vinculados a visão de mundo, à época em que são produzidos e são reféns da intenção e das concepções.

Com base nas considerações feitas aqui, defende-se a proposta para a utilização dos recursos cinematográficos em sala de aula.

BRANDOLEZI, Mariana de Oliveira. The visible past: cinema and the teaching of history. *DIALOGUS*. v.10, n.1 e n.2, 2014, pp.99-118.

**ABSTRACT:** The present text is about the utilization of cinema in the teaching of history, emphasizing the growing presence of this audio-visual resource in the current society, approaching the conception of historic narrative and cinematographic narrative, and reflecting over the possible ways of using this resource in the classroom.

**KEYWORDS:** cinema; education; constitutive processes; teaching of history.

#### **REFERÊNCIAS:**

AQUINO, E. D. Cinema em Foco: Uma Abordagem Cinematográfica/ Historiográfica no Ensino De História. Disponível em: < [http://www.anpuhpb.org/anais\\_xiii\\_e\\_e\\_p\\_h/textos/ST%2005%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_e_e_p_h/textos/ST%2005%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF)> Acesso em: 14 Out 2013.

DUARTE, R. **Cinema & educação**: refletindo sobre cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, L. A.; CARIBÉ, A. L. O filme em sala de aula: como usa. **Revista Eletrônica O Olho da História**. Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/utilizarfilmeemsala.pdf>> Acesso em: 28 Out 2013.

HOLLEBEN, I. M. A. S.; Cinema e Educação: Diálogo Possível. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/file.php/8937/HOLLEBEN.pdf>> Acesso em: 28 Out 2013.

MONTÓN, A. L. H. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século. In: NÓVOA, J; FRESSATO, S. B; FEIGELSON, K. **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

NAPOLITANO, M. O cinema e a escola: problemas e possibilidades. In: \_\_\_\_\_. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

NÓVOA, J. Apologia da relação cinema-história. In: NÓVOA, J; BARROS, J. **Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p.13-39

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **CINTED-UFRGD**, Porto Alegre, dez. 2007. Disponível em: < <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/1bAriel.pdf>> Acesso em: 10 nov 2013.

# REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: A PROPÓSITO DE OBSERVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO-SP

Renata Luiza Xavier dos SANTOS \*

**RESUMO:** Trata-se de texto que tem como objetivo refletir a respeito do ensino de História no 4º ano do Fundamental I, por meio de observações de aulas, bem como de experiências envolvendo a realização de aulas com base em curtas metragens numa escola municipal de São José do Rio Preto-SP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Cotidiano escolar; Construção de conhecimentos.

## **Apresentação**

A partir de experiências em estágios, durante a graduação em Pedagogia, ouvi explicações de docentes sobre os métodos tradicional e inovador de ensino, é que me motivou indagações a respeito da prática docente.

Baseada nestas indagações é que organizei pesquisa cujo trabalho de campo foi desenvolvido numa escola municipal de São José do Rio Preto, entre 2012 e 2013.

Nesta escola foi realizada uma pesquisa de campo, baseada na observação participante focando a prática docente, conteúdos abordados, metodologias e materiais empregados nas aulas e participação/reação/comportamento dos alunos, além dos referenciais teóricos.

Dentro desse contexto, realizou-se a pergunta: Existem mudanças ou permanências nos métodos adotados nas aulas de história do ensino fundamental I mantido por uma escola municipal de ensino de São José do Rio Preto-SP?

Para tanto utilizei fontes bibliográficas de leitura corrente, ou seja, “diversos gêneros literários que tem como objetivo proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos” (GIL, 2002, p.44). Nesta perspectiva, teses, artigos científicos, dissertações também podem consistir num referencial básico de apoio.

Além disso, me vali de observações de práticas de ensino de História desenvolvidas por duas docentes, com o intuito de obter uma grande quantidade

---

\* Graduada em Pedagogia pela UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto. Foi bolsista PIBID/CAPES/UNESP, sob orientação do Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto. E-mail: re.xavier@hotmail.com

de dados descritivos, como cita ANDRÉ:

[...] e a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função da qual ele faz suas análises e interpretações (1989, p.38).

### **O apego ao tradicionalismo**

A entrada dos alunos se dá em portão exclusivo, que permite acessar o pátio, onde estão alguns inspetores, professores e a diretora, prontos para receber os alunos e encaminhá-los a suas respectivas filas de espera e, posteriormente, para as salas de aula. O ambiente da escola estava organizado, mas sem nenhum atrativo de boas-vindas (músicas, enfeites entre outros) no pátio ou na sala de aula.

Acompanhando os alunos, alcançou-se a sala de aula. Tal espaço continha alguns complementos didáticos fixados na parede e na porta, tais como: mapas, letras do alfabeto, folders informativos (calendário anual) e conjuntos numéricos (parecendo, em boa medida, aproveitados dos anos anteriores). Existiam móveis que davam subsídio para o trabalho em sala, como: armários, mesa do professor, cadeira e carteira para alunos. Por fim, constavam também: dois ventiladores, janelas (quatro e de tamanhos consideráveis para atender as necessidades de ventilação e de claridade da classe), lousa e lixeira.

A docente 1 vivenciou sua formação escolar no ensino fundamental e médio oferecidos por escolas públicas de São José do Rio Preto. Ela cursou o magistério em escola pública de São José do Rio Preto. Além disso, a docente 1 é graduada em Pedagogia por instituição particular de ensino superior localizada também em São José do Rio Preto.

Em entrevista realizada em fins de 2011, a docente em questão afirmou que tanto no Magistério quanto na Graduação em Pedagogia não teve contato com disciplina especificamente voltada para refletir sobre o ensino de história. Sua atuação profissional compreende 10 anos de experiência profissional.

A professora informou que os alunos podiam se sentar onde preferissem, fez saudações de boas-vindas e de acolhida, se apresentou (contando um pouco da sua história como professora) e abriu espaço para os alunos se identificarem, principalmente os novatos, pedindo para falarem seus nomes e de quais escolas vieram. Após a chegada na sala de aula, a docente ainda recebeu pais e alunos atrasados.

A docente 1 explanou alguns avisos (horário de entrada, lanche e saída); havia muita conversa paralela entre as crianças, principalmente por parte daqueles

que já haviam estudado na escola; os alunos novatos estavam quietos, acanhados e apreensivos. A professora apresentou na lousa alguns avisos de maior relevância.

Neste mesmo dia, a professora fez a leitura de mensagem e, na sequência, abriu espaço para discussões; muitos alunos discutiram sobre o conteúdo de tal mensagem e, depois de alguns instantes, chegaram por intermédio da docente 1 a conclusão de que todos têm capacidades de fazer as atividades, basta ter vontade de aprender. Tal expediente pareceu delegar a responsabilidade de desempenho aos alunos.

Explicou também para os alunos um panorama do que seria tratado no 4º ano. Neste momento, a docente 1 frisou que a vivência daquele momento escolar exigiria crescimento e amadurecimento dos alunos e citou como exemplo de mudança o fato de cada disciplina merecer um caderno separado, exceto História e Geografia, pois tais saberes escolares seriam tratados num único caderno.

Na sequência, a docente abriu a discussão para as crianças; elas questionam a respeito dos cadernos (“quantos irão ser utilizados, se já tem material”, entre outras), pois estavam preocupadas com a separação dos cadernos, uma vez que em anos anteriores isso não acontecia; a docente explicou novamente sobre os cadernos.

Nesta mesma ocasião, as crianças perguntaram o motivo da presença das bolsistas do PIBID na sala de aula; a docente apresentou formalmente as bolsistas e esclareceu sobre as razões de estarem na sala de aula, destacamos que éramos alunas do curso de Pedagogia e que estávamos participando de pesquisa envolvendo o ensino de história e de geografia, por isso é que assistiríamos às aulas dessas disciplinas.

Após o intervalo, a docente distribuiu folhas e solicitou aos alunos que elaborassem desenho capaz de traduzir a expectativa que possuem sobre o 4º ano letivo, podendo, para tanto, abordar qualquer disciplina; foi frisado que o desenho seria livre, colorido e que deveria constar nome completo de cada um. Essa atividade ocupou todo o tempo letivo restante e não foi alvo de devolutiva nas aulas seguintes.

Noutra ocasião, a docente 1 abordou na aula destinada ao ensino de História a história de São Jose do Rio Preto, tendo em vista a proximidade da comemoração de mais um ano de emancipação política deste município. A atividade proposta destacou o lazer que a cidade oferece e, partindo dessa ou internet. Dentro desse contexto didático, poucas vezes, utilizou-se da lousa e giz como material pedagógico.

Durante a leitura do conteúdo do livro didático, observou-se que os alunos estavam inquietos, indisciplinados, conversando o tempo todo; tal situação gerou a intervenção da docente em várias ocasiões; tal intervenção foi realizada de forma coercitiva e abusiva.

Diante das reprimendas feitas pela docente, todos ficavam em silêncio, mas não demonstravam nenhum interesse pelo assunto abordado e solicitavam, recorrentemente, para irem ao banheiro e para tomarem água no bebedouro.

Na aula seguinte, notou-se que a docente retomou o tema abordado na aula anterior (“documentos históricos”), sem discutir os resultados da pesquisa que havia solicitado; em relação a tal pesquisa, a docente 1 apenas averiguou a quantidade de alunos que haviam realizado.

Ainda nesta ocasião, registra-se que a docente 1 retomou o livro didático, realizou a leitura do texto, o reproduziu na lousa e solicitou aos alunos a cópia no caderno. Ao cumprirem tal atividade, os alunos demonstravam desinteresse, captado nas reações, gestos e no cumprimento parcial do que foi solicitado. Diante desse quadro, a docente demonstrava grande irritação.

Em outro momento da aula, a docente novamente faz a leitura do texto e pede aos alunos que grifem as partes mais importantes. Logo em seguida, dá exemplos de outros tipos de documentos, tais como: carteirinha de vacinação e certidão de nascimento.

Como foi citada como exemplo a certidão de nascimento, a docente 1 resolveu entregar uma cópia deste documento para cada aluno e, a partir daí, passou a questionar quais informações podiam ser extraídas dele.

Então, a própria docente citou alguns dados importantes, como: nome de avós, qual livro foi registrado determinado nascimento. Isso foi interessante, pois muitos alunos não conheciam as informações fornecidas no documento.

Logo em seguida, a docente propõe aos alunos um desenho da linha do tempo, capaz de retratar a vida de cada um (Anexo A). Os materiais utilizados nesta aula foram: lousa, giz, folha, lápis grafite e lápis de colorir.

A reação dos alunos foi de muito interesse pelas atividades, visto que estavam desenhando situações compreendendo suas vidas.

Após término da atividade citada, a docente retomou o tema: “Tipos de documentos”, apresentando aos alunos que a música também pode ser um tipo de documento; a partir disso, distribuiu xerocópias para os alunos, contendo nas folhas a composição do Hino do município de São José do Rio Preto.

Propôs como atividade para os alunos o grifo das palavras desconhecidas e, após isso, cantaram o Hino. Na sequência, a bandeira do município foi

apresentada aos alunos (ficou exposta na sala de aula) e, por fim, foi solicitada a elaboração de desenho reproduzindo tal bandeira, sem que houvesse interpretação das cores e símbolos empregados na sua composição ou qualquer outro tipo de questionamento.

Noutra aula, a docente 1 apresentou-se como tema envolvendo o ensino de história e a data comemorativa de carnaval.

Baseada na aula expositiva, a docente 1 expôs aos alunos conteúdo a respeito do contexto histórico do carnaval.

Em seguida, apresentou um texto sobre o Carnaval e pediu para os alunos assinalar as palavras mais difíceis. Feito isso, a docente 1 pediu para que os alunos buscassem no dicionário o significado de tais palavras.

Em várias ocasiões, a docente entrevistou junto aos alunos, para conter a indisciplina e evitar prejuízos para o desenvolvimento da atividade proposta.

Prosseguindo, a docente 1 propôs aos alunos a história das marchinhas carnavalescas e solicitou a eles que confeccionem máscaras de carnaval; para tanto, forneceu lápis de cor, papel sulfite, canetinha hidrocor, cola colorida, entre outros materiais.

Após o tempo depreendido para tal atividade, percebeu-se que, na verdade, houve pouca participação dos alunos e, ainda assim, a docente finalizou a aula, abrindo espaço para que brincassem com as máscaras.

Em várias ocasiões de aulas diferentes, percebeu-se a existência de uma relação interpessoal hierarquizada entre docente e discentes e, segundo Tardif (2002) o repertório de saberes está imerso em conjuntos de saberes que os indivíduos responsáveis por ensinar podem possuir.

Sendo assim, de acordo ainda com Tardif (2002, p.218): “todos os “saberes” que eles adquiriram durante a vida inteira e que podem partilhar com um grande número de indivíduos, desempenham um papel de ensino”.

Notou-se que a docente 1 apresentou dificuldades em relação à abordagem do saber histórico, já que focou somente a apresentação de data comemorativa, como foi o caso do aniversário de emancipação política do município.

Mas, como frisa Tardif (2008, p.287), a formação dos professores está dentro de um *continuum*, ou seja, é realizada durante toda carreira, o que significa reconhecer que as fases do trabalho devem ser alternadas com fases de formação contínua.

Dentro dos conhecimentos, aponta Tardif, o ofício do professor torna-se específico, como o saber-fazer, ou seja, um ator que possui e desenvolve teorias,

conhecimentos e saberes de sua própria ação; esse saber-fazer deve ser pensado na relação com o outro, principalmente, quando se remete a condicionantes ligados à transmissão da matéria e a gestão das interações com os alunos.

Para a docente 1, o primordial é transmitir o conteúdo como mera execução do planejamento, percebe-se que não há momentos de interação com a sala de aula, os conhecimentos são transmitidos mecanicamente.

A contar destes pressupostos é que se pode afirmar que o professor é enormemente responsável pela ordem da sala de aula e pela atuação ligada à transmissão e interação de suas atividades pedagógicas.

Se se quer entender a dimensão social da razão pedagógica ou compreender a natureza da atividade do professor, basta olhar para o ambiente físico da sala de aula: classes fechadas, carteiras enfileiradas, seleção de alunos que podem entrar na sala de aula, normas punitivas, regras de exclusão da classe e também regras que determinam os comportamentos aceitáveis.

Podemos perceber que esses comportamentos, é o fio condutor da persuasão, delineando assim, que:

[...] a persuasão está relacionada com o conjunto de procedimentos lingüísticos graças aos quais os professores conseguem levar os alunos a partilhar os significados legítimos relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola (TARDIF, 2002, p.140)

Nas palavras de Paulo Freire (2011, p.34), ensinar exige estética e ética, é pensar “em transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter”

As considerações de Freire não parecem coadunar com a prática docente observada, uma vez que a docente 1 retomou o livro didático, realizou a leitura do texto, o reproduziu na lousa e solicitou aos alunos a simples cópia do conteúdo no caderno.

Ao cumprirem tal atividade, os alunos demonstravam desinteresse, captado nas reações, gestos e no cumprimento parcial do que foi solicitado. Diante desse quadro, a docente reagia, demonstrando grande irritação.

### **A busca por mudanças**

A docente 2 vivenciou sua formação escolar no ensino fundamental e médio oferecidos por escolas públicas de São José do Rio Preto. Ela não cursou o magistério e se graduou em Pedagogia no IBILCE/UNESP/ São José do Rio Preto em 2007. Na sequência, obteve o título de mestre em Linguística pela mesma

IES e iniciou pesquisa de doutoramento na mesma área de conhecimento e instituição em que se graduou.

Ao chegar na sala de aula, percebo que todos os alunos já estão sentados. A professora inicia a aula cumprimentando-os e lembrando o que havia conversado com eles em relação às bolsistas e ao projeto, disse a eles, que iremos observar algumas aulas tanto da disciplina de História quanto de Geografia e que o grupo está dividido em duplas para facilitar o trabalho. Esse trabalho é coordenado por um professor da UNESP (faculdade perto da escola) do curso de Pedagogia, tal curso forma professores como a professora e elas estão aqui para aprender mais um pouco da prática do professor, e que algumas aulas serão ministradas pelas bolsistas com o auxílio da professora para alguns aprofundamentos ou pontos importantes que devem chegar ao conhecimento deles em relação à disciplina de História e Geografia.

Percebeu-se que a reação deles foi de contentamento e apreciação. Ficaram muito contentes com essa nova ideia. Percebo que, na maioria, os alunos da classe são mais “maduros” em relação ao 4º ano observado em 2012 (acredito que seja uma característica da professora também).

Apresentamo-nos, falei um pouco do projeto, de forma bem superficial, apenas complementando o que a professora já havia falado e, logo em seguida, nos acomodamos para realizar as devidas observações.

Em relação à decoração da sala de aula, percebo que há somente o necessário, como de praxe. As mobílias dos alunos são antigas, mas, de certa forma, estão em bom estado de conservação.

Na parede frontal foi possível perceber: o alfabeto (letras maiúsculas e minúsculas) posicionado sob a lousa, num tamanho necessário para que as crianças o vejam; logo abaixo estavam o relógio e a lousa (que ocupa quase toda a parede); além disso, consta um calendário.

Na parede constavam: dois quadros com informativos; dois ventiladores; calendários de datas de aniversários; horários das aulas; e um quadro colorido, com algumas “mensagens”, caso de “estudar muito”, “Prestar atenção na aula e não conversar”, “Obedecer à professora, diretores e funcionários”, “Organização: manter o material sempre limpo; não rabiscar, nem sujar mesas, paredes e chão” e “se precisar de materiais, sempre pedir com educação”.

Já na parede esquerda constava, em toda sua extensão, janelas e cortinas empregadas para proteção dos raios solares.

Finalizando a observação do espaço físico da sala, nota-se na parede do fundo da sala a existência de uma prateleira com livros didáticos (não percebi

livros paradidáticos) e armários empregados para acomodar material pedagógico, como lápis, caderno, folhas, canetinhas, etc.

Observando a aula em si descrevo como se segue: via de regra, para aguardar o tempo de tolerância para entrada de alunos, que é de 15 minutos, a docente 2 promove alguns exercícios de aquecimento/alongamento corporal e algumas conversas informais; redige na lousa a rotina do dia e depois reforça com os alunos. De acordo com GIDDENS (1987 apud TARDIF, 2002, p.215) [...] “a importância das rotinas para compreender a vida na sala de aula e o trabalho do professor”.

No primeiro dia, observo que na sala estão presentes, mais ou menos, 31 alunos, sendo que a lista oficial totaliza 35 alunos.

Na sequência, a docente 2 elabora o cabeçalho na lousa e retoma a conversa com os alunos, buscando, discretamente, fazer uma sondagem dos alunos sobre o que eles aprenderam no 3<sup>a</sup> ano em relação à História, pede para que façam um esforço em suas memórias e assim obtém-se algumas respostas: “Aprendi a ler e escrever”; “Copiamos muitos textos”; “Escutamos a história da Cinderela e Branca de Neve e sete anões”; “No livro tinha muitos contos”; “Textos informativos”; “A professora do ano passado usava o livro só uma vez por semana”.

A partir dessas respostas, a docente 2 relatou para os alunos que aprenderiam sobre conteúdos escolares como História, Geografia e Ciências, mesmo que sejam em poucas aulas, porque existem alguns documentos oficiais que dizem a quantidade de aulas para cada disciplina do 4<sup>o</sup> ano e apresentou a importância de se aprender algo sobre as disciplinas acima citadas.

Logo em seguida, alguns momentos de conversas paralelas, enquanto a docente 2 organiza a entrega do livro didático de História (Projeto Burity), menciona para os alunos que podem folhear os livros, observar as primeiras páginas e colocar os nomes (a lápis) no espaço reservado para tal (ela explica que a escrita com o lápis envolve o fato de outras crianças utilizarem tal material nos próximos quatro anos).

Dando continuidade, notei que os alunos passaram a observar o sumário; a docente 2 questionou sobre o significado da palavra “sumário”; a reação de algumas crianças foi de surpresa, mas poucas perceberam e entenderam que o sumário envolvia a divisão do livro e, assim, uns vão complementando as respostas dos outros; por fim, a docente 2 fechou a discussão.

De modo geral, percebeu-se que a atitude da docente 2, ao deixar que folheassem o livro, provocou nos alunos espanto e encantamento.

Retomando a conversa sobre o livro, a docente 2 pede para abrir na

primeira unidade, nomeada “A aventura de navegar”, e busca realizar uma leitura da imagem; em seguida, ela perguntou aos alunos sobre o significado desta figura? (Anexos B e C); as respostas foram variadas, pois envolveram “caravelas”; “mar agitado”, “peixes esquisitos com dentes afiados”, “barbatanas esquisitas” e “olhos esbugalhados”, por exemplo.

Outro questionamento realizado pela docente 2 a respeito de tal imagem foi: “mas quem são as pessoas que estão viajando nessas embarcações?”; os alunos responderam: “muitos homens”, “os piratas” (igual ao filme ‘Piratas do Caribe’);

Aproveitando a ocasião, a docente 2 optou, então, por lhes perguntar: “mas, será que esses bichos são reais, tanto aqui no livro como no filme, aquele homem com tentáculos se mexendo e aqui no livro esses peixes esquisitos, ou as pessoas que viajavam é que imaginavam esses peixes, será que isso é verdade?”; resposta dos alunos, em geral: “muitas vezes, não é verdade, ou às vezes, é”.

Então, a docente 2 mostra para os alunos que aquela gravura foi pintada há muitos anos atrás por alguém, publicada em 1596 e que relatava algum acontecimento, que não sabemos se é verdadeiro, sendo assim, devemos entender que as histórias podem ser para diversão, mas existem aquelas que dizem à verdade, e as histórias que estão nos livros não são sempre verdadeiras, então nós só conhecemos as histórias porque alguém falou e escreveu; alguns alunos concordaram e outros discordaram da docente 2.

Continuando a discussão, a docente 2 houve o questionamento se os alunos conseguiam reconhecer o tipo de embarcação representado na figura, quais as pessoas que as usaram, quem gostava de navegar pelos mares? Então, ela apresentou os povos europeus e questionou os alunos sobre o conhecimento que possuíam a respeito destes povos; muitos responderam que não.

Foi, então, que a docente 2 pediu para um determinado aluno buscar o globo terrestre, para demonstrar e discutir com os alunos o tema navegação; logo em seguida, apresentou para todos os alunos a localização da Europa e quais países que a formam; a docente 2 questionou ainda os alunos se eles conheciam ou já tinham ouvido falar em Espanha, Portugal e Inglaterra.

A docente 2 buscou demonstrar para os alunos a “proporcionalidade” envolvendo o mapa; ela solicitou aos alunos que identificassem a localização de um oceano entre os espaços terrestres da Europa e América (onde se localiza o Brasil) e que, há mais de 500 anos atrás, ele era o principal meio de transporte de pessoas e mercadorias.

Dando prosseguimento, a docente 2 enfatizou que, antigamente, as

viagens envolviam meses e que o meio de comunicação era muito restrito, já que não existiam computador, celular, etc.

Então, a professora questionou os alunos: o que vocês achavam que as viagens antigas eram diferentes das de hoje?

Muitos alunos ficaram pensativos, imaginando como poderia ser a comunicação daqueles povos; muitos responderam que havia eles conversavam entre si, mas a docente mostra que as notícias levavam dias ou meses para chegar ao destino; cita como exemplo, o fato de que as pessoas doentes, muitas vezes, morriam nas próprias embarcações, pois demorava-se para que os navios pudessem alcançar locais contando com remédios ou médicos; acredito, assim, que os alunos conseguiram assimilar a questão do tempo e as mudanças que traz em nossas vidas.

Em relação às mercadorias, a docente 2 comenta que, como as embarcações não eram muito grandes, a tendência era ocorrer a valorização dos produtos; ela explica também que as linhas imaginárias existentes no mapa traduzem as fronteiras dos países, dos estados e dos municípios; como exemplo, a docente 2 cita a existência da linha imaginária existente entre as cidades de Rio Preto e de Mirassol; explica que, aos nos dirigirmos para Mirassol, não é possível identificar exatamente o fim do município de Rio Preto e o começo de Mirassol; a docente encerra esta parte da discussão. Explicando que o globo terrestre e os mapas apresentam essas linhas imaginárias por questões históricas, geográficas, políticas, econômicas e sociais.

Após a leitura da imagem, a docente 2 solicita que os alunos passem para a próxima página do livro, que tem como título “Produtos Valiosos” (Anexo D); ela inicia a discussão, afirmando que, há mais de 500 anos atrás, a Europa concentrava produtos que eram considerados muito valiosos e, por isso, eles eram nomeados de especiarias e eram utilizados para fabricar perfumes e remédios: gengibre, canela, baunilha, cravo e pimenta; em seguida, a docente abriu espaço para leitura do conteúdo; muitos se prontificam e foi possível perceber que a leitura deles era fluente;

Ao longo da leitura, a docente 2 promovia intervenções, explicando a respeito das especiarias, chamando atenção para informações apreendidas em outras imagens (Anexo E) e efetuando questionamentos; neste momento, percebo que alguns alunos permaneceram em silêncio, outros responderam aleatoriamente, outros ficaram pensativos e haviam ainda aqueles que criticavam as respostas dos colegas, gerando uma certa discussão.

Em outra ocasião, a docente 2 apresentou o segundo tema do livro didático,

intitulado: “Navegar em busca de riquezas” (Anexo F).

A docente começou a abordar o tema, afirmando que os europeus considerados ótimos comerciantes, saíam em busca de riquezas, ao perceberem que o Oriente era um continente promissor; para tanto, estes comerciantes utilizavam outras rotas, usufruindo do Mar Mediterrâneo como um atalho para aquelas terras, já que alegavam, inclusive, que outros caminhos mais longínquos abrigavam monstros e sereias, que poderiam atacar suas embarcações.

Continuando a conversa com os alunos, a docente 2 questiona-os se eles conhecem algum instrumento que os navegadores utilizavam em suas viagens, já que naquela época não existia computador, celular ou qualquer instrumento tecnológico avançado que os auxiliassem em suas viagens; então, os alunos recorreram ao livro para responder e, a partir daí, muitos falaram da bússola; a docente resolve, então, os questionar: vocês sabem o que é astrolábio? Muitos permanecem em silêncio, outros criticam as respostas dos amigos e outros dizem que não sabem e nem ouviram falar; então, a professora propõe a busca no dicionário para ver o significado da palavra; muitos não conseguem achar o significado, então, a professora alerta os alunos sobre o fato de o livro didático possuir glossário; percebo que o uso desse recurso foi uma novidade para os alunos.

Por conta da abordagem do tema, a docente 2 ofereceu aos alunos o contato com o globo terrestre; percebeu-se que a maioria deles ficaram encantados com o globo, parecendo viajar pelos lugares, buscando localizar a cidade de Rio Preto e outros lugares; os alunos observaram os rios e mares, alguns apressavam os outros para que fossem rápidos na observação do globo, mas todos queriam pegar, sentir e conhecê-lo; diante da observação feita por cada aluno, dúvidas e comentários surgiam; inevitável pensar que a utilização do globo terrestre e os mapas passam a fazer sentido para o assunto abordado.

Assim, destaca Bittencourt (2005, p.355) “a potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade, [...] e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos [...]”.

. Seguindo a rotina da aula, a docente 2 anuncia duas atividades no próprio caderno e com possibilidade de utilizar o livro: 1) Elaboração de cópia do resumo; e 2) Elaboração de desenho sobre as viagens das caravelas.

Percebeu-se que ao comentar sobre a primeira atividade, os alunos ficaram desmotivados e questionaram a professora, perguntando: se iam copiar muita coisa, se o texto era grande, se tal atividade demoraria; muitos alunos não copiaram o texto, outros copiaram o texto de modo incompleto, alguns sequer

abriram seus cadernos para realizar a cópia e quem estava dormindo continuou ou foi acordado pela docente, para pelo menos copiar o texto da lousa. Após o término da cópia, pela maioria, a docente 2 retomou a leitura e pediu para que os alunos fizessem a segunda atividade (desenho).

Concluo que a metodologia da aula apresentada pela docente 2 é, em boa medida, dialogada, ou seja, baseadas em conversas e discussões com os alunos; por conta disso, segundo FREIRE (2011, p.47) “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Os alunos se sentem pessoas ativas, que pensam, raciocinam e conseguem se expressar; sendo assim, se sentem motivados diante das discussões; esta postura não se mantém no cumprimento de tarefas, já que a cópia se torna recorrente, e o resultado disso é o pouco envolvimento dos alunos com a proposta. Nas palavras de FREIRE (2011,p.133) “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se com firma com inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história”

Essa citação pode ser vista quando a docente 2, dialoga com os alunos sobre o que eles conhecem do instrumento de navegação chamado astrolábio, ou seja, ao despertar o conhecimento neles, ela desperta também significados e re-significados que podem levar por toda vida. Essa situação, aos poucos leva os alunos a utilização de recursos para tornar o aprendizado com muito mais teor de significação.

### **A construção de pré-requisitos**

A experiência relatada a seguir foi vivenciada no subprojeto “Práticas educativas do Ensino de História e de Geografia: possibilidades e perspectivas envolvendo curtas metragens (PIBID/CAPES/UNESP)”, desenvolvido numa escola municipal de São José do Rio Preto (SP), a contar de 2011; as aulas aqui relatadas ocorreram ao longo de todo o período letivo de 2013, numa sala destinada ao 4º Ano do Ensino Fundamental I, que continha 35 (trinta e cinco) alunos matriculados.

Iniciamos nossas práticas promovendo sondagem dos alunos, visando com isso levantar os conhecimentos prévios que possuíam sobre a definição de história, de geografia, dos conceitos de bairro, de rua e de avenida; para tanto, empregamos como atividade a produção de desenho capaz de retratar o trajeto escola-casa-escola; os materiais utilizados foram: folhas de sulfite, caderno de História, giz de cera, lousa, dicionário, lápis e borracha.

A reação dos alunos diante dessa atividade, inicialmente, foi de estranhamento, diante da metodologia de aula dialogada, lúdica e sempre apresentando com maior clareza a rotina daquele dia de trabalho; os resultados da atividade foram consideráveis, já que os desenhos continham detalhes interessantes quanto ao tema abordado; percebeu-se que os alunos estavam acanhados diante da proposta de atividade.

O tema foi ainda abordado por meio da apresentação do curta metragem Avenida Alberto Andaló; a reação dos alunos diante do emprego do vídeo foi a de êxtase e encanto, já que houve silêncio durante a exibição do curta metragem.

Em meados do mês de março de 2013 tivemos o segundo momento de aula, abordando o conceito de mapa, buscando realizar o movimento dialético entre o mapa mundi e o município de São José do Rio Preto, os significados dos processos históricos, tendo como exemplo o aniversário de emancipação de tal município, atrelado à apresentação de trechos do curta metragem Avenida Alberto Andaló.

Na terceira ocasião em que fui responsável pela apresentação da aula, abordou-se o tema lateralidade, visto que em muitos desenhos apresentados pelos alunos e que diziam respeito ao tema trajeto casa-escola-casa, em aula anterior, observou-se uma certa defazagem sobre os conceitos e representações de direita/esquerda, frente/atras, encima/embaixo e proporção. Sendo assim, foi proposto como primeira atividade do dia, exercícios para perceber, dentro da sala de aula, quem estava à direita, à esquerda, a frente e atrás de cada colega. Logo em seguida, com o próprio corpo, abordou-se os mesmos conceitos acima citados.

Dando continuidade ao tema, foi apresentada outra atividade na quadra poliesportiva; os alunos deveriam atender aos comandos de conduta de direita/esquerda, encima/embaixo; para tanto, os alunos foram divididos em grupos iguais e, em fila, o primeiro aluno deveria atender ao comando e repassar a bola para o amigo que estava atrás. A atividade finalizava quando o primeiro da fila retomava sua posição, ou seja, após o momento em que todos os colegas tivessem passado na fila para atender o comando.

Os resultados dessas atividades foram satisfatórios; as bolsistas questionaram se algum aluno ainda tinha dúvida sobre esse conceito de lateralidade.

A partir disso, diante das autorizações prescritas aos pais ou responsáveis dos alunos, foi promovido um passeio no entorno da escola, abordando os mesmos conceitos que haviam sido trabalhados no início das atividades em sala de aula.

Durante o passeio, buscou-se despertar nos alunos o que estava à direita, esquerda e acima da escola, de acordo com o percurso percorrido por

todos; retomamos para a sala de aula e, neste espaço, foi promovida a produção de desenho coletivo, buscando com essa atividade abordar o conceito de proporção e o desenvolvimento da capacidade de observação da paisagem; explicamos aos alunos que não tiveram suas autorizações assinadas sobre as atividades desenvolvida durante o passeio.

Pretende-se nessa atividade lúdica o desenvolvimento de trabalho em grupo, situação pouco desenvolvida na sala de aula; houve muita resistência na organização dos grupos, já que as famosas “panelinhas” não queriam se dissolver; apesar disso, obtivemos ótimos resultados, já que constatamos a assimilação dos conceitos de lateralidade e os alunos foram despertados para olharem para o que estava à direita, esquerda, acima nas situações de suas vidas.

A abordagem do conceito de proporção e o desenvolvimento da capacidade de observação foram ainda alvo de outras atividades: o alunos formaram roda e atendiam aos comandos de rodar para direita, para esquerda, bem como de, parados, pularem com o pé direito e com o pé esquerdo, estender ora a mão direita, ora a mão esquerda, seguir para frente ou para trás, tudo alternadamente; os resultados foram satisfatórios.

Num quarto momento de atividade, apresentou-se a aula ainda com o tema lateralidade, buscando reforçar esses conceitos para avançarmos nos temas a serem abordados. A atividade proposta foi diante do desenho de acessórios em dois bonecos de papel recortado a partir do tamanho de alunos que foram selecionados pelo sorteio dos nomes em momentos que antecederam à realização da atividade propriamente dita. O decorrer da atividade se deu, após sorteio de alunos, que eles desenharem diante do comando ou dica dado por uma das bolsistas do projeto, ou seja, a bolsista lia o comando: desenhar um acessório no boneco de papel que representa as meninas, no braço esquerdo. Assim, aquele aluno sorteado deveria a sua escolha desenhar qualquer acessório no braço esquerdo do boneco.

Foi observado que muitos alunos pensavam na situação voltada para seu corpo para depois atribuir ao boneco, o lado mais correto para colocar o acessório. Após todos os alunos que foram sorteados desenharem reforçamos o conceito de lateralidade, e, percebemos que as dúvidas quanto a esse conceito foram sanadas diante dessa atividade.

No quinto momento foi apresentado aos alunos um exercício de avaliação envolvendo todos os temas apresentados até então; a experiência vivida neste momento foi de grande responsabilidade, já que ficamos responsáveis, inclusive, pela elaboração da avaliação; tudo foi feito com muita cautela, buscando-se

promover uma oportunidade de conhecimento dos alunos e, ao mesmo tempo, de afirmação de certos conceitos.

Dando sequência, no encontro seguinte foi oferecida aos alunos a devolutiva da avaliação, destacando nesta ocasião a reflexão sobre o conteúdo abordado; foram apresentadas num telão todas as questões que estiveram presentes na atividade, com suas devidas alternativas corretas, também foi feito um breve comentário sobre cada uma delas.

No décimo segundo momento houve a apresentação do conceito de “tempo vivido”, dentro da concepção de “tempo histórico”, através das perguntas: O que é o tempo para você? O tempo é igual para todas as pessoas? O que demonstra o tempo para nós?

Fui responsável por esta aula. Após alguns momentos de reflexão entre todos, achei por bem realizar o registro na lousa do assunto discutido, então, o texto ficou assim:

Podemos pensar no tempo como muitos fatos que acontecem, aconteceram ou podem acontecer ao mesmo tempo, em diferentes momentos, com muitas pessoas.

O tempo pode ser entendido através da nossa vida, o que fazemos no nosso dia-a-dia, pela manhã, pela tarde ou pela noite.

O tempo nem sempre é igual para todas as pessoas. O que eu faço em determinado momento, outras pessoas fazem atividades diferentes do que eu faço. Por exemplo: enquanto os alunos estão na escola pela manhã, outras crianças fazem diversas atividades (jogam bola, estudam, brincam ou fazem tarefa da escola).

Para demonstrar o tempo, utilizamos diversas maneiras como: o relógio, as divisões do dia (manhã, tarde e noite), e também a posição do Sol.

Os alunos copiaram este texto; após isso, foi apresentada aos alunos a música “Oração do Tempo” (letra de Caetano Veloso e interpretação de Maria Gadú); buscou-se com essa música reforçar o entendimento de tempo vivido.

A música citada também foi empregada para provocar o questionamento sobre o que eles sabiam a respeito da “roda do tempo”; houve um momento de silêncio, demonstrando a negatividade do entendimento desse conceito, então, foi dito aos alunos que a roda do tempo pode ser utilizada para organizarmos nossa rotina de vida, podendo ela ser diária, semanal, mensal, anual ou referente a toda nossa vida.

Após essa discussão, foi apresentado aos alunos diversos tipos de roda do tempo elaborados em diferentes modelos por cada uma das bolsistas (conforme anexos H, I, J, e K) e, em seguida, foi proposto a eles que também elaborassem

suas rodas do tempo, podendo se basear nos diversos modelos que foram apresentados pelas bolsistas.

Finalizou-se essa aula com os alunos entregando suas rodas do tempo e a proposta das bolsistas em dar a devolutiva destas rodas do tempo em outra aula; tal devolutiva, diga-se, foi feita, já que na aula seguinte, utilizando o Data-show, houve apresentação e discussão de alguns dos desenhos por eles elaborados (anexo L e M), buscando-se, dessa maneira, averiguar a apreensão dos conceitos de tempo histórico, por meio da concepção de tempo vivido.

Logo após, ocorreu a apresentação da aula que tratou do tema “tempo cronológico”, representado pelo relógio; houve breve relato do contexto histórico que marcou o surgimento dos relógios; também foi feita a apresentação do “Mito de Cronos”, a concepção de mito como uma história que não é verdadeira e que contém elementos da natureza e animais; registra-se, ainda, o emprego nesta aula do livro “De hora em hora...”, de Ruth Rocha, com a mesma ideia da roda do tempo envolvendo uma criança.

Foi percebido que os alunos despertaram diante da concepção tempo, demonstrando que, até então, ainda não tinham sido provocados a pensar neste tema; a reação deles foi de muita surpresa, ao perceberem que diversos conceitos históricos fazem parte de atividades/situações envolvendo o cotidiano.

Finalizando a abordagem sobre o tempo, foi apresentado o conceito de “tempo da natureza”, envolvendo as estações do ano: Primavera, Verão, Outono e Inverno e a relação entre a Terra, o Sol e a Lua.

Nesta perspectiva, foi apresentado os ciclos, etapas ou períodos e sobre a necessidade do homem em marcar esse tempo; foi explicado que o calendário das civilizações antigas era baseado no ritmo das atividades agrícolas e religiosas e era marcado por intervalos de tempo naturais, dados pelo deslocamento do Sol no horizonte, pelo ciclo das colheitas e pelo movimento da Lua; falou-se sobre a posição do Sol da Terra e da Lua no Sistema Solar, explicando que a relação entre esses 3 astros provoca diferentes ciclos na Terra.

Para balizar esta aula, foram apresentados aos alunos diferentes trechos de falas, histórias, poesias, reportagens, destacando-se expressões que marcam a passagem do tempo (“Era uma vez”, “há muito tempo atrás”, “antigamente”, “quando eu era jovem”, “há anos”, “lá atrás”), para tornar possível a reflexão sobre o tempo vivido.

Os recursos utilizados nesta aula foram as fotografias antigas de pessoas, escolas e casas com o intuito de levar as crianças a perceber que o tempo passa e as mudanças ocorrem com o decorrer dele; nesta mesma ocasião, foram

empregados vários documentos, caso de: certidão de nascimento, registro geral, cadastro de pessoa física (CPF), histórico escolar, diplomas carteira de habilitação, entre outros.

Na aula seguinte foi promovida uma espécie de revisão do tema; os materiais utilizados foram lousa, giz, Data-show, telão, equipamentos fotográficos e de imagem e gravador de voz.

A reação dos alunos foi de grande expectativa diante da utilização dos recursos tecnológicos. Muitas vezes, percebeu-se que, diante dos usos dessas tecnologias, os alunos passavam a deter o conhecimento, já que facilitaram uma melhor compreensão dos conceitos apresentados.

### **A proposta didática com base em curtas metragens**

Continuando, a seguir foi apresentada aula cujo tema abordado era “paisagem”; inicialmente, buscou-se promover o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é paisagem; posteriormente, foi utilizado o Data-show para apresentação de slides que continham o significado de paisagem, segundo o dicionário.

Logo em seguida, apresentamos imagens com exemplos de paisagem, com a localização geográfica da escola a partir de imagens de satélite.

Após essa apresentação, foi exibido o curta metragem da Rua Pedro Amaral, demonstrando diversas paisagens que continham no filme, e, para finalizar a aula foi proposto uma atividade lúdica de desenho de qualquer objeto de preferência do aluno, que demonstrasse diversas formas (vertical/frontal) do desenho. Indo um pouco mais além, também foi proposta aos alunos atividade lúdica elaborada por uma das bolsistas, na qual os alunos deveriam ligar a imagem ao respectivo significado.

A reação dos alunos, são de extrema satisfação, diante da ludicidade que envolve a atividade. Com isso, realizam-nas com muito entusiasmo e compreensão, muitas vezes, os alunos pediram para pintar os desenhos que aparecem nas atividades.

Em outro momento de aula, continuou-se com o tema paisagem a ser apresentado aos alunos, tendo como foco a exibição do curta metragem “Arborização Urbana”, buscou-se dessa maneira que os alunos atentassem-se aos nomes das árvores que estão próximas do cotidiano de cada um, como a Oiti, Ipê Amarelo entre outras.

Logo em seguida, houve a exposição de fotos de espécie vegetais que constituem a arborização urbana de São José do Rio Preto e foi pedido aos alunos

que comentassem a respeito das árvores apresentadas: nomes, localização e origem; posteriormente, houve a apresentação de um breve histórico das árvores, buscando sanar as dúvidas sobre o tema, e também foi trabalhada com os alunos a cartografia, segundo a abordagem dialética do local-global-local; nesta ocasião, também foi trabalhada com os alunos a origem dos nomes das árvores que formam o entorno da escola, com isso chegou-se à conclusão de que muitas árvores tem suas origens na África.

Continuando com essa mesma aula, foram apresentadas fotos atuais e antigas da arborização que envolve o bairro e, após análise, muitos alunos chegaram à conclusão de que nos dias atuais existem menos árvores do que antigamente, tendo em vista que o povoamento da cidade levou a destruição das matas existentes no bairro, antigamente.

Para finalizar essa aula, foi proposta uma atividade lúdica, em que os alunos deveriam relacionar os nomes das árvores às suas respectivas características; as reações dos alunos foram de extrema satisfação diante da atividade.

Em outra aula foi abordado o tema sobre o rural e urbano; primeiramente realizou-se uma sondagem sobre o tema; fomos surpreendidas pelas respostas dos alunos, já que muitos deles já sabiam o significado dessas palavras (rural e urbano). Alguns alunos disseram que rural é o que está na roça, nas fazendas, é o boi, a vaca entre outros; já o urbano é tudo que está na cidade, ou seja, os carros, prédios, supermercados; em seguida, foi exibido o curta metragem “Sociabilidades Rurais” e, depois disso, foi aberta a discussão sobre o que os alunos sabiam a respeito do tema; antes do término da aula, foi proposta como atividade aos alunos a confecção de objetos, instrumentos e seres que traduzissem elementos da zona rural e urbana; mais uma vez, os alunos tiveram excelentes resultados com essa atividade, conforme segue em (Anexo P).

Noutra aula, foi retomado o tema “Rural e Urbano e seus entrelaçamentos”, tendo como foco central a feira livre; dentro desse tema foi apresentado o curta metragem “Feira livre do mercado de Fernandópolis-SP”, bem como conteúdo envolvendo a história e a geografia de alguns cereais como arroz, a origem de suas plantações, buscando-se sempre promover abordagem baseada no movimento dialético do local-global-local.

Foram utilizados como recursos para essas aulas: lousa, giz, apagador, lápis, borracha, papel sulfite, giz de cera, data show, telão, filmadora, câmera fotográfica, gravador, massa de modelar, prato plástico, palito de dente, trecho do curta metragem “Feira livre do mercado de Fernandópolis”.

Em outra aula, sob minha responsabilidade, foi abordado o tema “Rural e Urbano e suas permanências dentro do contexto histórico”; foi apresentado o Curta “Culinária Caipira”, vídeo que apresenta alguns pratos rurais tradicionais, mas ainda presentes no cotidiano das cidades, expressando assim o entrelaçamento entre campo e cidade.

Primeiramente, dentro da discussão do tema, foi buscado junto aos alunos, qual o entendimento deles sobre a palavra “permanência”. Mais uma vez fomos surpreendidas pelos alunos, diante de muitas respostas, tais como: “é tudo que permaneceu” e “o tempo passa, mas algumas coisas permanecem”;

A partir das respostas dos alunos foi percebido que entenderam o sentido da palavra e, assim, foi possível avançar na discussão, questionando-se sobre qual o prato típico tradicional que acreditavam ter permanecido, tendo como ponto de partida a merenda da escola; foram obtidas muitas respostas, mas a polenta e a galinhada foram os pratos mais citados.

A partir dessas respostas foi apresentado aos alunos o contexto histórico desses pratos, especialmente a galinhada; foi aberta a discussão para os alunos, que opinaram sobre a origem desse prato; na sequência, foi realizada uma retrospectiva do contexto significativo da pecuária na região Noroeste paulista, perguntado qual era, há décadas atrás, o pólo de abatimento de gado, perto da cidade de São José do Rio Preto-SP, bem como foi perguntado o nome da cidade onde é realizada uma famosa festa de peão; diante da resposta de muitos alunos, citando Barretos, expliquei o contexto histórico envolvendo o prato galinhada.

A explicação de tal prato envolveu a seguinte narrativa: Algum tempo atrás, até por volta da década de 1950, os transportes de animais da pecuária eram feitos por boiadeiros, que viajavam em comitivas, por longos dias, diferentemente dos nossos dias, em que os bois são transportados por caminhões apropriados, daí as viagens serem mais rápidas; o trajeto percorrido passava por São José do Rio Preto-SP, em direção à cidade de Barretos; durante a viagem, as comitivas de boiadeiros, muitas vezes, precisavam descansar e, por isso, pediam pouso para os fazendeiros cujas propriedades margeavam essas estradas; para completar a estadia, os donos das fazendas ofereciam aos boiadeiros comida e um dos pratos servidos, entre outros, era a galinhada.

A partir desse contexto histórico, questionei os alunos desse prato, e, mais uma vez, me surpreendi com as respostas; isto porque, alguns alunos mencionaram que o oferecimento dessa comida envolvia o que os fazendeiros tinham nas propriedades, ou seja, o arroz e a galinha, entre outros condimentos usados nesse prato.

Logo em seguida, instiguei os alunos a pensar sobre outras permanências? Foram citadas: a dança, as roupas e o falar caipira.

A partir dos comentários dos alunos, exibimos o curta “Falar Caipira”, vídeo que ressalta o fato de cada região ter sua maneira de falar, que identifica alguns traços do falar caipira e que o apresenta como um dos traços da identidade dos grupos humanos que formam o Noroeste paulista; as reações dos alunos indicaram que haviam entendido o assunto abordado.

Os materiais utilizados para essa aula foram: Data-show, gravador, telão, curta metragem “Falar Caipira”, fotos e imagens relacionados ao tema abordado.

Continuando com as apresentações de aulas, o próximo tema abordado envolveu a estação ferroviária de São José do Rio Preto-SP; neste dia, utilizou-se a metodologia de aula dialogada; a bolsista responsável iniciou suas atividades coma apresentação de recortes de fotos, buscando, de maneira lúdica, despertar o olhar dos alunos na tentativa de reconhecer aquele espaço; em seguida, foram apresentadas fotos que permitiram visualizar mudanças na paisagem envolvendo o bairro, especialmente o trecho em que a linha férrea está situada próxima da Av. Philadelpho Gouvêa Netto.

Feita as exposições de imagens, uma série de questões foram apresentadas: *O que é uma linha ferroviária? O que o trem transporta? Algum de vocês já viajou de trem? Essa linha ferroviária que vocês conhecem passa aonde? Vocês sabem como essa linha se chama?*

A partir dessa discussão, realizou-se a apresentação de um histórico da linha ferroviária; com base em outras questões, como: *Aonde e quando surgiu o trem? Qual a sua importância em épocas passadas? Para que fins as pessoas inventaram o trem/a linha ferroviária? Quais as mudanças (econômicas, sociais, culturais...) que ele trouxe? Quando esse meio de transporte veio para o nosso país, estado, cidade?*

A proposta envolvendo o tema foi encerrada com a construção de cinco maquetes, cada qual retratando uma região do espaço urbano de São José do Rio Preto-SP, que é cortada atualmente pela linha férrea que forma a antiga Araraquarense

A reação dos alunos foi de extrema satisfação por tido trabalhado de maneira lúdica e em grupo, valorizando-se o respeito às ideias de cada membro.

Os recursos utilizados foram: filmadora, gravador, folha impressa, placa de isopor, cola, cola de isopor, tesoura, tinta, pincel, palito de sorvete, materiais recicláveis, durex, papel rodocó, lantejoulas, placa de isopor, E.V.A., lixa, celofane, entre outros.

Em outro momento, foi promovido um passeio pelo entorno da escola, visando com isso concluir o processo de ensino e de aprendizagem relacionado às aulas ministradas até então: arborização urbana, rural e urbano (suas permanências e seus entrelaçamentos) e o conceito de paisagem.

As reações dos alunos foram permeadas por extrema alegria e contentamento, se sentiam sujeitos históricos diante de conhecimentos do local, algo visível na expressão de cada aluno, durante o passeio. Descreviam historicamente, com muita propriedade, partes daquele lugar.

Ao término desta sequência, coube concordar com Paulo Freire, quando afirma que: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, principalmente aqueles que pertencem às classes populares, os que são socialmente construídos na prática comunitária, partindo-se da seguinte ideia: “Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade [...]”. (2011, p. 31)

Impossível também não concordar com Tardif (2002, p.118) quando afirma que “concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”.

SANTOS, Renata Luiza Xavier dos. Reflections on teaching of history in elementary education 1: purpose of observations and experiments carried out in a public school hall of São José do Rio Preto-SP. **DIALOGUS**. Ribeirão Preto. v.10, n.1 e n.2, 2014, pp. 119-140.

**ABSTRACT:** Many Education researchers understand that the school cannot be just the space of content delivery, often valued by certain sectors of society, but should confine itself to the construction of meaningful knowledge to students. On that note, this research aims to reflect on the history of teaching the 4th year of elementary I, through observations in classes taught in a public school in Sao Jose do Rio Preto– SP.

**KEYWORDS:** Teaching of History; School routine; School Everyday; Construction of knowledge.

#### **REFERÊNCIAS:**

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. C. A. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989, p.36-45.

BITTENCOURT, C. M. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

## **ARTIGOS/ARTICLES**



## A “DITADURA MILITAR (1964/1985)” NOS LIVROS DIDÁTICOS: A PROPÓSITO DE UMA PROPOSTA DE PESQUISA NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA

Aruana Mariá MENEGASSO\*

**RESUMO:** O texto promove um balanço bibliográfico a respeito do campo de pesquisa do ensino de história, destacando reflexões a respeito da história do livro, do livro didático, do livro didático no Brasil; além disso, apresenta proposta de pesquisa envolvendo a Ditadura Militar (1964/1985) num livro didático brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de história; livros didáticos; formação docente; Ditadura Militar brasileira (1964/1985).

### **Apresentação**

Ao consultarmos estudos envolvendo o ensino de história, seja em coletâneas de textos (PINSKY, 2009; MONTEIRO, GASPARELHO, MAGALHÃES, 2007; BITTENCOURT, 2006; KARNAL, 2005; ROCHA, 2009; SIMAN, FONSECA, 2001) ou obras específicas de autores (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2003, 1993), percebe-se que o campo de pesquisa relacionado a este saber escolar é amplo e variado, uma vez que constituído por estudos envolvendo:

- políticas públicas voltadas para o ensino de história;
- concepções de história norteadas pelo ensino escolar deste saber;
- conteúdos e temas relacionados ao ensino de história;
- aprendizagens em história;
- procedimentos metodológicos no ensino de história;
- linguagens empregadas no ensino de história; e
- livros e materiais didáticos e paradidáticos de história.

### **Uma história do livro**

Robert Darnton (1990) destaca que estudos sobre a história do livro ganharam impulso inicial a contar de Gutenberg e passaram a figurar como importante campo de pesquisa no século XX, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento de trabalhos movidos pelas preocupações expressas pela Escola dos Annales.

---

\* Graduada em Pedagogia pela UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto. Bolsista PIBIC/CNPq/UNESP, sob orientação do Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto. e.mail aruana.menegasso@hotmail.com

Ainda segundo Darnton, ao estudar a história do livro é necessário entender que se trata de um produto cultural envolvendo conjunturas econômicas e sociais, sanções políticas e legais, influências intelectuais e publicidade, assim como vários personagens: autores, editores, gráficos, livreiros, distribuidores, fornecedores e encadernadores.

Roger Chartier (1998) disserta sobre a questão da universalidade que os textos e os livros carregam em si, e mais especificamente sobre a revolução do livro no decorrer da história (até os livros eletrônicos atuais). Essa revolução, por muitas vezes, foi percebida como ameaça, que, na verdade, acabou por criar novas oportunidades e inovações à difusão do conhecimento.

No decorrer da obra em questão, a abordagem histórica do livro é apresentada pelo autor como sendo uma revolução nas estruturas do suporte do material escrito, valorizando os malefícios e os benefícios da revolução eletrônica, vivendo assim uma pluralidade de existências. Além disso, Chartier destaca que a revolução do livro envolveu modificações das seguintes categorias: autor, texto, leitura, biblioteca e universalidade.

Finalmente, Chartier salienta que apesar das alterações em seus componentes, das revoluções e dos desafios superados, o livro possui um caráter indestrutível e universal.

Alain Choppin (2004) escreve sobre a história dos livros didáticos, das edições didáticas e de como se passou a constituir um domínio de pesquisa sobre estes temas.

Para isso, abarca alguns exemplos, as principais problemáticas identificadas e os temas abordados pela pesquisa histórica sobre os livros e edições didáticas, destacando as tendências mais marcantes e as possíveis perspectivas de evolução.

O autor conclui que se desenvolveu nos últimos vinte anos uma grande reflexão de natureza metodológica a respeito do enfrentamento destes temas, daí a abundante literatura, inúmeras trocas reflexivas e a realização de vários colóquios.

### **Pesquisas sobre livro didático no Brasil**

O campo de pesquisa sobre livros didáticos de história, assim como as demais áreas, teve um crescimento significativo em decorrência da expansão da utilização desses materiais didáticos, que estão sendo usados em diferentes escolas em todo o país.

Como destaca Circe Bittencourt:

O livro didático tem despertado interesse de muitos pesquisadores nas últimas déca-

das. Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores, entendido como produção menor enquanto produto cultural, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. O livro didático provoca debates no interior da escola, entre educadores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, envolvendo autores, editores, autoridades políticas, intelectuais de diversas procedências. As discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção. No caso brasileiro, os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo (2004, p.471).

Kazumi Munakata (2012) estuda as pesquisas sobre o livro didático e descreve resumidamente a constituição desse campo de pesquisa e, por conta disso, a formulação de referências teóricas e metodológicas.

Tal autor enumera algumas pesquisas realizadas, salientando, com isso, a atual diversificação temática envolvendo tais estudos.

A partir disso, Munakata conclui que hoje há uma proliferação de temas envolvendo este objeto de estudo e que, somados, o enfrentamento destes temas permite a elucidação de vários aspectos da educação escolar e de sua história.

Décio Gatti (2004) estudou o papel e o perfil dos editores dos livros didáticos de história brasileiros, que atuaram entre 1970 a 1990. Para esta análise, sobressai o emprego da análise dos depoimentos dos próprios editores. Tal autor conclui que houve uma passagem da produção artesanal dos livros didáticos para uma produção industrial, durante este período.

Esta passagem foi responsável pela melhoria da qualidade dos conteúdos, portanto, na disponibilização de material mais qualificado para a população, seja pela distribuição do Estado ou pela aquisição em livrarias.

Maria Stamatto (2009) salienta a importância de se promover estudos de livros didáticos de história, frisando a importância de se considerar as teorias e os métodos historiográficos, além das concepções pedagógicas.

A partir desses pressupostos, a autora indica que houve a construção de conhecimentos específicos para o desenvolvimento do pensamento histórico e da metodologia da história como saber escolar.

Stamatto reconhece que há uma inflexão nas orientações teóricas-

metodológicas presentes nos livros de ensino de história publicados nos últimos tempos, porém, ainda não totalmente configurado e não inteiramente contemplado nas coleções didáticas.

Sonia Miranda e Tania de Luca (2004) igualmente valorizam as pesquisas em torno dos livros didáticos de história, ao traçarem um panorama deste material, tendo como base o relatório envolvendo o Programa Nacional do Livro Didático de 2005.

Para isso, as autoras providenciam uma radiografia dos livros didáticos contemporâneos, analisando as temáticas que têm ocupado o cenário de investigações relativas ao saber histórico.

Após todo o trabalho de levantamento e análise, as autoras concluem que, em geral, existe um grande abismo entre a renovação historiográfica registrada nas últimas décadas e o saber histórico veiculado por meio do livro didático.

Existem também pesquisas dedicadas a compreensão da história dos programas de produção e distribuição do livro didático no Brasil.

Juliana Filgueiras (2013) analisou ações da Campanha Nacional de Material de Ensino e da Fundação Nacional de Material Escolar entre 1950 a 1980, constatando nelas interesses da indústria editorial, preocupação com a difusão cultural e com o atendimento de público considerado carente.

Célia Cassiano (2007), por sua vez, se dedicou a entender as mudanças provocadas no PNLD a contar de 1995, destacando que houve gradativa presença de empresas espanholas no mercado de livro didático nacional e, mediante isso, interferência comercial na definição do currículo escolar e intenso processo de aculturação.

### **Livro didático e Ditadura Militar**

Marcos Silva e Selva Fonseca (2010) analisam as tradições envolvendo o ensino de história no Brasil, desde a Ditadura Militar.

Destacam que a definição de tal saber curricular envolve a articulação entre cultura escolar, papel da escola como instituição social e diálogo com formas não escolares de ensino.

Frisam também que a consciência histórica do aluno começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida.

Além disso, tais autores destacam que as relações entre professores, alunos, saberes, materiais, fontes e suportes são constantemente reconstruídas. Em outra pesquisa, Kazumi Munakata (2003) promoveu estudos das

abordagens da Ditadura Militar brasileira de 1964 a 1985 presentes nos livros didáticos e paradidáticos editados após o término deste período histórico.

Neste estudo, tal autor pautou sua análise em outros pesquisadores que escreveram sobre o tema, em alguns exemplares de livros didáticos e paradidáticos e em editoras e fontes históricas (como jornais da época).

Ao término, conclui que os livros didáticos apresentam um currículo de conteúdo consensual, sendo assim, novas propostas de ensino apresentam a mesma abordagem que as anteriores.

Thiago Reis e Eliane Prado (2012) estudam como são apresentados nos livros didáticos de História dos anos finais do Ensino Fundamental os conteúdos que tratam sobre a Ditadura Militar no período de 1964 a 1985.

Para o desenvolvimento desse estudo, analisam os conteúdos apresentados sobre o tema em algumas coleções de livros didáticos.

Tais autores concluem que existem alguns equívocos, omissões e um discurso ideológico incutido nos conteúdos analisados, prevalecendo à ênfase nos acontecimentos cronológicos e factuais envolvendo a abordagem desse período histórico brasileiro.

### **Uma proposta de pesquisa**

De modo geral, pretende-se neste estudo promover a leitura e interpretação comparativa das unidades “Entre a Democracia e a Ditadura” da primeira edição (2007) e “A Ditadura Militar” (brasileira, 1964-1985) da segunda edição (2010) do livro didático “Projeto Buriti: História, 5º ano”, tanto no “livro do aluno”, quanto no “manual do professor”, buscando compreender o saber admitido que tal discurso comporta a respeito do tema.

Como objetivos específicos pretendem-se:

- Desenvolver estudos a respeito de livros didáticos;
- Versar bibliografia envolvendo estudos do livro didático de história;
- Promover leituras sobre “Ditadura Militar brasileira, 1964-1985”;

A coleção “Projeto Buriti: História” é definida da seguinte maneira pelos avaliadores do PNLD 2013:

Na coleção, destaca-se a importância de se pensar a produção do saber histórico escolar como um processo dinâmico que valoriza a formação do cidadão. Discute-se a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania, estimulando a participação do indivíduo no mundo em que vive. Um dos elementos que a singulariza positivamente é a articulação entre os conteúdos ao longo da obra.

Destacam-se o trabalho com o cotidiano apresentado nas propostas elaboradas a partir da realidade local articulada às questões nacionais e o investimento nas imagens como fontes históricas, a valorização do conhecimento prévio do aluno e as relações entre passado e presente.

A riqueza da estrutura e dos conteúdos, assim como das orientações, é reforçada pela proposição de atividades extras e pela apresentação de textos complementares para alunos e professores. A interdisciplinaridade é efetivamente proposta a partir de sugestões concretas de atividades conjuntas (Guia de livros didáticos, 2012, p. 145).

A primeira edição foi organizada por Cesar da Costa Junior e publicada em 2007; a unidade “8-Entre a democracia e a ditadura” no “livro do aluno” e no “manual do professor” compreende o espaço composto entre as páginas 106 e 119, isto é, 14 páginas são dedicadas para tratar desse período da história do Brasil, destacando-se neste discurso a apresentação de 23 imagens em tamanhos e cores diferentes (coloridas e P/B).

Já a segunda edição foi organizada por Rosane Cristina Thahira e publicada em 2011; a unidade “8-A Ditadura Militar” no “livro do aluno” e no “manual do professor” compreende o espaço composto entre as páginas 104 e 117, isto é, 14 páginas são dedicadas para tratar desse período da história do Brasil, destacando-se neste discurso a apresentação de 25 imagens em tamanhos e cores diferentes (coloridas e P/B).

A pesquisa ora proposta é de natureza descritiva explicativa, segundo abordagem qualitativa, associada ao estudo de caso (MINAYO, 2000; TRIVINÓS, 1987; GAMBOA, 1997; ANDRÉ, LUDKE, 2005; GIL, 2009).

Trata-se de uma pesquisa descritiva explicativa, porque envolve a interpretação do material investigado será orientada por conceitos e conteúdos apreendidos na leitura bibliográfica, visando-se assim tecer uma compreensão de tal assunto, uma vez que não há estabelecimento de hipóteses a priori.

A pesquisa está ancorada numa abordagem qualitativa associada ao estudo de caso, por eleger como objeto “uma unidade que se analisa profundamente” e cuja “a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda o assunto” (TRIVINOS, 1987, p.133-134).

A unidade a ser analisada no livro didático do 5º ano da coleção “Projeto Buriiti: História” (como as demais que o constituem) é formada por um discurso polissêmico, uma vez que composto por: questões teóricas referentes à História e ao ensino de História, orientações específicas em relação a abordagem dos conteúdos, assim como várias imagens, sugestões de textos, de atividades, de filmes, de *sites* e consultas bibliográficas.

Essa mesma polissemia oportuniza reconhecer que o livro didático carrega uma série de funções, vivenciadas de modos diferentes, conforme uma série de fatores que define um contexto histórico, sociocultural e educacional, daí o diálogo com as obras elaboradas por Alan Chopin (2004) e Circe Bittencourt (1993; 2004; 2006; 2008).

Mas quais seriam os motivos de propor tal pesquisa?

São José do Rio Preto é uma localidade paulista, que exerce o papel de centro polarizador de uma região (Noroeste) formada por 97 municípios, cuja população é constituída por cerca de 1.500.000 habitantes.

A contar de 1997, houve em São José do Rio Preto a implantação do processo de municipalização do ensino (FARIA, 2008), que resultou, entre outras coisas, na constituição de uma expressiva rede de unidades escolares: 46 creches, 56 escolas de Educação Infantil e 35 escolas de Ensino Fundamental (IBSA. Caderno Técnico – perfil sócio-econômico e educacional da região administrativa de São José do Rio Preto, 2011, p.22).

No ano de 2013 registrou-se 3313 matrículas de alunos no 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto; o montante de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental é o maior de todos aqueles que são mantidos pelo Poder Público municipal e o livro “Projeto Buri: História” é o mais difundido entre as unidades escolares. Informação obtida junto à Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SP).

Contudo, a difusão dos livros didáticos que fazem parte da coleção “Projeto Buri: História” não é significativa apenas em âmbito local, uma vez que no corrente ano de 2013 foram vendidos 572.198 exemplares da segunda edição, número que o posicionou como sendo o livro mais vendido deste tipo, tal qual nos informa a TABELA 1.

**TABELA 1: Lista do MEC de livros didáticos de história 5º ano  
vendidos - 2013**

<b>EDITORA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>QUANT.</b>	<b>VALOR INVESTIDO</b>
MODERNA LTDA	PROJETO BURITI	572.198	1.934.029,24
FTD AS	PORTA ABERTA	373.699	1.524.691,92
ATICA S/A	ÁPIS HISTÓRIA	349.490	1.950.154,20
SCIPIONE S/A	A ESCOLA É NOSSA HISTÓRIA	249.066	1.036.114,56
SARAIVA S/A LIVREIROS EDITORES	HISTÓRIA	149.620	552.097,80
EDIÇÕES SM LTDA	APRENDER JUNTOS HISTÓRIA	142.909	657.381,40
FTD AS	DE OLHO NO FUTURO HISTÓRIA	89.553	332.241,63
EDIÇÕES SM LTDA	MUNDO AMIGO HISTÓRIA	81.400	411.884,00
POSITIVO LTDA	HOJE É DIA DE HISTÓRIA	76.819	553.864,99
SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	HISTÓRIA	74.105	246.028,60
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	HISTÓRIA	55.986	366.708,30
MODERNA LTDA	PROJETO PITANGUÁ	52.629	196.832,46
TEXTO EDITORES LTDA	A AVENTURA DO SABER HISTÓRIA	47.747	393.912,75
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	HISTÓRIA	41.590	358.505,80
BASE EDITORIAL LTDA	PARA GOSTAR DE HISTÓRIA	38.381	253.314,60
EDITORA DO BRASIL SA	NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA	32.776	216.977,12
SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	PROJETO DESCOBRIR	30.451	123.631,06
POSITIVO LTDA	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA	26.578	226.444,56
ATICA S/A	ASAS PARA VOAR HISTÓRIA	23.814	87.159,24
SARAIVA SA LIVREIROS EDITORES	COLEÇÃO FAZENDO E COMPREENDENDO	22.168	90.002,08
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	HISTÓRIA COM REFLEXÃO	14.627	111.018,93

POSITIVO LTDA	PROJETO ECO HISTÓRIA	14.250	102.742,50
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIÇÕES PEDAGÓGICAS LTDA	HISTÓRIA	11.652	88.438,68
PEARSON EDUCATION DO BRASIL	HISTÓRIA	7.736	72.331,60
TEXTO EDITORES LTDA	MUNDO ABERTO HISTÓRIA	3.723	30.714,75
FTD AS	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS	3.271	12.135,41
SCIPIONE S/A	VIRAVÉR HISTÓRIA	2.708	11.265,28
DIMENSAO LTDA	FAZER E APRENDER HISTÓRIA	771	13.677,54
EDIÇÕES SM LTDA	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA	394	1.631,16
AJS LTDA	HISTÓRIA	255	1.721,25
TERRA SUL EDITORIA LTDA	ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA	220	2.882,00
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>2.590.586</b>	<b>11.960.535,41</b>

**FONTE:** BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Dados estatísticos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

Acrescente-se outro argumento à favor da pesquisa proposta. Em tempos de busca por aprofundamento da vivência democrática, o que motiva, entre outras coisas, a organização da “Comissão da Verdade”<sup>1</sup>, não seria pertinente o desenvolvimento de um trabalho que visa compreender um discurso promovido num livro didático em torno de um período de exceção, como o foi a Ditadura Militar brasileira de 1964/1985, apresentado a uma nova geração de alunos e alunas, cuja formação da consciência crítica e cidadã deve ser alvo de atenção? (JANOTTI, 2006; FONSECA, 2003, p.135-151).

### Considerações Finais

Como foi apresentado no referido artigo, o ensino de história é formado por diversas linhas de estudo, dentre estas se optou por focar nos livros e materiais didáticos e paradidáticos de história.

A partir dos autores que foram estudados no tópico que trata sobre a

<sup>1</sup> A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi instituída em 16 de maio do ano de 2012 pela Lei 12528/2011. Essa comissão é composta por sete membros, José Carlos Dias, José Paulo Cavalcanti Filho, Maria Rita Kehl, Paulo Sérgio Pinheiro e Rosa Cardoso (atual coordenadora da CNV). Sua finalidade é levantar e apurar as violações de Direitos Humanos que ocorreram no período de 18 setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988, ou seja, durante o período de ditadura no país.

história do livro, compreende-se que a história do livro passou a ser vista como campo de pesquisa no decorrer do séc. XX, sendo considerada como produto cultural, envolvendo diversas conjunturas, mais especificamente sobre o livro didático, portanto, este material passou a constituir um domínio de pesquisa nos últimos vinte anos.

Pode-se ainda afirmar quanto às pesquisas sobre livros didáticos no Brasil, segundo os autores citados, que tiveram um aumento significativo em decorrência do crescimento do uso desses materiais didáticos por todo o país, ao longo dos últimos cinquenta anos.

A qualidade dos conteúdos e da produção dos livros didáticos foi melhorando, obtendo assim um material mais qualificado. A partir dessa evolução, houve a criação de órgãos responsáveis pela produção e distribuição do livro, como o PNLD, que se mantém até os dias atuais.

Ainda nesse tópico foi citada a necessidade de considerar as teorias e métodos historiográficos para o desenvolvimento de pesquisas e estudos sobre livros didáticos.

Ao se estudar mais especificamente autores que pesquisam o tema “Ditadura Militar” no livro didático, identificou-se que existe um discurso ideológico arraigado nos conteúdos, gerando assim equívocos e omissões, prevalecendo acontecimentos cronológicos e factuais desse período histórico.

A partir dos estudos feitos na área e com o objeto de estudo mais definido, surge uma proposta de pesquisa de natureza descritiva explicativa, segundo abordagem qualitativa associada ao estudo de caso e visando compreender o saber admitido que o livro didático comporta, através da interpretação comparativa entre duas edições dos livros didáticos “Projeto Buriti: História”, tanto no livro do aluno, quanto no manual do professor.

A coleção “Projeto Buriti: História” é significativa em âmbito local e em âmbito nacional, já que em 2013 foi o livro didático de história mais vendido no país e o que mais foi investido, ou seja, o mais utilizado nas escolas, o que permite afirmar que um estudo aprofundado deste material é de extrema importância para que se conheçam quais os conteúdos estão sendo transmitidos sobre o tema selecionado (Ditadura Militar).

MENEGASSO, Aruana Mariá. Military Dictatorship (1964/1985) in Textbooks: meaning a proposal of research in the field of History Teaching. **DIALOGUS**, v.10, n.1 e n.2, 2014, p. 143-153.

**ABSTRACT:** This text promotes a bibliographic balance about the field of research of History Teaching, emphasizing reflections about the history of the book, the textbook and the textbook in Brazil; furthermore, it introduces proposals of research of the Military Dictatorship (1964/ 1985) in a textbook.

**KEYWORDS:** History teaching; didactic books; professor graduation; Brazilian military dictatorship (1964-1985).

#### **REFERÊNCIAS:**

ANDRÉ, M. E; LUDKE, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro, 2005.

BITTENCOURT, C, M, F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. IN: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, p.471-473.

\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (doutorado em História Social) - São Paulo, FFLCH/USP, 1993.

\_\_\_\_. (org). Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p.69-90.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Dados estatísticos**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: história**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013: história**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia/ História**. Brasília, 1998.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador – conversas com Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte. **Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, 2004.

DARNTON, R. O que é a história dos livros? In: \_\_\_\_\_. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia da Letras, 1990, p.109-131.

FARIA, G. **A educação primária em Rio Preto: o processo de municipalização do ensino**. São José do Rio Preto: THS/Arantes Editora, 2008.

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar. **Rev. Bras. Hist. [online]**. 2013, vol.33, n.65, p.313-335.

FONSECA, S. G. Livros didáticos e paradidáticos de história. In: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003, p.49-57.

\_\_\_\_\_. Temas de análise política no ensino de história do Brasil. IN: \_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003, p.135-151.

GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI JUNIOR, D. **A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru/SP: EDUSC, 2004.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

IBSA. **Caderno Técnico – perfil sócio-econômico e educacional da região administrativa de São José do Rio Preto**, 2011.

JANOTTI, M. L. M. História, política e ensino. IN: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p.42-53.

KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRANDA, S. R.; DE LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.24, n.48, p.123-144, 2004.

MONTEIRO, A. M.; GASPARELHO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. IN: FREITAS, M. C. (Org.). **Histograma brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v.12, n.3, p.179-197, 2012.

PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

REIS, T. F.; PRADO, E. M. A ditadura militar brasileira em determinados manuais didáticos da educação básica. **Revista Intersaberes**. Curitiba, v.7, n.14, p.278-290, 2012.

ROCHA, H. A. B. et al. **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.30, n.60, p.13-33, 2010.

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

STAMATTO, M. I. S. Livros didáticos de história: o passado sempre presente. **Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL. História e Ensino**. Londrina, v.15, p.131-157, 2009.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# REFLEXÕES SOBRE O CAMPO POLÍTICO NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: DIÁLOGOS COM A CULTURA POLÍTICA

Lilian Rodrigues de Oliveira ROSA \*

**Resumo:** Este ensaio tem por objetivo pensar sobre o caminho percorrido pelos estudos sobre a dimensão política no Brasil, em particular a partir dos anos 1990. O foco da reflexão foi a renovação da história política a partir da sua intersecção com a história cultural. Uma das questões abordadas é a noção de “cultura política” como uma das características dessa inflexão historiográfica.

**Palavras-chave:** história política; história cultural; cultura política.

## Introdução

René Rémond iniciou o primeiro capítulo do livro *Pour une histoire politique*, de 1988, com uma lição repetida aos estudantes de História desde os primeiros dias da sua iniciação acadêmica: “o historiador é sempre de um tempo”. Em outras palavras, ele se posiciona em referência aos postulados de sua época, mesmo que para se opor a eles. Fatores de natureza variada por vezes convergem e engendram as condições para que uma nova geração abra novas perspectivas. Mas Rémond alerta que esse movimento tem um preço, pois os

[...] avanços se operam muitas vezes em detrimento de um outro ramo, como se todo avanço devesse ser pago com algum abandono, duradouro ou passageiro, e o espírito só pudesse progredir rejeitando a herança da geração anterior (RÉMOND, 2003, p. 13 e 14).

É com esse espírito que este autor analisa a trajetória da história política ao longo do século XX: como aquela que carrega os “rastros das transformações da sociedade” e do próprio conceito de história.

Tomando esse pressuposto como guia, o objetivo nas páginas seguintes é analisar o caminho percorrido pelos avanços dos estudos sobre a dimensão política no Brasil. As observações aqui apresentadas são fruto das reflexões mútuas

---

\* Pós-doutoranda em Administração na FEARP – USP. Doutora e Mestre em História. Coordenadora e docente do curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá, onde leciona História do Brasil República e História Política e Cultural. Vice-presidente do IPCCIC – Instituto Paulista de Cidades Criativas e Identidades Culturais. Email: lilianrosa@baraodemaua.br

ocorridas durante os oito anos que ministrei a disciplina História e Cultura Política, no programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Barão de Mauá, e das pesquisas feitas durante o meu doutoramento (ROSA, 2011). Essas duas experiências me conduziram à análise das transformações no campo da história política, especialmente a partir dos debates interdisciplinares ocorridos durante a década de 1990, cujos resultados fomentaram novas abordagens, prospectaram novos objetos e revisitaram antigos.

### **Uma velha nova história política**

A chamada nova história política vem se renovando por meio da interlocução com outras áreas do conhecimento, em particular com a história cultural. Esse cenário parece estar associado a um aumento de interesse nos meios acadêmicos pelos estudos políticos. Para Ângela de Castro Gomes (2005), esse movimento acompanhou as mudanças teórico-metodológicas internacionais ligadas a “nova história” francesa, e vem demonstrando a força e o impacto de uma revisão historiográfica brasileira nessa área.

Mas, como evidenciou Carlos Fico (1996), essa influência da historiografia europeia não foi sentida no Brasil simultaneamente à inflexão teórica que ocorria em particular na França. Ao contrário, o debate aqui aportaria com a defasagem de uma década. Em meados dos anos 1970 florescia na Europa a discussão em torno da ampliação do conceito de cultura e a valorização desse campo nos estudos historiográficos. Enquanto isso, no Brasil, ancorava o debate sobre as problemáticas relacionadas ao que se pode chamar de primeira fase dos *Annales* (FICO; POLITO, 1996).

Para Fico (1996), as pesquisas brasileiras incorporaram as contribuições da Nova História no final dos anos 1980. Anteriormente o que se verificava era a predominância de estudos ligados à história social e econômica, seguidas pela história demográfica e da cultura. Nesse contexto, deve-se destacar que a história política não deixou de ser praticada. Contudo, não experimentava uma renovação como acontecia em outras áreas. Os trabalhos mantinham um enfoque tradicional, pautado pela análise linear e episódica.

Essa condição da historiografia dedicada à dimensão política explica a constatação de Marieta de Moraes Ferreira, no artigo publicado em 1992, “A nova ‘Velha História’: o retorno da história política”. No texto, escrito à luz de *Pour une histoire politique*, de René Rémond, a autora apresentou as mudanças vividas na historiografia política na Europa. Ao término do artigo ela sintetizou a situação desta área no Brasil:

Se, especialmente na França, é possível detectar com nitidez o renascimento da história política, recuperada pelas diferentes correntes historiográficas, no Brasil não se pode dizer a mesma coisa. Mesmo que nos últimos anos tenha crescido o número de pesquisadores e tenham ampliado as publicações, continua a pairar [...] certa desconfiança e desprezo sobre aqueles que se definem como historiadores do político (FERREIRA, 1992, p. 271).

O livro *Pour une histoire politique* foi lançado na França em 1988 e, no Brasil, em 2003. A coletânea reuniu onze pesquisadores ligados direta ou indiretamente à *Fondation Nationale des Sciences Politiques* e ou à Universidade de Paris X – Nanterre. A maioria deles ingressou “na vida acadêmica francesa por volta dos anos de 1950, no auge da hegemonia do modelo de história proposto” pela Escola dos *Annales* (FERREIRA, 2003, p. 5).

Vale a pena enfatizar que os anos 1950 foram marcados pela morte de Lucien Febvre, em 1956, e o início da “Era Braudel”, que principiou a segunda fase dos *Annales*. Nesse período o movimento consolidaria conceitos como estrutura e conjuntura e novos métodos, como a “história serial das mudanças de longa duração” (BURKE, 2010, p. 13). De 1956 até 1985 Braudel seria considerado “não apenas o mais importante historiador francês, mas também o mais poderoso” (BURKE, 2010, p. 62).

Realizando pesquisas paralelas aos *Annales*, o grupo ligado a René Rémond desempenhou um papel fundamental na renovação dos estudos da dimensão política. Com uma proposta interdisciplinar, esse movimento assimilou instrumentos teórico-metodológicos de várias disciplinas: ciências políticas, sociologia, antropologia, psicologia e linguística. Para Gouvêa (1998) a principal contribuição desses estudos na França foi a

[...] identificação de um campo específico do político, com estruturas e uma cultura que lhe são próprias, assim como a inserção desse campo de conhecimento no interior da historiografia atual em uma perspectiva mais ampla (GOUVÊA, 1998, p. 33).

Essa inflexão foi detectada no Brasil no início anos 1990. Num contexto de maior liberdade de expressão, após longos anos de um regime de exceção, o caminho de consolidação democrática iniciado anos antes, aprofundava o debate em torno do Estado, suas instituições, seus atores e sobre as relações de poder.

Em 1991, a Anpuh iniciou um projeto de avaliação historiográfica, no qual Vavy Pacheco Borges (1996) encarregou-se do levantamento de trabalhos que pudessem ser classificados como “Política e ideologia”, a partir de listagens de dissertações e teses. Ao término da pesquisa a historiadora relatou as dificuldades em classificar uma variada gama de temáticas que tangenciavam ou mesmo

imbricavam-se com a dimensão política. Duas considerações resultaram dessa experiência: a complexidade e, portanto, a dificuldade envolvida em projetos que visavam compartimentar a história em áreas relativamente delimitadas; segundo, a autora teve a certeza do crescimento do interesse pela esfera política na produção acadêmica, num momento no qual a história política ainda era muito desacreditada (BORGES, 1996, p. 152).

Pouco tempo depois, Maria Helena Capelato, Rachel Glezer e Vera A. Ferlini inventariaram e analisaram a produção da pós-graduação do Departamento de História da USP. O material foi apresentado no Encontro Regional da ANPUH em Campinas, em 1994. Na mesma época, Maria de Lourdes Janotti e Márcia D'Alessio realizaram reflexões sobre a produção da pós-graduação da PUC-SP.

Tomando como base a sua própria experiência, juntamente com os dados levantados na PUC e na USP, Vavy P. Borges afirmou:

Esse levantamento, a meu ver, confirmou que a discussão conceitual do que se entende por história política ou história do político está longe de estar feita e é bastante necessária, pois leva a uma discussão mais ampla. No momento historiográfico que vivemos, há uma grande aceitação da história como um conhecimento construído, como um discurso criador do passado; vivemos presentemente, como tem sido apontado de sobejo, uma crise dos paradigmas, um momento de rupturas historiográficas; a história é apresentada como que “em migalhas”. Mas será que é possível deixar de haver uma referência à totalidade? E aí, qual seria o espaço do político? (BORGES, 1996, p. 153).

Borges (1996) entendia o “retorno do político” como inserido em um contexto mais amplo, caracterizado pela crise dos paradigmas norteadores da escrita da história. Nessa condição ocorria a crítica aos modelos estruturais de pensamento histórico, que relegaram os estudos políticos a um plano não prioritário, por defender que estes não ofereciam explicações sobre as “verdadeiras causas” do processo histórico. Para Vavy P. Borges (1996), essa mudança na percepção teórica da história, que passou a valorizar a política como um campo autônomo de conhecimento e, portanto, passível de se caracterizar como objeto de estudo histórico, provocou um aumento de interesse da academia pela história política.

Capelato (1996) contribuiria para esse debate com o texto preparado para a mesa-redonda “Perspectivas metodológicas da produção de pós-graduação em história política” do XVIII Simpósio Nacional da ANPUH, em julho de 1995, em Recife. A autora refletiu sobre o significado do aumento de interesse pela política e, diferente de Borges (1996), relacionou-o às mudanças políticas ocorridas naqueles últimos anos, em particular a abertura política ocorrida no Brasil e a

queda do bloco soviético. Destacou também nesse processo o papel da democracia, o esgotamento das experiências revolucionárias a partir dos anos de 1970, as crises econômicas e o ressurgimento de movimentos nacionalistas, regionalistas e localistas (CAPELATO, 1996).

Hoje, como lembra Maria Stella Bresciani, a historiografia renovada permite tecer as tramas mais complexas e nuançadas das lutas políticas. A renovação, motivada pelos acontecimentos que nos surpreenderam neste final de século, exige do historiador novos ângulos de análise e reflexão aprofundada sobre o passado. Resta saber se estamos caminhando nesta direção (CAPELATO, 1996, p. 2).

Depois de criticar o “sentimento de negatividade ou [as] emoções polarizadas” que, na sua visão, permeavam os estudos sobre história política do Brasil, a autora, em consonância com a problemática também levantada por Vavy Pacheco Borges (1996), enfatizou que as pesquisas futuras deveriam abordar um campo lacunar: “o da história política de longa duração” (CAPELATO, 1996, p. 4). Para a autora, o caminho já vinha sendo indicado pelas pesquisas francesas, que efetivavam estudos das mentalidades políticas, das representações por meio do uso do conceito de “cultura política”.

Com isso, busca-se recuperar o político através do estudo da tradição, das sobrevivências, das continuidades que atravessam a ideologia, o pensamento, a mentalidade dos governantes, dos grupos dominantes e do homem comum, bem como as representações do poder expressas por toda parte.

Uma abordagem desse tipo nos levaria a compreender o significado das representações positivas e negativas sobre a história do Brasil e contribuiria para o desvendamento de outros traços importantes da nossa cultura política (CAPELATO, 1996, p. 5).

A historiadora finalizou sua fala no Encontro Regional da ANPUH afirmando que as pesquisas em história política precisavam “ir mais longe; e ir mais longe, em história, significa ir mais fundo, atingir as profundidades da história no seu tempo curto/rápido e de longa duração” (CAPELATO, 1996, p. 5).

No mesmo ano no qual Capelato (1996) e Borges (1996) fizeram suas considerações era publicado no Brasil, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), a primeira edição traduzida de *Pour une histoire politique*, organizada por René Rémond e originalmente publicada em 1988, na França. A edição brasileira foi lançada com texto de apresentação de Marieta M. Ferreira e seria responsável por difundir uma discussão que, até então, predominava entre um grupo pesquisadores ligado ao eixo acadêmico Rio-São Paulo.

Outras obras contribuiriam para embasar teoricamente essas reflexões no final dos anos de 1990 no Brasil. Uma delas é o livro publicado por dois pesquisadores ligados ao movimento de renovação da história política na França, Jean-Pierre Rioux e Jean-François Sirinelli: “Por uma história cultural” (RIOUX & SIRINELLI, 1998). A coletânea originou-se de uma década de seminários orientados por eles, desde 1989, em três instituições diferentes. A obra apresenta reflexões teóricas e metodológicas de historiadores de gerações diferentes sobre o “adjetivo cultural” e as conexões e intersecções com várias áreas, entre elas, o campo político.

Rioux (1998) iniciou a apresentação do livro tratando sobre o contexto contemporâneo, marcado pelo fim da bipolaridade entre leste e oeste, pelo desenvolvimento técnico-científico e pelos meios de comunicação. Para o autor, esse panorama do fim do século XX seria o terreno fértil para a compreensão da dimensão cultural como aquela capaz de configurar-se como vínculo e produtora de sentido entre os homens.

Diante de uma realidade que não seria mais a mesma, com parâmetros de vivência coletiva profundamente alterados, Rioux (1998) defende a cultura como parte intrínseca das relações sociais. Diante disso, os modelos de análise seriam insuficientes, levando a historiografia a se voltar para a compreensão das formas perceptíveis da cultura, as representações.

Adotando um conceito antropológico de cultura, concebida como o “conjunto de hábitos e de representações mentais” próprios de um dado grupo num dado momento, esse conceito teria sofrido um choque com as mudanças do presente, no final do século XX, fazendo-se necessária uma abertura e a ampliação da compreensão do “mundo das representações” (CHARTIER, 1989). Para essa tarefa, Rioux (1998) admite o isolacionismo da historiografia francesa, que a tomaria frágil por não se abrir para debates epistemológicos com historiadores alemães e norte-americanos, por exemplo.

Nesse contexto, a história cultural valeu-se da contemporaneidade para estabelecer o que o autor chamou de margens seguras, que podem ser usadas experimentalmente para períodos anteriores: como o estudo da história das políticas e das instituições culturais, a compreensão da difusão instituída de saberes e de informações e a história das práticas culturais.

Todas essas reflexões contribuíram para que os argumentos da história política fossem reexaminados. Novos campos de pesquisa se abriram acompanhando a expansão dos conceitos de política, poder e cultura. Sob a influência de vários autores, entre eles Bourdieu (2007A; 2007B) e Foucault (2012),

que reavaliaram a noção de poder, o Estado, suas instituições e seus sujeitos, objetos tradicionais da história política, passaram a ser discutidos.

Ao lado de categorias já empregadas e que também estão sendo revistas, como classe social e ideologia, outras despertaram o interesse dos historiadores do político como gênero, etnia, pacto, negociação, religião e cultura política. Esta última avançou e atendeu ao que Vavy Pacheco e outros historiadores apontaram nos anos 1990: a necessidade da história política renovada fazer interpretações num recorte temporal mais longo. De acordo com Ângela de C. Gomes, embora esta seja

[...] uma categoria polêmica, sua utilização foi crescendo e sendo reconhecida como operacional no campo da História [...]. Além disso, ela reúne de forma paradigmática os dois termos da equação em que as relações de dominação vêm sendo revisitadas pela historiografia brasileira [...] (GOMES, 2005, p. 23).

Os dois termos da equação indicados por Ângela de Castro Gomes (2005) são: cultura e política. Separadamente já bastante complexos, quando política aparece caracterização de um tipo de cultura específica torna-se “polêmico”, como indicou a autora. Para melhor compreendê-lo é necessário fazer uma breve genealogia.

Há um consenso que, embora o conceito de “cultura política” fosse utilizado de maneiras diversas desde o século XIX, foi depois da Segunda Guerra Mundial que a ciência política dele se apropriou, reformulando-o e conceituando-o como a “expressão do sistema político de uma determinada sociedade nas percepções, sentimentos e avaliações da sua população” (ALMOND; VERBA apud KUSCHNIR; CARNEIRO, 1999, p.227-228). A escola da cultura política norte-americana foi alvo de críticas, sendo considerada como etapista ou evolucionista no que tange às análises das mudanças culturais e políticas da sociedade. Para Ângela C. Gomes (2005), nos anos 1990, enquanto a ciência política tendia a se afastar do conceito, a história o retomava.

Um dos capítulos do livro de Rioux e Sirinelli (1998) intitula-se “Cultura Política” e foi assinado por Serge Berstein, outro membro do grupo de Rémond, que já havia escrito o capítulo “Os partidos” na obra organizada por ele, em 1988 (BERSTEIN, In: RÉMOND, 2003, pp. 37-56).

Berstein é um especialista na 3ª. República Francesa. Seu texto resultou diretamente das intervenções realizadas no seminário “*Politiques et institutions culturelles de La França contemporain*” orientado pelos autores Rioux e Sirinelli, em 1989, no Instituto de História do Tempo Presente, entre 1989 a 1991.

O autor analisou a trajetória do conceito “cultura política”, buscando suas

relações com a ciência política, inicialmente e posteriormente com a antropologia. A cultura política é considerada por ele como plural, sendo composta por várias culturas políticas. Concordando com Jean-François Sirinelli, Berstein (1998, p.350) cita este autor para definir o conceito como “uma espécie de código e de um conjunto de referentes formalizados no seio de um partido ou, mais largamente, difundidos no seio de uma família ou de uma tradição política”.

Analisando a definição apresentada por Sirinelli, Berstein (1998) indica duas questões fundamentais: o papel das representações, que torna a ideia de cultura política diferente de ideologia; e a questão da pluralidade de culturas num dado momento ou local. Aprofundando e deixando clara a complexidade do tema, o autor preferiu considerar a ideia de cultura política como um “conjunto coerente em que todos os elementos estão em estreita relação uns com os outros, permitindo definir uma forma de identidade do indivíduo que dela se reclama” (BERSTEIN, 1998, p. 350). Embora seja um conjunto homogêneo, seus elementos são diversos e entrando em contato com uma base filosófica ou doutrinal que se expressa de maneira vulgar.

Uma leitura comum e normativa do passado histórico como conotação positiva ou negativa com os grandes períodos do passado, uma visão institucional que traduz no plano da organização política do Estado os dados filosóficos ou históricos precedentes, uma concepção da sociedade ideal tal como a veem os detentores dessa cultura e, para exprimir o todo, um discurso codificado em que o vocabulário utilizado, as palavras-chave, as fórmulas repetitivas são portadoras de significação, enquanto ritos e símbolos desempenham, ao nível do gesto e da representação visual, o mesmo papel significante” (BERSTEIN, 1998, p. 351).

Essa visão de Berstein (1998) também aparece em seu texto publicado na obra organizada por Rémond alguns anos antes. No capítulo “Os partidos”, parte da obra *Por uma História Política* (BERSTEIN, 2003, p. 57-98) ele discutiu os instrumentos metodológicos para compreender a formação e a ação dos partidos políticos. Defendeu que aos olhos do historiador o partido é o lugar onde ocorre a mediação política.

Nesse sentido o campo do político não diria respeito à esfera concreta do cotidiano, antes, o campo do político pertenceria ao discurso e às esferas das representações especulativas.

Na verdade, entre um programa político e as circunstâncias que o originara, há sempre uma distância considerável, porque passamos então do domínio do concreto para o do discurso, que comporta uma expressão das ideias e uma linguagem codificadas. É no espaço entre o problema e o discurso que se situa a mediação

política, e esta é obra das forças políticas, que têm como uma de suas funções primordiais precisamente articular, na linguagem que lhes é própria, as necessidades ou as aspirações mais ou menos confusas das populações. Por isso a mediação política assume o aspecto de uma tradução e, como esta, exibe maior ou menor fidelidade ao modelo que pretende exprimir (BERSTEIN, 2003, p. 60).

De acordo com Berstein (2003, p. 61) para dar conta desta tarefa, o historiador precisa ficar atento às forças políticas com o intuito de perceber essa distância, visando à compreensão dos fenômenos históricos, entre a realidade e o discurso”.

No Brasil, a cultura política tem se disseminado como chave em estudos relevantes. O NUPEHC, Núcleo de Pesquisas e Estudos em História Cultural, ligado a Universidade Federal Fluminense publicou, em 2005 e 2007, duas obras que divulgaram pesquisas e reflexões historiográficas pautadas neste conceito. Um delas é a o livro “Culturas Políticas: ensaios de história política e ensino de história”, organizado por Rachel Soihet, Maria F. B. Bicalho e Maria de Fátima S. Gouvêa (2005). Propondo-se a apresentar resultados de pesquisas realizadas a partir da interseção nas fronteiras entre a história política e cultural. Filiando-se teoricamente à escola francesa, as organizadoras afirmam que

Trata-se, pois, de compreender as motivações que levam um indivíduo, um grupo ou uma sociedade a dotar um determinado comportamento político. As culturas políticas constituem fator de agregação social, contribuindo de modo decisivo na constituição de uma visão comum do mundo, de uma leitura compartilhada do passado e do futuro (SOIHET et al, 2005, p. 13).

Em 2007, Martha Abreu, Rachel Soihet e Rebeca Gontijo organizaram e lançaram “Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história”. Depois dos resultados da publicação anterior, o grupo de pesquisadores do NUPEHC investiram na investigação e análise de “modelos explicativos ou leituras sobre o passado” (ABREU, 2007, p. 13).

Esses e outros autores tem mostrado a importância dos estudos dos campos político e cultural para uma compreensão mais ampla de uma sociedade cada vez mais complexa.

#### **Algumas considerações finais.**

Não há como negar a consolidação dos estudos políticos no campo historiográfico. Noções como “cultura política” e a abordagem do tempo presente vêm permitindo novos olhares sobre questões fundamentais. Tornando-se mais “ousada” a historiografia política no Brasil tem proposto a revisão fatos históricos

completos. Um bom exemplo é a inflexão explicativa sobre o período da Ditadura Militar no Brasil.

Em decorrência do cinquenta anos do golpe de 1964, vários livros foram lançados em 2014, realizaram uma revisão e um aprofundamento da reflexão sobre este passado que ainda não passou. Estas obras evidenciam que o grande desafio da história política renovada e da história cultural, quando dedicadas à história do tempo presente, é trabalhar uma das suas principais peculiaridades: “a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade, isto é, a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos [...]”, como afirmou Carlos Fico (2012, p. 43).

De acordo com esse autor, depois de anos de uma cultura política que construiu uma visão do passado recente que vitimou e isentou a sociedade civil do golpe que destituiu um governo democrático, autores recentemente tem apontado lacunas que precisam ser pensadas (FICO, 2014).

Um deles é Daniel Aarão Reis (2014), cuja obra se propôs a explicar as relações entre a sociedade e a Ditadura, a atuação das esquerdas e o legado do regime militar até os dias de hoje. Uma das problematizações apresentadas por Reis é a história oficial que vem sendo elaborada pelo regime democrático, desde os anos 1980. Para este autor tem se constituído sob a batuta do Estado uma leitura comum do passado que omite as memórias conflitantes e outras interpretações sobre o golpe. Esse movimento, que teve convergência também na historiografia gerou uma visão de que a sociedade brasileira apenas tolerou a Ditadura como um fardo que seria, mais cedo ou mais tarde, superado.

Das maciças manifestações de apoio popular ao golpe ocorridas em grandes capitais como Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, particularmente a partir dos anos 1980, progressivamente houve um “encolhimento dos que, mesmo com ressalvas, identificavam-se com a ditadura ou a defendiam” (REIS, 2014, p.7). É difícil encontrar alguém, fora dos círculos militares, que tenha coragem de manifestar-se favoravelmente ao golpe como uma ação positiva. É quase “politicamente incorreto”.

Pensando em como as experiências favoráveis ao golpe foram tem sido durante muito tempo quase que interdidas entre os estudos acadêmicos, Jorge Ferreira e Ângela de Castro Gomes escreveram, em “1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil”:

[...] com o passar das décadas, sobretudo a partir dos anos 1980, construiu-se uma memória que isentou população brasileira de qualquer apoio ao que ocorreu no Brasil antes e a partir de 31 de março de 1964. Também se concluiu que o golpe e

a ditadura que se seguiu foram obra exclusiva de militares [...]. As duas versões são insustentáveis (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 14).

Ferreira e Gomes (2014) que a melhor forma do historiador dedicado ao campo político, em especial a do tempo presente, é problematizar as versões oficiais, sejam elas de situação ou oposição. Afirmam que o “historiador precisa ressaltar os projetos, as dúvidas, as crenças, os medos que cercavam as decisões tomadas pelos participantes dos fatos que narra” (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 17). Para citar Renhart Kosellek (2006) é necessário considerar o espaço de experiências dos sujeitos que vivenciaram os eventos e compreender as diferentes expectativas geradas por diferentes experiências. E é isso que os autores de 1964 fazem. Para eles é necessário

[...] mostrar a variedade de situação nas quais esses personagens vivenciaram os acontecimentos de seu tempo. Acontecimentos que podiam se apresentar de maneiras muito distintas, sendo avaliado, por uns, como promissores, enquanto por outros, como ameaçadores (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 17).

ROSA, Lilian Rodrigues de Oliveira. Questions about the political field in contemporary Brazilian historiography: dialogues with the political culture. **DIALOGUS**, v.10, n.1 e n.2, 2014, pp.156-168.

**ABSTRACT:** This text promotes a bibliographic balance about the field of research of History Teaching, emphasizing reflections about the history of the book, the textbook and the textbook in Brazil; furthermore, it introduces proposals of research of the Military Dictatorship (1964/ 1985) in a textbook.

**KEYWORDS:** political history; cultural history; political culture.

#### **REFERÊNCIAS:**

ABREU, M., SOIHET, R., GONTIJO, R.. **Cultura política e leituras do passado:** historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

BERSTEIN, S. A Cultura Política. In: J. RIOUX, & J. SIRINELLI. **Por uma história cultural.** Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363.

\_\_\_\_\_. Os partidos. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma História Política.** 2 ed. Tradução de Dora Rocha, Ribeirão Preto: FGV, 2003.

BORGES, V. P. História e política: laços permanentes. **RBH – Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 12, n. 23/24, p. 7-18, 1991/92.

\_\_\_\_\_. História Política: totalidade e imaginário. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 7, p. 151-160, 1996.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007A.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007B.

BRESCIANI, M. S. M. Da perplexidade política à certeza científica: uma história em quatro atos. **RBH – Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 12, n. 23/24, p. 31-54, 1991/92.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**. A revolução francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odália, São Paulo: UNESP, 2010.

CAPELATO, M. H. O controle da opinião e os limites da liberdade: imprensa paulista (1920-1945). **RBH – Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 12, n. 23/24, p. 55-76, 1991/92.

\_\_\_\_\_. História Política. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 7, p. 161-166, 1996.

CEFAÏ, D. **Cultures Poliques**. Paris: PUF, 2001.

FERREIRA, J.; GOMES, A. C. **1964**: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA, M.M. A nova “Velha História”: o retorno da história política. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 275-271, 1992.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: RÉMOND, R. (org.). **Por uma História Política**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 5-8.

FICO, C., & Polito, R. A historiografia brasileira nos últimos 20 anos. Tentativa de avaliação crítica. In: MALERBA, J. (org.). **A velha história**. Teoria, método e historiografia. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p.189-208.

FICO, C. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 28, n. 47, p. 43-59, jan/jun 2012.

\_\_\_\_\_. Os riscos de uma leitura vitimizadora do golpe de 1964. **O Globo**. 15/02/

2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2014/02/15/carlos-fico-os-riscos-de-uma-leitura-vitimizadora-do-golpe-de-1964-524445.asp>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 30 ed. Tradução de R. Macado, São Paulo: Graal, 2012.

GOMES, Â. C. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: SOIHET, R, BICALHO, M. F.; GOUVÊA, M.F.S. **Culturas políticas**. Ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. p. 19-44.

GOUVÊA, M.F.S. A História política no campo da história cultural. **Revista de História Regional**. Vol. 3, p. 25 – 36, 1998.

JANOTTI, M. L. M. A esfera do político na produção acadêmica dos programas de pós-graduação (1985-1994). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 7, p. 123-150, 1996.

KUSCHNIR, K.; CARNEIRO, L. P. Dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 24, p. 228-250, 1999.

OLIVEIRA, C. H., PRADO, M. L., JANOTTI, M. L. **A história na política, a política na história**. São Paulo: Alameda, 2006.

REIS, D. A. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RÉMOND, R. (org.). **Por uma História Política**. 2 ed. Tradução de Dora Rocha, Ribeirão Preto: FGV, 2003.

RIoux, J.-P.; SIRINELLI, J-F. **Por uma história Cultural**. Tradução de A. Moura. Lisboa: Editoria Estampa, 1998.

SOIHET, R.; BICALHO, M. F.; GOUVÊA, M. L. **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

## DOM LUIS DO AMARAL MOUSINHO: ASPIRAÇÕES PARA O CONCÍLIO VATICANO II

Luis Fernando de OLIVEIRA \*

**RESUMO:** A convocação do Concílio Vaticano II trouxe grande esperança de novos ares para a igreja católica, mas com ele também veio toda a preocupação de como se preparar bem para tal. Dom Luis do Amaral Mousinho na Arquidiocese de Ribeirão Preto teve todo um cuidado com essa preparação, pois acreditava que novos e bons tempos viriam para a igreja, para o mundo e em especial para seu povo. Embora doente e bem debilitado nunca deixou de cuidar de seu rebanho, cuidado este que vemos na carta enviada ao amigo Dom Helder Câmara e que analisados neste artigo.

**PALAVRAS CHAVES:** Dom Luis; Arquidiocese de Ribeirão Preto; Concílio Vaticano II

Dom Luís do Amaral Mousinho nasceu na cidade de Timbaúba no estado de Pernambuco em 18 de novembro de 1912. Em 1º de fevereiro de 1924, ingressa no Seminário Menor de Olinda, estudando naquele local até 1930 quando é enviado à Roma.

Em outubro de 1930, é enviado a Roma para cursar Filosofia e Teologia na Cidade Eterna. Doutorou-se em Filosofia em 1938. Estes anos passados em Roma marcaram profundamente a alma de Dom Luís. Em sua primeira Carta Pastoral à Diocese de Cajazeiras, sua primeira Diocese, ele expressa toda a influência destes anos em sua vida: "Bendizemos a Deus pela graça especial que nos concedeu de havermos feito nossos estudos superiores na Cidade Eterna (...) bem junto do coração da mãe de todas as Igrejas, a Santa Igreja Romana (...) em ambiente único de memórias históricas e sobretudo recordações religiosas. (...) Roma, em verdade, não é somente a cidade das almas. Ela é, sobretudo a cidade dos sacerdotes e dos bispos". Desta paixão pela Igreja, por Roma e pelo Santo Padre, emana o lema episcopal assumido por Dom Luís: *Consentire Romano Pontifici*, expressando assim sua preocupação em viver em perfeita sintonia com o Bispo dos Bispos.

[...] Recebeu a ordem Sacerdotal em 27 de março de 1937 (BENZI, 2012).

---

\* Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Dom Felício do Centro de Estudos da Arquidiocese de Ribeirão Preto em Brodowski-SP, Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário Barão de Mauá em Ribeirão Preto-SP. E-mail do autor: lufernol@hotmail.com

Regressando ao Brasil em 1939, lecionou nos Seminários de Recife e Olinda e posteriormente foi nomeado seu reitor. Em 1948 já era bispo de Cajazeiras no estado da Paraíba, saindo desta, para assumir a diocese de Ribeirão Preto em 1952 como seu terceiro bispo diocesano.

Ribeirão Preto era uma cidade que crescia em ritmo acelerado em decorrência, principalmente da cultura do café e em 1952 contava com uma população média de 75.000 habitantes. Nesta mesma época, o Brasil, em um todo, passa por grades transformações sociais e políticas como a volta de Getúlio Vargas à presidência, o avanço econômico manifestado, principalmente, pela criação da Petrobras, a abertura do país ao capital externo com Juscelino Kubitschek e a construção de Brasília, bem como a luta de estudantes por melhorias das condições de vida, criação de sindicatos e outras situações advindas com as ideias progressistas.

Numa biografia publicada poucos anos após seu falecimento, percebemos o entusiasmo com o qual a 'Capital do Café' acolheu seu novo bispo: "O Comercio serrou (SIC) suas portas às 15 horas. O povo já começava a se acotovelar em toda a extensão da rua. A praça Schmidt em poucos instantes ficou repleta. A frente da estação, num palanque oficial, S. Excia, receberia das mãos do prefeito Condeixa as chaves da cidade. Para uma recepção de tanto vulto a uma importante figura da Igreja, o Legislativo Municipal se reúne nos dias 8 e 9 de junho a fim de estudar os vários aspectos do programa. E então a chegada de Dom Luís do Amaral Mousinho empolgou a Capital do Café naquela feliz tarde de 10 de junho de 1952. Não havia distinção de cor e mesmo religião. Toda Ribeirão Preto veio às ruas para ver o novo bispo que o Papa enviava para a nossa Diocese. (...) O expresso especial que conduzia S. Excia. à nossa cidade, entrava na Cia. Mogiana. Num gesto altivo de saudação ao ilustre antístete, feriu-se vinte e um tiros morteiros ao lado da praça Schmidt. A banda de música entoou com muita vida e entusiasmo o hino nacional. As fanfarras entraram também num vibrante toque de saudação. O entusiasmo foi geral. Todos queriam ver o novo Chefe da Igreja assomar no alto do palanque oficial. Não foi de se esperar muito, logo a imensa população aglomerada na grande praça pode ver a figura simpática de S. Excia. Dom Luís do Amaral Mousinho." (BENZI, 2012).

O mundo neste momento vive mudanças sociais e culturais jamais vistas. Nos anos 1960, década em que acontece o Concílio Vaticano II (1962 – 1965), nasce um novo estilo de vida, no qual o que importa é a revolução em nome da liberdade. Criando assim um novo ser humano e esse novo homem devia estar de acordo com seus instintos. Busca a libertação do corpo e da alma de conceitos e preconceitos artificialmente estabelecidos pela usina cultural e pela comunicação de massa, entrando assim em harmonia com seus desejos.

A PRINCIPAL CARACTERÍSTICA da década de 60 é a contradição. Ela se expressa através de variadas e múltiplas posições em todos os campos da atividade política, econômica e cultural. Daí a perspectiva de oposição entre diferentes princípios e ideologias, que acaba se expressando numa tensão constante. De um lado, o corte com a tradição. De outro, a retomada dessa mesma tradição. Ideologicamente, nada melhor para expressar este princípio do que a conhecida imagem do General Golbery do Couto e Silva que, embora aplicada a um outro contexto, expressa com absoluta fidelidade o que vivemos naquela década: os movimentos de sístole e diástole. Havia, efetivamente, uma vontade de abertura para o mundo e, ao mesmo tempo, um voltar-se para dentro de si mesmo (HOHLFELDT, 1999, p.38).

Entrava em curso várias revoluções, não somente para libertar os homens das amarras de uma sociedade capitalista injusta, mas também libertar de todos os paradigmas clássicos, morais que aprisionavam o ser humano dentro de si. Intensifica-se a luta por direitos iguais das mulheres, negros, e outros excluídos sociais, os homossexuais, começam a assumir-se publicamente com mais força, tudo isso prega uma forma mais *light* de vida.

Desde o início do século XX, como afirma Hobsbawn (1996), a situação da mulher vem mudando rapidamente pelo mundo inteiro. A revolução russa em 1917 concedeu o direito de voto às mulheres e, em 1930, elas já votavam em muitos outros países. Após a segunda guerra mundial, o feminismo ressurgiu com vigor redobrado, sob a influência de várias obras e escritoras, como a francesa Simone de Beauvoir e a norte-americana Betty Friedan. Agora já não se tratava mais de conquistar direitos civis para as mulheres, mas antes de delinear sua condição de oprimida pela cultura masculina, de revelar as estruturas psicossociais dessa marginalização e de lançar estratégias que proporcionariam às mulheres uma libertação integral, que incluísse também o corpo e os desejos. Além disso, conta-se entre as reivindicações do moderno movimento feminista a interrupção voluntária da gravidez, a igualdade nos salários e o acesso a postos de responsabilidades.

A década de 1960 foi um tempo muito conturbado e difícil, mas que sem dúvidas, abriu as portas a uma nova sociedade, que boa ou ruim, deixou sua marca na história e influencia vidas até nossos dias. O mundo conheceu a rebeldia dos jovens. A revolta juvenil, nos anos 60, deixou de ter simples motivações psicológicas para ganhar componentes sociológicos novos e se constituir em problema social. De um dia para o outro, os jovens, que eram a esperança do amanhã, resolveram fazer o presente. Era preciso deixar de ser *objeto* para ser *sujeito* da História. De eterna ameaça romântica e simbólica eles passaram a ser destruidores de tudo o que estava estabelecido e consagrado: valores e instituições,

ideias e tabus. Com a pressa que lhes davam a sua provisória condição e com a coragem da idade, eles afrontaram a moral vigente e arrancaram as pedras das ruas para com elas porem por terra as estruturas da sociedade: capitalista ou comunista, de riqueza ou de miséria.

Nesta década também há movimentos denominados contraculturais, estes não estão preocupados em explicações ou em teorias que os provem como verdadeiros, eles existem como forma de contestação de ideias e discursos empregados para manter uma massa sob controle. Incomodar aos acomodados, mostrar a classe dominante que nem todos estão cegos ao que acontece e é através de movimentos contestatórios que muitas vezes se consegue fazer a diferença.

É neste mundo que está inserida a igreja particular de Ribeirão Preto, e Dom Luís preocupado com as novas condições de vida da população, procura, igualmente, estruturar a igreja para que ela responda às necessidades vindas com esses novos tempos, essa preocupação, se manifesta principalmente na importância que dá a formação de sacerdotes, e promovendo uma participação ativa do laicato e das ordens religiosas na vida eclesial, tendo em vista uma renovação pastoral.

Entende-se "*novos tempos*" o que a filosofia chama Pós-modernidade. Compreende diversas mudanças estruturais na sociedade e no comportamento humano principalmente no tocante à ética e moral. Um destaque particular para os movimentos contra culturais ocorridos nos anos 1950/1960 que eclodem em todo o mundo e influenciam pensamentos e comportamentos, principalmente dos jovens.

A sociedade, desde sua composição, cria suas convenções onde estamos sujeitos desde o nosso nascimento até a nossa morte, mas ao longo de nossa existência em sociedade essa própria organização nos possibilita, de muitas formas, questionar esse conjunto de valores impostos a todos. A partir desse questionamento o sujeito passa a por em prova a validade dessas instituições, dessas convenções criadas por nós mesmos.

Para Dom Luís é imprescindível a reconstrução de um mundo abalado por duas grandes guerras e pelas crises do capitalismo, que para sustentar-se coloca jugos pesados nos ombros da sociedade e quem mais sofre e sente a pressão são os pobres, que o pouco que tem lhes é tirado para sustentar privilégios de poucos. Ele deixa bem claro essas ideias em seus escritos. Na época de seu governo da Diocese e posteriormente da Arquidiocese, que compreende os anos de 1952 a 1962, o Brasil vivia todas essas angústias geradas pelas mudanças e

por ser uma cidade emergente no cenário nacional Ribeirão Preto está inserida nestes afligidos.

“D. Luís, membro da hierarquia católica e filho de sua época, foi um bispo que fez várias reflexões acerca da realidade brasileira e mundial, refletindo a ideologia emanada pela Santa Sé em Ribeirão Preto”. (SILVEIRA, 2010, p. 35).

Os pontífices reinantes neste período histórico foram Pio XII (1939 a 1958) e João XXIII (1958 a 1963). O pontificado de Pio XII foi marcado pelo conservadorismo e quando o papa vem a falecer em 1958, várias dúvidas surgiram com relação ao novo pontífice, se este, manteria a igreja no mesmo caminho, com um governo centralizado ou iria ceder às “pressões” desenvolvimentistas mundiais.

O desenvolvimentismo é uma política econômica baseada na meta de crescimento da produção industrial e da infraestrutura, com participação ativa do estado, como base da economia e o conseqüente aumento do consumo, é uma política de resultados, e foi aplicado essencialmente em sistemas econômicos capitalistas, e isso, em sua essência mexe com a forma de agir e pensar de determinados setores da sociedade e muitos desses setores esperavam uma mudança de postura da igreja.

João XXIII é eleito sem grande expectativa, esperava-se que ele seria um papa de transição, pela idade que apresentava naquele momento, 78 anos, sendo assim, não se ansiava muito no que diz respeito a mudanças estruturais muito grandes, mas, em janeiro de 1959, o papa “surpreendeu o mundo e os cardeais reunidos no mosteiro beneditino [vizinho à igreja de São Paulo Foras dos Muros], com o anúncio da convocação de um Concílio Ecumênico”. (BEOZZO, 2004).

Com isso, as preparações para o Concílio já se iniciaram, dessa forma, uma carta foi enviada aos bispos pelo Cardeal Tardini, Secretário de estado do Vaticano e responsável pela Comissão Antepreparatória, para que fossem feitas sugestões e anseios. No Brasil existiam 167 bispos e prelados e merece atenção especial os pareceres do então Secretário Geral da Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Dom Helder Câmara.

[Dom Helder] expressou o desejo de uma grande renovação da Igreja Católica em que esta se voltasse para os mais pobres e se empenhasse ao lado deles na luta contra a pobreza e o sub-desenvolvimento, ao mesmo tempo em que pedia que a Igreja se abrisse ao diálogo com o mundo moderno, em todos os campos, da técnica à ciência, das artes à literatura (BEOZZO, 2004).

Em 1958, Ribeirão Preto é elevada à Arquidiocese e tem em Dom Luis seu primeiro arcebispo, o que dá maior notoriedade ao trabalho desenvolvido por

ele, juntamente com seus serviços prestados à CNBB, também recém criada.

Em 1958, mesmo ano em que a Diocese foi elevada à categoria de Arquidiocese, Dom Luis organizou e coordenou a “Semana da Presença” um grande evento que mobilizou toda a Diocese e culminou com um grande desfile na cidade de Ribeirão Preto, com a presença de delegações de todas as Paróquias da Diocese, terminando com uma Solene Missa Pontifical em que teve a ilustre presença, entre outras, de Dom Helder Câmara, então Bispo Auxiliar do Rio de Janeiro (BENZI, 2012).

A CNBB estava totalmente envolvida na preparação do Concílio, percebemos isso pelos vários trabalhos e reuniões ordinárias, sendo que em todas elas (exceto na última devido à problemas de saúde) estava presente Dom Luis, que com grande zelo pastoral cooperava para o êxito da igreja no Brasil.

Ao mesmo passo, a Arquidiocese de Ribeirão Preto também faz sua parte e segundo o pensamento e a linha de ação de Dom Luis, que via com grande apreço essa vontade de renovação da igreja, dizia ele que é preciso primeiro formar os homens e depois corrigir as instituições, fica claro sua preocupação com a educação, a formação de sacerdotes e o apostolado leigo, manifestado principalmente pela ação católica, pelos movimentos estudantis e pela catequese.

Anunciado o Concílio Vaticano II, pelo Papa João XXIII, Dom Luis preparou-se para o mesmo e colocou toda a Diocese nesta preparação, através dos trabalhos do Frei Antônio Rolim, OP, convidado para dirigir um levantamento sócio-econômico-religioso de toda a Arquidiocese e apresentar um novo projeto pastoral adequado às novas situações da região e às suas necessidades. (CORREIA, 2008, p. 60).

Pela sua atuação e participação, percebe-se a plena comunhão entre seu pensamento e sua vida com a proposta de *aggiornamento* do Concílio, e sempre muito solícito, respondia a todas as consultas que eram feitas ao episcopado.

[Essa palavra, que significa renovação, coloca bem os ideais do Concílio que não seria para combater erros e sim] para por em dia a igreja, [...] retomar a doutrina da igreja, recebida de Cristo, e expô-la numa linguagem nova, mais inteligível aos homens de hoje, mais de acordo com as exigências atuais. Dar roupagem nova a uma doutrina antiga. Ir ao encontro do homem atual. (VALENTINI, 2011).

Sempre muito ativo no serviço pastoral e preocupado com a vida do povo de Deus não apenas em sua arquidiocese, mas em sua totalidade, é que escreve ao amigo Dom Helder Câmara para que leve em consideração alguns pontos, visto por ele como essenciais e fundamentais para um bom diálogo igreja-mundo.

Dom Helder Câmara (1909 – 1999) foi uma figura importante para a

igreja do Brasil. Um dos fundadores da CNBB e defensor dos direitos humanos, lutando para uma igreja mais simples e pobre. Teve participação ativa no Concílio Vaticano II, esteve presente nas quatro seções do mesmo como padre conciliar. Amigo de Dom Luis, os dois lutaram para que o *aggiornamento* da igreja fosse realidade.

Nesta carta, datada de 29/03/1962, Dom Luis, no leito de hospital diz que esperou tanto por essa última assembleia, mas o Pai não quis que estivesse presente e com profundo amor e zelo de pastor exorta que os “Bispos do Brasil deveriam, com intenção pura e diante de Deus, levar para o Concílio alguns pontos pastorais bem escolhidos, e defendê-los de modo uníssono” (Carta de Dom Luís a Dom Helder). Em seguida ele coloca algumas “opiniões particulares”, que, analisando a história, foram tratados e aceitos pelo concílio.

Citamos a carta na íntegra, transcrevemos as quatro páginas manuscritas por Dom Luis e no decorrer do texto da mesma, fazemos alguns apontamentos para elucidar o pensamento deste homem de vanguarda que já estava em seus últimos dias, mas mesmo assim se preocupa com a vida de seu povo e o bem da igreja que ele tanto amou.

Eis a carta de Dom Luis:

“29-3-62

Prezado Dom Helder:

Já com 18 dias de hospital, ofereço com alegria espiritual estes pequenos sacrifícios pelo êxito apostólico, eclesial, desta assembleia da CNBB. Esperei tanto por ela, e o Pai não quis que aí estivesse! Está ótimo assim. Ainda não sei quando deixarei o hospital, mas já estou com sensível melhora, graças a Deus.

Hoje é a primeira vez que volto a escrever. Pelo sim pelo não, não consultei os médicos a respeito... (MOUSINHO, 1962).

Dom Luis enfrentava uma luta contra um câncer e frequentemente necessitava ser hospitalizado, mas mesmo com esse problema nunca deixou de atender as necessidades da igreja particular que conduzia e também com os trabalhos da recém-nascida CNBB, percebemos esse esmero na citação acima.

Não sei que rumo tomarão aí os trabalhos. Nem qual seja o programa. Creio que os Bispos do Brasil deveriam, com intenção pura e diante de Deus, levar para o Concílio alguns pontos pastorais bem escolhidos, e defendê-los de modo uníssono. Aliás, seria para desejar que a Santa Sé distribuisse com tempo, entre os futuros conciliares, um folheto com os principais assuntos em pauta. Vou incluir aqui alguns palpites ou opiniões pessoais (MOUSINHO, 1962).

Embora ausente fisicamente dos trabalhos realizados pela CNBB, em espírito e escritos Dom Luis está mais que presente. Preocupado com os novos tempos vindouros para a igreja, propõe a seus colegas bispos algumas linhas de reflexão e ação que julgava importante para os rumos da igreja. No decorrer da carta ele expõe com clareza suas opiniões sobre algumas regras e práticas tidas na igreja que, ao seu olhar, poderiam ser diferentes, melhorando a vida eclesial tanto de clérigos quanto de leigos

*1) Defender o diaconato permanente e, para evitar tantas apostasias, protelar o presbiterato. Este seria ministrado após uns 7 ou 8 anos de ministério diaconal, no meio do povo (MOUSINHO, 1962).*

Uma igreja mais próxima do povo foi pensada por Dom Luis, como nos tempos apostólicos, não tendo os títulos eclesiásticos a função de status social e sim de serviço, fazendo realidade novamente o discurso formativo da igreja que o presbítero é um homem comum tirado do meio do povo para se formar e voltar para o meio do povo para melhor servi-lo e atendê-lo.

O diaconato é o primeiro grau do sacramento da ordem e pode ser de duas formas: o provisório, quando a pessoa é ordenada diácono, mas como condição para o presbiterato, ou o permanente, quando a pessoa é ordenada para esta função específica, sem ter intenção do presbiterato, geralmente recebe esta Ordem homens casados de acordo com regras específicas de cada Diocese.

Foi o Concílio Vaticano II a estabelecer que o diaconato pudesse no futuro ser restaurado como grau próprio e permanente da hierarquia..., (e) ser conferido a homens de idade madura, também casados, e bem assim a jovens idôneos, para os quais porém deve permanecer em vigor a lei do celibato, segundo a tradição constante. As razões que determinaram esta opção foram substancialmente três: a) o desejo de enriquecer a Igreja com as funções do ministério diaconal que doutra maneira, em muitas regiões, dificilmente poderiam ser exercidas; b) a intenção de reforçar com a graça da ordenação diaconal aqueles que, de facto, já exerciam funções diaconais; c) a preocupação de prover de ministros sagrados as regiões que sofriam de escassez de clero. Estas razões mostram que a restauração do diaconato permanente não quis, de maneira nenhuma, prejudicar o significado, o papel e o florescimento do sacerdócio ministerial que deve ser sempre procurado generosamente mesmo em virtude do seu carácter insubstituível (CONGREGAÇÃO PARAA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1998).

O diaconato permanente por muito tempo ficou esquecido e sem ter a devida importância na vida eclesial, foi justamente com o Concílio Vaticano II que ele ganhou novo impulso e vigor.

2) *Conforme cada caso em particular, permitir que os irmãos sacerdotes fracassados sejam aproveitados nos misteres diaconais, sem o voto de castidade e sem o Breviário* (MOUSINHO, 1962).

Neste ponto não houve avanços. Aqueles homens que, por determinados motivos, desistem da vida presbiteral não encontram lugar ou na linguagem usada por Dom Luis neste trecho, não são aproveitados em outros ministérios, o diaconal por exemplo.

3) Como, na prática, muitíssimos Padres não entendem o Breviário, que haja 2 Breviários: a) o atual, em latim, para os conventuais, ou comunidades afetas. b) outro, em vernáculo, para os padres curas de almas; também mais reduzido.

4) Que a Sta. Missa, com exceção talvez do cânon, e os demais sacramentos e o Rituale Romanum sejam traduzidos para o vernáculo. Em cada país a Conferência Episcopal cuidaria da tradução única, oficial, que seria aprovada pela S. Sé.

5) *Que sejam revistos certos trechos da Liturgia. No Sacramento do Matrimônio, por exemplo, especialmente na Missa, a posição da esposa não é confortadora* (MOUSINHO, 1962).

Mudanças como estas propostas por Dom Luis aconteceram e outras maiores ainda, os textos de todos os sacramentos foram revisados e traduzidos para o vernáculo, não anulando as versões anteriores ao Concílio das celebrações e orações, apenas deram nova roupagem e aproximaram os sacramentos do povo, possibilitando a melhor vivência destes por parte dos leigos.

Sem perder a sacralidade e a profundidade, a celebração dos sacramentos pôde fazer parte da vida do povo com mais sentido, uma vez que agora eles saberiam quais eram as palavras que o celebrante proferia e acima de tudo as entendiam, o que possibilitou não apenas assistir às cerimônias, mas tornou-as participativas e mais significativas.

6) Como 60% da humanidade não se alimenta convenientemente, suprimir os poucos dias de jejum e abstinência. Na prática, poucos observam isso. Insistir em sacrifícios espirituais, nos tempos de penitência.

7) *Suprimir, para a comunhão, aquela diferença entre sólidos e líquidos. As pessoas que entendem de alimentação acham a diferença ridícula.* (MOUSINHO, 1962).

Neste trecho percebe-se a preocupação de Dom Luis com a prática de a igreja estar desconexa com a vida dos fiéis, não olhando de verdade para a necessidade do povo, mas preocupada com rubricas. Antes do Concílio Vaticano II vários dias de jejum e abstinência eram exigidos para os clérigos e leigos em geral como condição para a participação dos sacramentos, principalmente o da Eucaristia.

Olhando para a realidade do mundo Dom Luis sente a urgência de antes de se exigir jejuns e abstinências é necessária uma melhor observação da prática social de justiça e solidariedade, assim, segundo ele, não é justo exigir tais sacrifícios de quem já não tem condições cotidianas para tal. Hodiernamente a igreja recomenda o jejum e abstinência em tempos específicos como é o caso da quaresma e mais diretamente na quarta-feira de cinzas e sexta-feira santa e em momentos que a comunidade sentir necessidade de tais práticas.

O jejum para recebimento da eucaristia reduziu-se à uma horas de comungar, mas sempre observando as práticas de justiça social, ou o impedimento deste pequeno jejum em decorrência de problemas de saúde por exemplo, podendo ser ingerido liquido, desde que não alcoólicos, a qualquer momento antes de ato da comunhão.

8) Suprimir a maioria dos impedimentos matrimoniais. Pois, na prática, sempre são dispensados, dão muito trabalho e facilmente levam os vigários pouco atentos a presidirem casamentos nulos.

9) Propor um código de Direito Canônico reduzido às normas, de fato, universais. Os assuntos prático-pastorais seriam estudados e estruturados em cada país, pelo Episcopado, num Diretório que a S. Sé reveria e aprovaria. Assim desapareceriam tantos indultos e a vida cristã seria mais adequada à cada nação.

10) *Pedir à S. Sé uma procedura mais rápida para os tribunais de causas matrimoniais. Atualmente as partes, com freqüência, têm que se submeter ao heroísmo (e também ocasião próxima de pecado) de uma espera que dura anos.* (MOUSINHO, 1962).

Dom Luis buscava a inculturação, ou seja, que a igreja, sem perder sua essência, assumia o jeito próprio da cultura de cada local onde ela está presente. De certo modo isso já se dá com a tradução vernácula dos textos e celebrações.

Até 1917 não existia um Código de Direito Canônico, existiam as regras e leis, mas não compiladas dessa forma, que teve sua redação promulgada no pontificado de Bento XV e passa a vigorar em 1918, mas não dava muito liberdade de ação para as Dioceses e seus bispos. Com a convocação do Concílio Vaticano II, o papa João XXIII propõe também uma reforma do *Codex Iuris Canonici*, sendo terminada e promulgada pelo papa João Paulo II em 1983 e é o que vigora atualmente.

11) Propor idade limite para aposentadoria compulsória nos cargos eclesiais, inclusive episcopais. A Santa Sé faria as exceções que julgasse por bem. Também seria assegurada a honesta sobrevivência do jubilado.

12) Que a eleição do Vigário de Cristo seja feita pelo Colégio Episcopal, sucessor do Colégio Apostólico, e não pelo Colégio Cardinalício, ou juntamente com ele. Por exemplo, cada Província enviaria seu delegado ao conclave.

13) Que a S. Sé reconheça nos Bispos residenciais um campo mais vasto de ação ou jurisdição. Atualmente, o Bispo está tolhido em coisas de pouca importância, v. gr., a taxa ou limite para alienação de bens, a faculdade para receber no Seminário (com a prévia documentação e indagação) um ex-seminarista ou ex-religioso cuja vida fora edificante anteriormente, a faculdade para nomear o diretor diocesano do Apostolado da Oração, a faculdade para autorizar a erecção da Via Sacra, a faculdade para conservar o Santíssimo na capela da residência episcopal, permitir prudentemente o uso do "clergyman".

Vou parar aqui, pois me sinto muito fatigado.

Abraço do irmão

† *Mousinho*" (MOUSINHO, 1962)

O Código de Direito Canônico de 1917 não fazia nenhuma referencia à aposentadoria dos clérigos, está insere-se no Código de 1983 que propõe a aposentadoria do bispo diocesano e do presbítero aos setenta e cinco anos de idade. Ao completar a idade limite o bispo redige uma carta de renúncia ao Papa e este a aceita, o presbítero se apresenta ao bispo e pede a renúncia, que poderá ou não ser aceita analisadas as diversas circunstâncias. O sustento destes é garantido, via de regra, no caso do bispo pela Diocese em que trabalhou e no caso dos presbíteros pela paróquia onde atuou.

Um padre e um bispo não deixam, pois, de ser sacerdotes mediante seu processo de emeritidade. Na verdade, a aposentadoria com o título de emérito se limita ao pároco e ao bispo diocesano, ou seja, um padre que não é pároco não se torna emérito. Além disso, só se tornam eméritos párocos e bispos seculares, essa regra não se estende aos clérigos religiosos.

[...]

Voltando à questão da emeritidade, para além de ser um processo de aposentadoria, ou não, trata-se, aqui, de um momento especial que vai impactar esses padres e bispos, em sua subjetividade, das mais diversas formas. Existe uma carta de renúncia, no período da velhice, renúncia de uma atividade que o sujeito ocupou em tempo integral, durante grande parte de sua vida. (PIRES, 2010, p. 54-55).

No item 12, Dom Luis Fala sobre eleição do Papa, que seja um processo mais abrangente, e não apenas feita pelo colégio cardinalício, mas que levasse em consideração uma pluralidade maior, inclusive de culturas. Nada mudou nesta questão, apenas entre os cardeais continua saindo o bispo de Roma.

Por último, pede mais autonomia para a ação dos bispos, que até então não tinham muito poder de decisão dentro de suas Dioceses, onde a relação era extremamente vertical, tudo o que realmente importava tinha que vir do Vaticano. Além de pedir que uso da batina não seja obrigatório, o que poderia aproximar o presbítero do povo.

As “*opiniões pessoais*” de Dom Luis escritas nesta carta manifestam o quanto sua vida foi em função do bem da igreja e do seu povo, também percebemos que ele se preparou ativamente para o concílio, se envolveu plenamente juntamente com toda sua arquidiocese, se esforçando para apresentar um novo projeto pastoral adequado as novas situações da região e aos anseios da igreja.

A enfermidade acometeu Dom Luis com muita severidade.

“Em dobres tristes e repicado os sinos da Catedral de São Sebastião às 4.40 da madrugada de 24 de abril de 1962 anunciava a morte de Dom Luis do Amaral Mousinho. (BENZI, 2012)

Com espírito profético, total amor e doação de toda sua vida pelo bem da igreja universal e todo povo, ele vem a falecer em 24 de abril de 1962, deixando como legado esse compromisso verdadeiro de fé e esperança por dias melhores.

OLIVEIRA, Luis Fernando de. Dom Luiz do Amaral Mousinho: aspirations for the Second Vatican Council. **DIALOGUS**. Ribeirão Preto. V.10, n.1 e n.2, 2014, pp.169-181.

**ABSTRACT:** The call of Vatican II brought great hope of fresh air for the Catholic church, but it also came with all the worry of how to prepare well for it. Dom Luis Amaral Mousinho in Ribeirão Preto Archdiocese had a whole careful with this preparation, as it believed that new and good times would come to the church, to the world and especially for his people. Although ill and weak and has never failed to take care of his flock, care we see in this letter to friend Dom Helder Camara and analyzed in this article.

**KEYWORDS:** Don Luis; Archdiocese of Ribeirão Preto; Vatican Council II.

#### **REFERÊNCIAS:**

AZZI, R. **História da igreja no Brasil: terceira época (1930 – 1964)**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BENZI, Pe. L. G. **Centenário de nascimento de Dom Luis do Amaral Mousinho**. 2012. Disponível em <[http://arquidioceserp.org.br/?pag=arquivohistorico\\_ver&codigo=3](http://arquidioceserp.org.br/?pag=arquivohistorico_ver&codigo=3)> Acesso em: 31 janeiro 2015.

BESEN, J. A. **História da igreja: da idade apostólica aos nossos tempos**. Florianópolis: Mundo e Missão, 2007.

BEOZZO, Pe. J. O. **O Concílio Vaticano II: etapa preparatória**, 2004. Disponível em <[www.portalcarismatico.com.br/.../O%20CONCÍLIO%20VATICANO%20II%20ETAPA%20PREPARATÓRIA](http://www.portalcarismatico.com.br/.../O%20CONCÍLIO%20VATICANO%20II%20ETAPA%20PREPARATÓRIA)>. Acesso em: 08 junho 2011.

**CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA**. Normas fundamentais para a formação dos diáconos permanentes. 1998 Disponível em<[http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documnts/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_31031998\\_directoriumdiaconi\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documnts/rc_con_ccatheduc_doc_31031998_directoriumdiaconi_po.html)> Acesso em: 20 junho 2014.

CORREIA, F. A. **História da Arquidiocese de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto, 2008.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos Extremos: O breve século XX – 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOHLFELDT, A. **A fermentação cultural da década brasileira de 60**. Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3050/2328>> Acesso em: 20 janeiro 2015.

**DOCUMENTOS DO CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II**. São Paulo: Paulus, 2001.

MOUSINHO, L. A. **Carta à Dom Helder Câmara**. 1962. Arquivo Metropolitano Dom Manuel da Silveira D'Elboux da Arquidiocese de Ribeirão Preto.

PIRES, P. V. **Padres e bispos eméritos: um estudo sobre os processos da aposentadoria e da velhice**. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Dissertação (mestrado) em Psicologia. 94p. 2010. Disponível em< [http://www.pucminas.br/documentos/dissertacao\\_paula\\_vieira.pdf](http://www.pucminas.br/documentos/dissertacao_paula_vieira.pdf)> Acesso em: 22 junho 2014.

SILVEIRA, R. J. **A defesa da fé na educação: uma análise do pensamento do arcebispo D. Luis do Amaral Mousinho durante sua administração eclesiástica em Ribeirão Preto (1952 – 1962)**. Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2010, 47p. (Monografia, Especialização em História, Cultura e Sociedade).

VALENTINI, D. **Revisitar o Concílio Vaticano II**. São Paulo: Paulinas, 2011. Coleção Revisitar o Concílio.

## **“GENTES DA NAÇÃO” NO BRASIL HOLANDÊS: ADMINISTRAÇÃO NASSOVIANA PARA OS JUDAICOS**

Amanda PERUCHI \*

**RESUMO:** Em 1637 o Conde João Maurício de Nassau chegou ao Brasil Holandês com a missão de modificar a administração desenvolvida até aquele momento pelos holandeses. Uma de suas primeiras atitudes foi estabelecer os direitos dos moradores da região à liberdade religiosa. O objetivo desse trabalho é mapear como essa política religiosa foi importante para o estabelecimento dos judeus no Brasil Holandês, ressaltando os embates travados entre esses e os demais habitantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brasil Holandês; judeus; liberdade religiosa.

A política implantada pelo Conde João Maurício de Nassau durante seu governo (1637-1645) na Capitania de Pernambuco no Brasil procurou estabelecer certa cumplicidade entre os moradores que habitavam a região: portugueses, indígenas, holandeses, negros e judeus. Para o Conde, o que importava em um bom governo era a tranquilidade pública; assim, procurou estabelecer, rapidamente, bases sólidas para alcançá-la, pois antes de sua chegada, o Conselho Político que administrava a conquista holandesa, pouco fez para conquistar a “ordem e disciplina” necessárias para manter a região apaziguada. Para aqueles homens do conselho, os termos “ordem e disciplina” eram estranhos já que eles estavam interessados em apenas garantir os lucros individuais. (WÄTJEN, 2004, p. 149).

Nassau, que tinha conhecimento sobre a administração holandesa antes de sua chegada, não demorou para organizar a política administrativa vigente na Capitania: um de seus primeiros atos como governador foi ratificar a lei que garantia a liberdade religiosa na Nova Holanda, já que até então tanto católicos como judeus achavam-se intensamente oprimidos, acusando os holandeses de não cumprirem o artigo 10º do Plano administrativo de 1629 - que versava sobre a liberdade religiosa -, tal como havia sido prometido no momento da ocupação.<sup>1</sup>

\* Graduada em História – UNESP. Mestranda pela UNESP.

<sup>1</sup> O plano administrativo foi elaborado em 1629, ou seja, antes mesmo da conquista holandesa. Nesse texto os holandeses escrevem sobre algumas medidas administrativas que deveriam ser estabelecidas logo após a invasão e dentre elas, estaria a lei que respeitaria a religião dos conquistados ou de qualquer outro que fosse diverso do protestantismo.

Por isso, o Conde permitiu que os adeptos da religião católica fizessem suas procissões em dias santificados, proibindo a perturbação de seus exercícios religiosos. Já aos judeus, foram concedidos cultos ao sábado, mas com a condição de que guardassem o domingo como forma de agradecimento, já que este era considerado dia do Senhor pelos cristãos (WÄTJEN, 2004, p. 151). O objetivo desse trabalho é mapear como a política de liberdade religiosa foi importante para o estabelecimento dos judeus no Brasil Holandês, ressaltando, inclusive, os embates travados entre eles e os demais habitantes.

Com a invasão dos holandeses em Pernambuco, muitos judeus foram da Holanda para o Brasil Holandês e foram de tal modo que alguns estudiosos acreditam que essa região dominada pelos holandeses tornou-se um lugar de refúgio secreto para a população judaica – com o Brasil já teria sido um esconderijo para os cristãos-novos que chegavam fugidos de Portugal (SCHALKWIJK, 2004, p. 306). Os judeus, sabendo dos direitos fundamentais concedidos pelos Estados Gerais desde o plano de 1629, migraram em quantidade cada vez maior para o Brasil. Na base desses direitos concedidos estava a tolerância religiosa, já em prática na Holanda e que atraiu muitos judeus portugueses para os Países Baixos. A liberdade religiosa na Holanda fora estabelecida pelo Tratado de Utrecht, em 1579, cujo artigo 13º versava que “cada um em particular poderá ficar livre em sua religião, e ninguém poderá ser alcançado ou investigado por causa de religião”. Tal artigo foi importante para que os judeus deixassem Portugal com destino à Holanda. Assim, quando os holandeses divulgaram o Plano Administrativo de 1629, que estendia ao Brasil a liberdade religiosa para os habitantes da região, os judeus se voltaram para a nova conquista holandesa. (SCHALKWIJK, 2004, p. 307).

Além da migração, o Plano possibilitou que muitos cristãos-novos que já habitavam o território brasileiro voltassem à prática da religião judaica. Os judeus, assim, tiveram uma significativa liberdade religiosa no Brasil Holandês, liberdade esta, no entanto, acompanhada de protestos, principalmente, contra a participação dos judeus na economia da região. A maioria das hostilidades, advindas de cristãos-novos, cristãos-velhos, protestantes e católicos que se sentiam ameaçados com os negócios dos judaicos, estava vinculada à prosperidade e enriquecimento dos judeus. O historiador Schalkwijk observa que o primeiro ciclo dos protestos contra os judeus ocorreu em 1638, quando os cristãos afirmavam não entender o motivo da maior liberdade concedida aos judeus, fato que foi prontamente negado pelo governo holandês, que respondeu que os judeus tinham a mesma liberdade que era concedida ao restante da população (SCHALKWIJK, 2004, p. 314). Outro ciclo de protestos, segundo o mesmo historiador, foi durante o ano de 1640, ano

em que houve um grande aumento de imigrantes judeus no Brasil Holandês (SCHALKWIJK, 2004, p. 315). Sobre essas ocorrências, o governo holandês propôs algumas ações, como a de fechar temporariamente as sinagogas, alegando que os judeus deveriam praticar os cultos dentro de suas casas.

Os cristãos-novos, nesse interím, assumiram duas posições a partir da entrada da religião judaica e dos judeus no Brasil Holandês: muitos rejeitaram largamente o judaísmo, reafirmando o catolicismo; outros se converteram e aderiram novamente à religião judaica, convencidos que a lei mosaica era melhor do que a lei cristã. O historiador Wätjen escreveu que os judeus “tiveram a ousadia de tirar a máscara de cristãos-novos, e de público, se declarar fiéis à crença paterna” (WÄTJEN, 2004, p. 374). Assim, com os holandeses no Brasil, muitos cristãos-novos abandonaram a vida dupla que mantinham entre o catolicismo e o judaísmo, pois a liberdade religiosa contornava os problemas que poderiam surgir com a Inquisição (WIZNITZER, 1966, p. 49). Contudo, esses cristãos-novos que se converteram ao judaísmo não eram bem vistos pela comunidade judaica, tanto que apenas os judeus vindos da Holanda eram indicados para ocuparem cargos de *parnassim* na *Mahamad*. Os judeus não se mostravam muito satisfeitos com os cristãos-novos conversos; isso porque a região tinha forte presença de católicos, o que contribuía para que eles voltassem ao catolicismo de uma hora para outra, fato que ocasionou aos judeus convertidos o rótulo de “judeus de segunda categoria” (VAINFAS, 2010, p. 186-188).

Como os cristãos-novos, os católicos – cristãos-velhos – também não foram amigáveis com os judeus, mesmo que todos estivessem protegidos pela política de tolerância religiosa. Os judeus causavam grande animosidade aos católicos, pois eles se encontravam em um “crescente bem-estar e desenvolvimento do poder econômico” e, a todo o momento, o governo precisava intervir a favor dos filhos de Israel (WÄTJEN, 2004, p. 356). O Conde de Nassau, em seu *Breve discurso sobre o Estado das quatro capitanias conquistadas de Pernambuco, Itamaracá, Paraíba e Rio Grande, situadas na parte setentrional do Brasil (1638)*, afirmou que “os portugueses, que são cristãos-velhos, escandalizam-se muito com a liberdade que é concedida aos judeus” e acrescentou que “os judeus vindos da Holanda portam-se com uma certa audácia, assim no discorrer e disputar sobre as suas superstições, como no caluniar a religião cristã”. (*Breve discurso sobre o Estado das quatro capitanias conquistadas, de Pernambuco, Itamaracá, Paraíba e Rio Grande, situadas na parte setentrional do Brasil*, 2004, p. 100) O Conde, portanto, observou como os católicos se sentiam indignados com a liberdade de profissão de fé que os judeus gozavam no governo nassoviano.

Os católicos se incomodavam, principalmente, muito com a prosperidade econômica dos judeus, pois quase todo o açúcar, principal produto da Capitania, passava pelas mãos judaicas. Os cristãos tentaram resolver a situação dizendo que o Brasil não pertencia aos filhos de Israel, que só sabiam profanar o santo nome de Cristo. (WÄTJEN, 2004, p. 369) O Colégio Eclesiástico também reclamava da liberdade concedida aos judeus, pois consideravam um escândalo que os judaicos tivessem alugado duas casas no Recife e que ainda pudessem exercer suas práticas religiosas sem grandes problemas e que também zombavam dos templos cristãos por saberem que estavam protegidos por lei. (WÄTJEN, 2004, p. 353)

Esse descontentamento católico com a liberdade dos judeus ficou ainda maior quando os batavos expulsaram os jesuítas do Brasil Holandês, ocasionando uma dificuldade de se professar o catolicismo na região, uma vez que a expulsão provocou a falta de um clero católico ou de uma autoridade eclesiástica nos domínios batavos. No entanto, essas ações, que em tese diminuiriam a prática do catolicismo, não foram suficientes para aboli-lo, tendo em vista que o grande número de fiéis e a importância social que tinham por ali.

Em meio a essa tentativa de sobrevivência dos católicos no Brasil Holandês, o frei Manuel Calado do Salvador empenhava-se em recuperar a alma dos cristãos-novos seduzidos pelos judeus, mas tinha o cuidado para não hostilizar publicamente uma sinagoga ou mesmo um judeu. Para ele, a melhor iniciativa era combater o judaísmo à sombra, pois os judeus eram importantes para a Companhia das Índias Ocidentais e desfrutavam, em função disso, de uma proteção do governo holandês, principalmente, de Nassau (VAINFAS, 2010, p. 192). Outro defensor do catolicismo foi D. Pedro da Silva, nomeado bispo da Bahia em 1632, que, juntamente com frei Manuel Calado, combateu o judaísmo. No entanto, seu combate deu-se de maneira diferente, uma vez que D. Pedro da Silva agia como uma espécie de inquisidor do judaísmo, preocupando-se mais em perseguir e prender os infiéis do que reconvertê-los a fé católica (VAINFAS, 2010, p. 194).

Os protestantes, em geral, também não apoiaram a presença dos judeus no Brasil Holandês, com exceção dos que integravam o Conselho Político do Recife, alguns comerciantes holandeses que tinham negócios com os judeus e o próprio Conde de Nassau, que sabia da importância que eles representavam na sociedade colonial do Brasil Holandês. Logo, a relação dos protestantes com os judeus no Brasil Holandês foi bem distinta da relação existente entre eles na Holanda, isso porque, na Holanda, os judeus viviam sem muitos problemas,

principalmente pelo fato de existirem em menor número. Já no Brasil os protestantes estavam em menor número em relação aos católicos e se sobrepunham muito pouco aos judeus. Esse quadro numérico incomodava os batavos, pois eles sabiam que a comunidade judaica representava um papel estratégico para os negócios da Companhia das Índias Ocidentais. Os protestantes criticavam a participação dos judeus tanto para o governo holandês no Brasil, como para o da própria Holanda; no entanto, as reclamações eram sempre desconsideradas, pois o governo holandês apoiava o estabelecimento dos judeus (VAINFAS, 2010, p. 196). Desse modo, toda a aversão aos judeus fez com que eles se isolassem cada vez mais dos cristãos. Esse afastamento pode ser observado, por exemplo, na raridade dos casamentos entre esses dois grupos sociais que aqui conviveram. (VAINFAS, 2010, p. 199).

Além dos protestantes serem adversos aos judeus, os próprios judeus apresentavam hostilidades entre eles. O que ocorria, na verdade, era uma disputa entre as duas congregações judaicas do Brasil Holandês, as sinagogas *Zur Israel* e a *Maghen Abraham*. A disputa entre elas se agravou quando a sinagoga do Recife exigiu que a da ilha de Antônio Vaz admitisse inferioridade à ela. No entanto, os membros da *Maghen Abraham* defenderam sua autonomia e liberdade, alegando que tinham o direito da sinagoga funcionar sem a intervenção da *Zur Israel*. Essa disputa se estendeu por um longo tempo, só tendo sido resolvida em 1648, quando os judeus solucionaram internamente esse assunto proclamando que não poderiam existir duas sinagogas no Brasil Holandês. Tal solução pode ser encontrado no 9º artigo do regulamento de 1648 nas Atas das congregações judaicas que dizia “que não possa haver neste Recife e Antonio Vas outra congregação mais que hoje há, que o Deus aumente”, além disso, é assinalado que não era possível nem que tentassem estabelecer outra congregação pois seria “castigado com todo vigor e apartado da nação como perturbador da paz e bem geral”. (Atas das congregações judaicas *Zur Israel*, em Recife e *Magen Abraham*, em Maurícia, Brasil, 1648-1653, p. 223) A disputa entre as congregações pode ser observada como algo surpreendente já que os judeus sofriam muitas reclamações por parte dos outros moradores. Porém, quando foi preciso uma união judaica, eles se conciliaram e unificaram as sinagogas para lutar contra os portugueses a favor dos batavos. (VAINFAS, 2010, p. 207).

A partir dos documentos consultados e da historiografia referente a esse momento, pode ser observado que os moradores do domínio alimentavam várias reservas em relação aos judeus. O que aparecia com maior número nas reclamações dirigidas aos judeus era o incômodo com o êxito financeiro que

eles desfrutavam. Para o historiador Ronaldo Vainfas, a antipatia com os judeus ia muito além das práticas religiosas, ela se ancorava nas razões econômicas, tanto que católicos e protestantes coadunavam uma indignação contra a fortuna dos judeus na economia da Capitania. O historiador Wätjen expõe que os judeus tiveram uma “espantosa capacidade de adaptação às condições brasileiras”, provocando um incômodo sentimento por parte da população cristã (WÄTJEN, 2004, p. 354). A partir das reclamações, o governo holandês decretou que os judeus só poderiam exercer a religião em casas particulares e de portas fechadas. Contrariados, os judeus protestaram, afirmando que não deveriam ter o mesmo tratamento dos papistas, já que eram mais fiéis aos holandeses do que os católicos, merecendo, portanto, mais direitos e mais liberdade de culto.

Apesar de algumas restrições, a relação entre holandeses e judeus foi de ajuda mútua. O próprio Maurício de Nassau escreveu em seu *Breve discurso* que é de corrente entendimento entre os holandeses que os judeus deveriam “ter mais liberdade do que os papistas”, já que os holandeses tinham mais certeza da fidelidade dos primeiros. O Conde ainda afirmava que: “nós estamos mais certos de sua fidelidade, pois bem sabemos que, como eles fazem pública profissão de judaísmo, por modo algum quereriam ou poderiam voltar ao domínio dos espanhóis”. Além disso Nassau apresentou que “os papistas têm mostrado que são inteiramente infiéis, e na primeira mudança nos abandonariam” (*Breve discurso sobre o Estado das quatro capitanias conquistadas, de Pernambuco, Itamaracá, Paraíba e Rio Grande, situadas na parte setentrional do Brasil*, p. 100-101). Portanto, o Conde sabia que os judeus seriam mais fiéis por terem medo de voltarem ao jugo espanhol e, conseqüentemente, aos problemas decorrentes da Inquisição espanhola. Assim, sempre que possível, ele se posicionou a favor dos judeus quando esses sofriam qualquer tipo de perseguição, pois acreditava que integravam o povo mais fiel aos holandeses (WÄTJEN, 2004, p. 372).

Mesmo tendo esse posicionamento favorável aos judeus, o Conde precisou, em certos momentos, ter algumas ações que restringissem sua liberdade, pois era necessário que as outras religiões também estivessem satisfeitas com a administração do governo holandês. Quando os outros moradores reclamaram sobre a presença e a liberdade dos judeus, o governo batavo determinou que estes seguissem algumas restrições caso quisessem continuar vivendo naquela região. Essas restrições foram compiladas por Gaspar Barléu:

I. Não edificarão eles novas sinagogas; II. A nenhum judeu será permitido casar com cristã ou ter concubina cristã; III. Não poderão converter cristão ao mosaísmo, nem chamá-los da liberdade evangélica para os encargos da Lei velha, nem da luz para

as sombras; IV. Nenhum judeu poderá ultrajar o sacrossanto nome de Cristo; V. No recenseamento dos corretores, não excederão a terça parte do respectivo número; VI. Comerciando, não fraudem a ninguém; VII. Os filhos nascidos de judeu e de cristão, morrendo os pais, serem entregues para serem educados aos parentes cristãos. Os que não tiverem estes serão educados em orfanatos, se forem pobres, ou ficarão sob os cuidados do Conselho Secreto, se forem ricos. (BARLÉU, 1974, p. 327)

Apesar do suposto favorecimento aos judeus, essas restrições impostas pelo Conde João Maurício de Nassau representam como o governante procurou atender as necessidades de todos os povos que viviam sob sua administração.

A permanência dos judeus no Brasil Holandês pode ser dividida em duas fases: a que se estende de 1635 a 1641 e a de 1641 a 1645 - sendo que o último período é considerado pelo historiador Vainfas o apogeu dos judeus no Brasil. (VAINFAS, 2010, p. 143) Os judeus puderam se instalar com tamanha liberdade no Brasil que chegaram a construir duas sinagogas, nas quais os cultos eram celebrados quase sem nenhum problema, uma em Recife, a *Zur Israel*, e outra na ilha de Antônio Vaz, *Magen Abraham*. (WIZNITZER, 1966, p. 55) A instalada no Recife foi a primeira subdivisão das comunidades judaicas europeias no Novo Mundo; já a segunda, foi fundada em 1637, após os moradores da ilha terem pedido autorização para fixarem uma sinagoga. A reivindicação da construção de outra sinagoga aconteceu porque os habitantes da ilha de Antônio Vaz reclamavam de ter de ir ao continente toda a vez que se dirigiam ao templo. O problema centrava-se no fato de que os judeus só podiam atravessar para o continente através de barcos, ou seja, eles precisavam negociar a passagem para o Recife, o que ia de encontro com os preceitos de sua religião, que não permite qualquer tipo de negócio aos sábados, por ser considerado dia sagrado. Assim, uma sinagoga foi improvisada em uma casa particular de um mercador judeu na ilha de Antônio Vaz. Contudo, o que era para ser, inicialmente, apenas uma sinagoga reservada e filiada à de Recife, tornou-se uma congregação rival. As sinagogas eram geridas por modelos organizacionais que estavam documentados nos estatutos da *Askamot*, baseados nos regulamentos da *Talmud Torá*, que estabeleciam o sistema de escolha dos dirigentes, as rendas da congregação e os detalhes da vida na sinagoga. Nesses estatutos, podemos observar os critérios de admissão de judeus na congregação, juntamente com seus direitos e deveres. Muitos não entravam na congregação por não atenderem as necessidades exigidas, como os de cor negra. Um dos regulamentos que nos chama atenção é o que procurava, de qualquer maneira, separar o mundo judeu do mundo cristão, por meio de uma linha imaginária. (VAINFAS, 2010, p. 151-152) Para que esses regulamentos fossem seguidos era preciso um órgão que governasse a

comunidade judaica, o *Mahamad*. Ele era constituído de quatro conselheiros e um tesoureiro, ambos eleitos pelos judeus mais ricos da comunidade. Os que faziam parte do *Mahamad* eram chamados de *pamassim* e o rodízio era sempre intenso, pois os membros não ocupavam o cargo por mais de um ano. A comunidade judaica era regida por esse órgão governamental, mas também funcionava a partir de uma hierarquia: quanto mais rico fosse o judeu, mais importante e maior seria seu poder na comunidade. (VAINFAS, 2010, p. 153-154) Vainfas observa que era um poder tão bem constituído que a congregação judaica no Brasil Holandês era quase um Estado dentro de outro Estado, usufruindo, até mesmo, de certa autonomia, reconhecida pelo governo holandês. (VAINFAS, 2010, p. 157)

As congregações judaicas também possuíam grande arrecadação de impostos, tanto que a máquina fiscal era controlada por famílias de grandes comerciantes que pretendiam, com o dinheiro arrecadado, investir em uma escola judaica, um cemitério e no auxílio aos pobres. A cobrança desses impostos era, portanto, destinada ao sustento da congregação, e os que pagavam eram sempre os mais ricos da comunidade. (VAINFAS, 2010, p. 157-159)

De maneira geral, o cotidiano da vida judaica é de difícil conhecimento, em função do pequeno número de informações disponíveis. No entanto, algumas informações nos são observáveis, como as cerimônias de casamentos realizados na comunidade judaica. Os judeus não se casavam com negros e, apesar de não gostarem de casamentos mistos, como entre cristãos-novos e judeus, eles eram muito comuns. Os judeus também não vinham ao Brasil com o principal objetivo de constituir famílias, muito pelo contrário, eles vinham com a intenção de enriquecimento e chegavam, por isso, geralmente já casados. Nesse sentido, parte de uma cerimônia judaica pode ser conhecida por meio da descrição de Miguel Francês:

na casa da noiva se arma um dossel debaixo do qual se untam ambos os contraentes e logo o predicante, sendo para este efeito chamado, pergunta a cada um deles se são contentes de casarem um com outro, chamando-se por seus nomes, e respondendo que sy, diz então o contratante eu *João* recebo a *fulana* por mulher conforme manda a lei de Moisés, e a noiva diz o mesmo, e então o predicante lhe diz certa oração ordenada para aquele efeito e um copo de vidro com vinho na mão, o qual deixa cair no fim da oração para que se quebre e derrame o vinho, e logo os circunstantes dão os parabéns aos noivos e os dois por marido e mulher. (Apud. VAINFAS, 2010, 170)

O historiador Vainfas analisa essa passagem dizendo que Miguel Francês talvez tenha se enganado quanto a quem quebraria o copo, pois até onde sabemos

é o próprio noivo quem o quebra e não o oficiante. Independente do provável erro, é um relato importante para conhecermos o ritual de casamentos judaicos no Brasil Holandês. Sobre o conhecimento de alguns rituais relacionados à morte, sabemos que eles lavavam o corpo do defunto e o envolviam com um pano branco e novo de grosso tecido, depois o enterravam no mesmo dia, seguindo o que era estabelecido pelo regulamento judaico. O cemitério dos judeus ficava na ilha de Antônio Vaz e o único modo de chegar a ele era, antes da construção da ponte, por meio das águas. Por isso, o Conde Nassau, observando a situação dos judeus, mandou construir um tapume que protegesse o cemitério. (VAINFAS, 2010, p. 172-173)

Em suma, os judeus usufruíram de certas liberdades durante a ocupação holandesa no Brasil, principalmente em relação à tolerância religiosa. (SCHALKWIJK, 2004, p. 307-308) A autonomia que os judeus tiveram proporcionou o estabelecimento de uma comunidade judaica no Brasil Holandês, bem como uma participação significativa no cotidiano da sociedade colonial. Desse modo, a seguir, propomos analisar como os judeus participaram ativamente na dinâmica colonial do Brasil Holandês.

### **Judaizantes na dinâmica colonial do Brasil Holandês**

Os judeus imigraram para o Brasil em grande número após a conquista das capitânicas do norte brasileiro pelos holandeses. Porém, mesmo antes da chegada dos holandeses, muitos judeus portugueses ou cristãos-novos já viviam no Brasil, uma vez que vieram para o Novo Mundo a fim de fugirem da Inquisição que os perseguia na Europa. Pode ser observado que os cristãos-novos tiveram dois grandes motivos para imigrarem: a primeira justificativa é que no Brasil os cristãos-novos poderiam prosperar economicamente por meio da produção de açúcar; e por outro é que tanto cristãos-novos quanto judeus poderiam escapar aos olhos da Inquisição, que os assolava em Portugal. (MELLO, 1989, p. 7)

Além de partirem para as terras brasileiras os judeus procuraram refúgio em outros lugares da Europa como a cidade de Amsterdã, na Holanda. (VAINFAS, 2010, p. 35) Esse era um lugar que estava em constante desenvolvimento econômico, pois o eixo comercial do Mediterrâneo se deslocava cada vez mais para a Holanda, fato que atraiu grande contingente de judeus comerciantes, que também sabiam que ali poderiam professar sua fé sem serem perseguidos pela Inquisição. As facilidades de estabelecimento na Holanda foram muito importantes para o fortalecimento dos negócios dos judeus naquela região, pois como expusemos, anteriormente, o Tratado de Utrech vigorava na Holanda. (VAINFAS,

2010, p. 25) Dessa maneira, após a conquista das capitanias do norte, tal política de tolerância foi transferida para a região. Porém, como foi descrito anteriormente, somente após a chegada do Conde ao Brasil Holandês essa política foi realmente estabelecida. Por esse motivo, foi no tempo de Nassau (1637-1645) que os judeus, contando com a permissividade do governador para a religiosidade, imigraram em alto número para o Brasil. (VAINFAS, 2010, p. 96) Contudo, é necessário ser destacado, novamente, que essa política não foi uma ação individual de Nassau, foi algo pensado e planejado antes mesmo da conquista dos holandeses, além de ser algo que já era praticado na própria Holanda.

Acreditando que no Brasil Holandês os moradores teriam liberdade religiosa, muitos pediram permissão para virem para a nova conquista holandesa. Os pedidos eram enviados à Companhia das Índias Ocidentais e eram registrados no livro de atas da Câmara de Amsterdã da Companhia, principalmente, entre 19 de janeiro de 1635 a 31 de dezembro de 1636. Nesse livro, pode ser observado que a procura dos judeus para embarcarem ao Brasil era tão grande que o governo holandês precisou implantar algumas regras para a viagem. Depois de apresentados, os pedidos eram analisados de acordo com o regulamento estabelecido em 1634. (MELLO, 1989, p. 218) Nesse regulamento, o artigo 6º afirmava que a Companhia poderia “conceder passagem livre para o dito país, fazendo conduzir as ditas pessoas, com seus dependentes e móveis, nos seus navios, pagando elas, porém, as despesas de alimentação”. (MELLO, 1989, p. 222).

Em complemento, o artigo 7º regia que “toda e qualquer pessoa ou pessoas, conforme as circunstâncias de sua família e da profissão a que se for dedicar, se concedesse e repartisse uma certa área de terras ou algum terreno ou casa desocupada que lá houver, para com isto se manterem e residir com a família”. (MELLO, 1989, p. 223) A partir dos artigos, observa-se que os holandeses deveriam conceder passagens livre aos proponentes, mas que esses deveriam arcar com as despesas de alimentação. Igualmente, observa-se que os holandeses se preocupavam sobre a maneira que esses imigrantes iriam se instalar no Brasil Holandês; no entanto, vale destacar, que as condições encontradas pelos imigrados eram muito precárias, apesar dessa preocupação. Mas a dificuldade de instalação não foi relevante para que o número de pedidos diminuísse, ao contrário, eles sempre foram paulatinamente cada vez maiores. Dentre os pedidos de ida ao Brasil, muitos são de judeus que, inspirados pela liberdade religiosa, tentaram imigrar, como o caso de Jacob Abenacar. Este pedia permissão para ir como particular, ou seja, sem qualquer vínculo com a Companhia, levando com

ele quatro filhos e prometendo, se necessário, lutar contra qualquer inimigo dos batavos, principalmente contra os espanhóis. Porém, seu pedido acabou negado, mas não há no livro de atas explicação para desfecho. (Apud. MELLO, 1989, p. 218) Outro exemplo de judeu que requeria sua ida ao Brasil foi Abraão Gabib que, assim como Jacob, também pedia para ir como particular, afirmando que seguiria todos os regulamentos estabelecidos pela Câmara de Amsterdã. Nesse caso, sua requisição foi atendida, mas com a ressalva de que arcasse com as despesas de alimentação. (MELLO, 1989, p. 219) De maneira geral, o interessante sobre esse livro de atas é a grande quantidade de indivíduos que desejavam embarcar ao Brasil.

Os judeus, assim, começaram a atravessar o atlântico e chegar às terras brasileiras cada vez mais, pois acreditavam na política de tolerância proposta pelos holandeses. Como pode ser verificado, principalmente após a chegada do Conde, os judeus puderam usufruir da liberdade oferecida pelos holandeses, participando ativamente na construção da sociedade colonial, participação que se estendeu desde ajudar os holandeses na defesa da capitania até a atuação como engenheiros da ponte que ligaria Recife à ilha de Antônio Vaz. No entanto, a principal atividade exercida pelos judeus, justamente a qual tiveram maior destaque, foi a participação no comércio, principalmente o do açúcar. (MELLO, 1989, p. 231) Pierre Morreau escreveu em seu relato que:

[...] ainda mais, a fim de tornar o seu comércio mais célebre e aumentar os seus rendimentos, chamaram judeus de Amsterdã [...] deram-lhes duas sinagogas, uma em Recife e outra na Cidade Maurícia, onde lhes permitiram, como aos outros, construir. (MORREAU, 1979, p. 27)

Os holandeses realmente pretendiam atrair os judeus ao Brasil para que esses os ajudassem, principalmente, no desenvolvimento do comércio com a Europa, pois eram considerados, naquele período, os grandes comerciantes do Mediterrâneo. Desse modo, quando João Maurício de Nassau propôs organizar a indústria do açúcar, resolveu vender os engenhos abandonados pelos proprietários - na maioria portugueses - após a invasão dos holandeses. Wäjten escreveu que o Conde de Nassau decretou que todos os engenhos de fabrico de açúcar que se encontravam abandonados fossem confiscados e postos à venda, para que voltassem a produzir. (WÄTJEN, 2004, p. 153) Assim, os engenhos foram vendidos a muitos judeus na tentativa de reanimar a indústria açucareira. (MELLO, 1989, p. 225) Vale notar que não foi apenas o abandono dos engenhos que diminuiu o cultivo do açúcar, mas também a relativa escassez de negros, fruto da invasão holandesa.

Em função da compra desses engenhos, os judeus entraram não só na venda do açúcar como também em sua produção; é verdade, no entanto, que se destacaram justamente no comércio de açúcar branco ou mascavo. (VAINFAS, 2010, p. 118) Assim, apesar do envolvimento na produção de açúcar, os judeus não eram nem exímios senhores de engenho, nem investiram largamente na agricultura. De fato, na maioria das vezes, notamos que os senhores de engenho judeus tinham outros negócios, muitas vezes mais importantes e lucrativos, juntamente com o da agricultura. Já os holandeses, ao contrário dos judeus, investiram pesadamente na indústria açucareira. (VAINFAS, 2010, p. 60) Os judeus foram muito mais importantes como financiadores da indústria açucareira, corretores, exportadores de açúcar e fornecedores de escravos negros do que propriamente como senhores de engenho. (WIZNITZER, 1966, p. 60)

Em relação ao tráfico de escravos, a princípio, era realizado pela Companhia das Índias Ocidentais, que os traziam da África e os vendiam no Brasil. Os moradores da conquista compravam os negros africanos e podiam pagar parcelado, para facilitar a recuperação da atividade açucareira; porém, os pagamentos não eram realizados no tempo determinado, isso quando eram pagos. Em função dessa falta de pagamento, a Companhia das Índias Ocidentais autorizou que os judeus participassem na transação do comércio de escravos, acreditando que eles conseguiriam ajudar no reordenamento do pagamento de escravos. Porém, de modo geral, os judeus também não tiveram grande sucesso nessa empreitada, pois os compradores não faziam o pagamento à vista, o que ocasionava uma queda na venda de escravos ao Brasil Holandês. (MELLO, 1989, p. 232) De qualquer maneira, tentaram organizar tal comércio, pois “segundo o relato do Conselheiro de finanças Adriaen Lems, os Judeus constituíam o principal contingente de compradores nos leilões de escravos no Recife,”. (WÄTJEN, 2004, p. 373) Eram eles que detinham as melhores condições para comprarem escravos, pois o grande capital do Brasil Holandês estava em suas mãos. No *Relatório de viagem ao sul de Pernambuco por A. van Bullestrate*, de 1642, os moradores reclamavam da falta de negros, pois muitos haviam morrido e

a maior parte dos senhores de engenhos queixava-se de que os negros que aqui desembarcaram são comprados em leilões pelos Judeus o Recife, aos quais, se quiserem comprá-los, têm de oferecer altos preços, o que não lhes é possível fazer. Dizem, ainda, que os Judeus, sabendo que os senhores têm necessidade deles, valorizam-nos tanto que lhes parece melhor não fazer trabalhar os engenhos do que adquiri-los a tão altos preços. (Notas do que se passou na minha viagem, desde 15 de dezembro de 1641 até 24 de janeiro do ano seguinte de 1642, 2004, p. 152)

Os judeus, portanto, não facilitavam a compra de negros para os senhores de engenho, muito porque era difícil que o pagamento fosse feito dentro do prazo esperado, mas não só: como aponta Bullestrate, os judeus sabiam da necessidade dos negros para os senhores de engenho e valorizavam ainda mais o preço dos escravos para obterem maiores lucros. O historiador Arnold Wiznitzer, em *Os Judeus no Brasil colonial*, aponta que os judeus dominavam o tráfico de escravos, pois a maior parte do dinheiro do Brasil Holandês estava nas mãos dos judeus, situação que facilitava o envolvimento na compra e venda de escravos. (WIZNITZER, 1966, p. 62) Além disso, as redes comerciais judaicas foram essenciais para essa prática, pois os judeus que moravam no Brasil não participavam diretamente do tráfico africano, mas tinham parentes bem instalados na África que negociavam com os holandeses. Desse modo, quando os escravos chegavam ao Brasil, eram comprados pelos judeus, ou seja, os judeus compravam carregamentos de escravos no Recife e os vendiam nos engenhos e nas lavouras. Eles estavam tão envolvidos no comércio de escravos que este era realizado na Rua dos Judeus, situada no Recife, além de nunca serem realizados aos sábados, por serem considerados dias sagrados pela religião judaica. (VAINFAS, 2010, p. 124).

Os judeus também foram exímios cobradores de impostos, aliás, exerciam tão bem essa função que despertaram hostilidades entre os moradores que faziam o pagamento. Para Wiznitzer, os judeus eram líderes nesse ofício e, segundo ele, mais da metade das cobranças de impostos estavam nas mãos dos judaicos. (WIZNITZER, 1966, p. 60 e 62) Vainfas, também concorda que os judeus eram grandes cobradores de impostos, pois, no ano de 1644, os judeus eram responsáveis por mais de 90% das cobranças. (VAINFAS, 2010, p. 110).

Eram, os judeus, também credores dos senhores de engenho, holandeses ou luso-brasileiros. Eles possuíam tamanho capital que até chegaram a organizar uma rede bancária informal, dinamizando a circulação monetária por meio de cartas promissórias. Outro papel desempenhado foi o de *corretor*, ou seja, eram intermediadores dos negócios entre a Companhia das Índias Ocidentais com os luso-brasileiros e a Europa. Essa função valia, principalmente, para os produtos de exportação, como o açúcar, o tabaco e as madeiras de tinta (pau-brasil). Os preferidos para esse ofício eram os judeus portugueses que já haviam morado em Amsterdã, pois sabiam se comunicar falando o idioma português e o holandês, além de serem considerados, pelos holandeses, mais confiáveis. Além disso, quando a transação era feita com produtos de exportação, a função da corretagem era exercida pelos mesmos comerciantes que arrematavam os direitos fiscais, ou seja, os judeus não se limitavam a apenas um ofício. (VAINFAS, 2010, p. 111)

Pode-se observar também que os judeus participaram do comércio interno no qual, aliás, estava envolvida a maioria dos judeus. Nesse comércio, eles compravam mercadorias vindas da Europa para distribuir ou mesmo distribuíam os produtos cultivados no Brasil Holandês. Foi, inclusive, por meio do comércio interno que muitos cristãos-novos acabaram aderindo ao judaísmo, tornando-se judeus novos. (VAINFAS, 2010, p. 115) As mulheres judias também tinham seu espaço, participando no comércio da colônia, se envolvendo na confecção de uniformes para os soldados holandeses e na produção de doces. Os judeus também se envolveram em outras atividades de menor expressão, como a de prestar serviços à Companhia das Índias Ocidentais, exercendo, algumas vezes, a função de tradutores. Outros prestaram serviços às sinagogas, porém, notamos que esses não viviam apenas desse serviço, já que, na maioria das vezes, não era um serviço remunerado. (VAINFAS, 2010, p. 134).

Também desenvolveram atividades voltadas à revenda de manufaturados, como botas, selas, escovas, navalhas de barbear, entre outros. A importação de medicamentos foi outro negócio de suma importância, tanto que alguns judeus se destacaram nesse comércio dos remédios. (VAINFAS, 2010, p. 113) Um dos negociantes mais conhecidos foi o médico Abraão de Mercado, que comercializava os medicamentos trazidos da Europa. Também tiveram participação no comércio de materiais de construção, importando o material da Holanda e revendendo-o na colônia. Dessa atividade fizeram fortuna muitos judeus, pois o crescimento da população urbana no Brasil ocasionou um aumento na construção civil. As especiarias, igualmente, foram importadas e revendidas pelos judeus em um circuito comercial em que participavam nas duas pontas. Os judeus que estavam no Oriente vendiam para os holandeses; da Holanda, eram transportadas ao Brasil Holandês e compradas pelos judeus que moravam na região, que revendiam para o restante dos habitantes. Além disso, podemos ressaltar que, de acordo com Vainfas, os judeus envolvidos no comércio de especiarias, quase sempre, pertenciam à mesma família.

Eram também advogados e engenheiros, sendo que os primeiros foram reprimidos pelas autoridades holandesas no Brasil, mas defendidos pelos Estados Gerais. Entre os engenheiros, destacou-se Baltasar da Fonseca, importante judeu que participou na construção da ponte que ligaria o Recife à ilha de Antônio Vaz. (VAINFAS, 2010, p. 133-137) Gaspar Barléu escreveu sobre o momento em que foi decidida a construção da ponte que ligaria o continente a ilha. Diz-nos que já era um plano antigo, existente desde a dominação espanhola, quando se discutia em abandonar Olinda, que ficava longe do porto e do mar, e transferir os moradores

para o Recife e para a ilha de Antônio Vaz. Para isso, os espanhóis diziam que “seria de grande vantagem unir-se a ilha ao Recife, por se julgarem estes lugares inexpugnáveis por causa dos rios que os cercam e da vizinhança do Oceano”. (BARLÉU, 1979, p. 153) O projeto não foi aconselhado pelos portugueses, que afirmavam ser “irrealizável esta ligação das terras, em razão da violência do rio e da maré”. (BARLÉU, 1979, p. 154) Mesmo assim, quando os holandeses tomaram o Brasil e escolheram o Recife e a ilha de Antônio Vaz como sede para seu governo, a construção da ponte para ligar os dois lugares tornou-se imprescindível. Barléu aponta que “Maurício, depois de ter muitas vezes examinado os portos e os inúmeros lugares do Brasil abordáveis e defensáveis, julgou que este sítio bastava sozinho para a sua própria defesa e que era capaz de se tornar, sem grandes obras, inacessível e inexpugnável”. Para Nassau, eram dois lugares apropriados para a sede de seu governo, sendo de difícil acesso para os inimigos, cuja própria geografia favorecia a defesa. Desse modo, o Conde de Nassau “aconselhou a ligação da ilha ao Recife por meio de uma ponte, facilitando o transporte do açúcar para a ilha”, que até então era feita por barcos de travessia, sendo, por isso, uma travessia perigosa. Tão arriscado era esse cruzamento que Barléu escreveu que “em muitas ocasiões, foi preciso desistir-se de atravessar por causa do mar proceloso, da barra alvoroçada pelos temporais ou da violência da maré”. Assim, aquilo que “Nassau continuamente alvitara por fim persuadiu, e resolveu-se lançar a ponte sobre o rio”. (BARLÉU, 1979, p. 155).

Tendo em vista essa necessidade amplamente defendida pelo Conde, o Grande Conselho aprovou a construção da ponte que deveria ser construída com um valor médio de 240.000 florins e no prazo de dois anos. O direito para a construção da ponte seria arrematado por aquele que estabelecesse o melhor projeto a ser efetivado no prazo estipulado pelo Grande Conselho. Segundo o viajante Joan Nieuhof, quem adquiriu o direito de engenheiro da ponte foi um “judeu que vivia no Brasil anteriormente a 1628. Chamava-se Baltasar da Fonseca e, com seu filho e seu neto, confessou judaísmo, quando os holandeses se estabeleceram no Brasil”. (NIEUHOF, 1981, p. 44) Porém, a obra acabou sendo interrompida um ano após o início de sua construção, por problemas de alvenaria em função da inexperiência do empreiteiro que, “perdendo, pois, a confiança em si e na sua arte, desesperava de executar a obra”. (MELLO, 1989, p. 242 -243) O judeu, com isso, acabou abandonando a obra; contudo, a ponte continuou a ser construída, pois Maurício de Nassau dizia que “importava a sua honra terminar o que tomara a peito e que era de um caráter fraco desesperar à empresa, e, reunindo material de todos os lados e à sua custa, principiou a estear o resto da

ponte (...)" (BARLÉU, 1989, p. 156) Para o historiador Wiznitzer, a ponte é "um monumento comemorativo da cooperação no trabalho entre judeus e holandeses". (WIZNITZER, 1966, p. 67) .

Portanto, os judeus tiveram muitas oportunidades de enriquecimento no Brasil Holandês, pois exerceram várias funções na conquista holandesa. Eles desempenharam, entre outras, a função de "senhores de engenhos que exerciam simultaneamente o papel de arrendatários de impostos, negociantes de escravos africanos, prestamistas e comerciantes envolvidos tanto no comércio de exportação e importação". (VAINFAS, 2010, p. 130) Foram, esses judeus, muito beneficiados pelo governo de Nassau, pois "os grandes negociantes arrematavam direitos fiscais, postos de corretagem, licitações, além de não serem molestados pelos juros exorbitantes que cobravam na venda de escravos a prazo." (VAINFAS, 2010, p. 131) No entanto, para Vainfas, a maior razão pelo êxito dos holandeses no Brasil estava no âmbito cultural, isto é, na capacidade de que os judeus tinham de falar o holandês e o português, sendo importantes para as transações comerciais; assim, o bilinguismo foi um dos triunfos mais apreciáveis para o desenvolvimento dos judeus na vida econômica e social da colônia. (VAINFAS, 2010, p. 132).

Desse modo, pode-se observar que existiam, no Brasil, negócios variados em que os judeus se envolveram, ganhando dinheiro em pouco tempo. Para Vainfas, os judeus conheceram uma ascensão social tão rápida como nunca tinham experimentado antes. (VAINFAS, 2010, p. 116) Como ainda acrescenta o historiador Charles Boxer, os judeus gozaram de uma liberdade ilimitada, contrariando as restrições que recebiam em qualquer outra parte do mundo. (BOXER, 1961, p. 173) Portanto, segundo os conselheiros de João Maurício de Nassau, no *Relatório sobre a conquista do Brasil por Hamel, Bullestrate e Bas (1646)* .

Entre os livres que estão fora do serviço da Companhia, incluem-se os da Nação Judaica, que vieram em grande número da Holanda para o Brasil e aí se fixaram; eles fizeram em geral grandes negócios e, em comparação com os da nossa nação, em maior quantidade; alguns compraram engenhos, outros construíram grandes casas no Recife e mantinham-se geralmente com o comércio (...). (*Relatório sobre a conquista do Brasil por Hamel, Bullestrate e Bas (1646)*, 2004, p. 218).

Em suma, os judeus vieram em grande número da Holanda e se instalaram no Brasil envolvendo-se com os negócios mais lucrativos que a conquista holandesa possibilitava. Também deram início a uma significativa comunidade judaica no Novo Mundo, participando ativamente das principais atividades desenvolvidas no Brasil Holandês. Como expuseram os conselheiros do Conde,

Hamel, Bullestrate e Bas, os negócios judaicos foram bem mais expressivos que os dos holandeses. Tendo isso em vista, os judeus desempenharam importantes papéis no cotidiano da vida colonial, tornando-se essenciais para os holandeses enquanto esses estiveram no Brasil. Contudo, o que mais nos interessou enfatizar nesse artigo foi a relação que os judeus e os holandeses mantiveram no Brasil e, principalmente, a relação que os primeiros tiveram com o governador do Brasil Holandês, o Conde João Maurício de Nassau. O historiador Charles Boxer classifica Nassau como o príncipe humanista no Novo Mundo. Ressalta ainda que “sua partida foi chorada com sinceridade em toda a colônia, indistintamente pelos calvinistas holandeses, pelos portugueses católicos e pelos tapuias antropófagos”. (BOXER, 1961, p. 161) Mas os que mais sentiram o regresso do Conde foram os judeus, pois, como vimos, somente em Pernambuco “gozam os judeus de liberdade ilimitada, ao passo que todas as outras partes do mundo estavam sujeitos a certas restrições”. (BOXER, 1961, p. 173) Assim que souberam que o Conselho dos XIX autorizou o regresso do Conde para a Europa, os judeus apresentaram uma petição assinada pela nação hebraica, datada de 1642, em que fica claramente expressa a satisfação que os judeus tinham pela figura do Conde de Nassau. Nessa petição, “os judeus agradeciam a João Maurício, pela bondade e proteção que lhes concedera, louvavam o seu sábio e feliz governo e pediam que ele continuasse governando o país, prometendo-lhe uma anuidade de três mil florins caso ele aceitasse”; os judeus, pois, eram muito gratos ao Conde e queriam que ele permanecesse no Brasil. (WIZNITZER, 1966, p. 77) João Maurício de Nassau sabia dessa admiração que os moradores tinham por ele, tanto que em sua *Memória*, de 1644, escreveu que por ter conseguido estabelecer um governo que atendesse todos os moradores, foi “respeitado e amado por ambas as nações, que testemunharam com gratidão e de bom coração acerca do meu comportamento, sem que eu tenha exigido, obtido ou recebido qualquer coisa para meu proveito, por graças, favores e despachos por mim concedidos (...)” (Memória e instrução de João Maurício, Conde de Nassau, acerca do seu governo do Brasil (1644), 2004, p. 408).

PERUCHI, Amanda. “People of nation” in Dutch Brazil: nassovian’s administration to the jews. **DIALOGUS**. v.10, n.1 e n.2, 2014, p.182-200.

**ABSTRACT:** In 1637 the Count John Maurice of Nassau arrived in Dutch Brazil with a mission to change the administration developed so far. One of his first attitudes was to establish the rights of local residents to religious freedom. The objective of

this study therefore is to identify how this politic of religious freedom was important to establish the jews in Dutch Brazil, even inclusively the battles fought between the jews and the other residents.

**KEYWORDS:** Dutch Brazil; jews; religious freedom.

**REFERÊNCIAS:**

**Atas das Congregações judaicas Zur Israel, em Recife e Magen Abraham, em Maurícia, Brasil, 1648-1653.** In: Anais da Biblioteca Nacional. Volume 74.

BARLÉU, Gaspar. **História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1974.

BOXER, C. R. **Os holandeses no Brasil.** São Paulo: Nacional, 1961.

Breve discurso sobre o Estado das quatro capitanias conquistadas, de Pernambuco, Itamaracá, Paraíba e Rio Grande, situadas na parte setentrional do Brasil, In: **Fontes para história do Brasil Holandês II: a administração da conquista** / [textos editados por] José Antonio Gonsalves de Mello; organização e estudo introdutório Leonard Dantas Silva; apresentação Dorany Sampaio. Recife: CEPE, 2004.

MELLO, José Gonsalves de. **Gente da nação: cristãos-novos e judeus em Pernambuco 1542-1654.** Recife: Editora Massangana, 1989.

Memória e instrução de João Maurício, Conde de Nassau, acerca do seu governo do Brasil (1644). In: **Fontes para história do Brasil Holandês II: a administração da conquista** / [textos editados por] José Antonio Gonsalves de Mello; organização e estudo introdutório Leonardo Dantas Silva; apresentação Dorany Sampaio. Recife: CEPE, 2004.

MOREAU, Pierre. **História das últimas lutas no Brasil entre portugueses e holandeses.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1979.

NIEUHOF, Joan. **Memorável viagem marítima e terrestre ao Brasil.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1981.

Notas do que se passou na minha viagem, desde 15 de dezembro de 1641 até 24 de janeiro do ano seguinte de 1642. In: **Fontes para história do Brasil holandês II: a administração da conquista** / [textos editados por] José Antonio Gonsalves de Mello; organização e estudo introdutório Leonardo Dantas Silva; apresentação

Dorany Sampaio. Recife: CEPE, 2004.

Relatório sobre a conquista do Brasil por Hamel, Bullestrate e Bas (1646). In: **Fontes para história do Brasil holandês II: a administração da conquista / [textos editados por] José Antonio Gonsalves de Mello; organização e estudo introdutório Leonardo Dantas Silva; apresentação Dorany Sampaio.** Recife: CEPE, p. 218.

SCHALKWIJK, Frans Leonard. **Igreja e Estado no Brasil Holandês: 1630 a 1654.** São Paulo: Cultura Cristã, 2004.

VAINFAS, Ronaldo. **Jerusalém colonial: judeus portugueses no Brasil holandês.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

WÄTJEN, Hermann. **O domínio colonial holandês no Brasil: um capítulo da história colonial do século XVII.** Recife: CEPE, 2004.

WIZNITZER, Arnold. **Os Judeus no Brasil Colonial.** São Paulo: Pioneira, 1966.

## TÁCITO E A (DES) ORDEM IMPERIAL

Ygor Klain BELCHIOR \*

**Resumo:** Neste artigo pretendo, através da obra *Anais* de Tácito, discutir as continuidades e descontinuidades entre a República Romana e o Principado no que tange a disputa de *factiones* político/ militares que levaram os romanos a vivenciar grandes períodos de guerras civis, inclusive sendo uma justificativa para o estabelecimento do principado. Para tanto, usarei dois conceitos o de ordem imperial e o da desordem imperial, no intuito de demonstrar que muito da República continua existindo no Principado e muito do Principado já existia na República.

**Palavras- Chave:** República romana, Principado, Ordem Imperial.

Géza Alföldy, em seu livro “A história social de Roma”, destina um capítulo específico para o estudo dos “principais conflitos dos últimos tempos da República e suas implicações sociais” (ALFÖDY, 1989, p.89). Ou seja, para o autor:

“Os últimos quarenta anos da República romana – a era da ‘última geração’ – decorreram sob o signo de luta que girava, primeiro, em torno da questão se saber se era ainda possível salvar a República oligárquica ou se esta acabaria inevitavelmente por se transformar numa monarquia; e, depois, em torno da conquista do poder totalitário por um dos políticos rivais” (ALFÖDY, 1989, p.96).

Deste estudo, é possível apontar que o pesquisador deixa transparecer a proposta de que quarenta anos antes do Principado inaugurado por Augusto, já era possível perceber os efeitos de uma nova configuração política, neste caso, a monarquia. No entanto, para efeito de introdução, cabe destacar que não estou afirmando que concordo de imediato com as ideias expressas por Alföldy. Meu interesse nessa perspectiva desenvolvida pelo autor reside no fato de que é possível sustentar a hipótese de que a crise política e social da República, que se manifestou em conflitos declarados e violentos, se constitui como um fenômeno muito mais complexo do que simplesmente a data que comumente é aceita como a vitória de Augusto em Ácio (ALFÖDY, 1989, p.82).

Sobre essa perspectiva, as pesquisas desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX, e que se debruçaram no estudo dos anos finais da

---

\* O autor é Doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo, sob a orientação do Professor Norberto Luiz Guarinello, membro do LEIR-MA/USP e Professor Assistente no curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá. E-mail: ykbelchi@usp.br.

República romana, tendem a seguir essa mesma noção de que os efeitos do Principado já podiam ser identificados em disputas partidárias bem anteriores aos anos da batalha de Ácio. Como exemplo, cito o trabalho de Sir. Ronald Syme, intitulado "The Augustan Aristocracy", onde é possível perceber a preocupação por parte do pesquisador em afirmar que o primeiro imperador romano nada mais era do que um herdeiro do partido de César, o mesmo que havia enfrentado e derrotado a coligação partidária de Pompeu. Somado a isso, em outra obra de sua autoria, intitulada "The Roman Revolution", também se torna perceptível a preocupação do autor em afirmar que os anos finais da República romana foram marcados pela presença de facções políticas, e que o Principado, para Syme, também pode ser entendido como um reflexo da vitória da facção liderada por Otaviano. Ou seja, referindo-se a fundação do Principado, o autor afirma que:

"Um líder revolucionário se ergueu durante os conflitos civis, usurpando o poder para si mesmo e para a sua facção, transformando-a em um partido nacional, e uma terra dilacerada e enlouquecida em uma nação, com um governo estável e duradouro" (SYME, 2002, P. 4).

Por esta mesma via, a historiografia moderna sobre o Principado romano, altamente devedora das reflexões de Syme, adotou a perspectiva de que, finda a guerra civil, Augusto, investido da função de líder do partido de César, passou a concentrar poderes extraordinários para si e para seus partidários, acumulando muitas honrarias, riquezas e magistraturas, além de realocar as posições sociais com indivíduos que passavam a gozar de seu patrocínio, os quais, por sua vez, estariam ligados a sua família e a sua casa. Em suma, na visão de Syme é possível apreender que a nova configuração política perpassava por uma nova noção de imperador, ou seja, através da perspectiva de que a maior posição hierárquica do Império nada mais era do que aquele que ordenava a sociedade romana através da distribuição de benefícios pelo seu patronato.

Dessa maneira, apesar dos indicativos de que o sistema de governo sob os imperadores era muito distinto daquele dos anos da República romana, cabe destacar que é possível sustentar a hipótese de que essa nova realidade política e social (o Principado) não deixava de possuir algumas semelhanças com os anos da República moribunda. Como exemplo dessa afirmação, é possível perceber através do estudo de Tácito que essas continuidades republicanas no seio do Principado, principalmente no que tange as disputas entre facções partidárias pelo topo da maior posição hierárquica do Império, também podem ser indicativos de que, apesar da mudança de situação política, os romanos ainda sentiam os efeitos das mesmas atitudes consideradas como os motivos das

guerras civis. Esta hipótese também pode ser sustentada se atentarmos para o fato de que ao final do governo de Nero é possível observar outra guerra civil, só que desta vez marcada por disputas que envolviam diversos grupos políticos e sociais com força suficiente para aclamar imperadores, inclusive fora da cidade de Roma.

Assim, é possível pensar que as mesmas disputas que originaram o Principado romano continuaram atuantes ao longo dos governos subsequentes e, dessa maneira, elas podem nos servir delas como um instrumento analítico para analisarmos a configuração política do Alto Império Romano não como uma ruptura drástica para com os anos finais da República, mas, como um processo iniciado pelos grandes generais republicanos e que ainda conservava em seu seio um limite de autonomia na formação de grupos sociais de apoio e de oposição aos imperadores da dinastia Júlio- Claudia. Com efeito, é possível pensar em um “Principado” dentro da “República” e uma “República” dentro do “Principado”?

Na verdade, é preciso atentar para o fato de que essas perspectivas que se referem às estruturas da República atuantes após a “restauração” augustana fomentaram extensos debates acerca do papel do Senado, do Imperador e da própria Aristocracia que atuava no cenário político, principalmente ao levar em consideração que essas reflexões foram inauguradas pela visão constitucionalista do Principado romano elaborada por Theodor Mommsen e que visavam observar o principado romano através da noção de que seu governo era de fato uma diarquia entre o imperador e o Senado (WINTERLING, 2009). Todavia, seja matéria de história (*Geschichte*) ou de direito público (*Staatsecht*), essas preocupações originadas pelo pensamento de Mommsen nos levam a pensar em questões que avançam a noção estabelecida pelo direito público (sem relativizá-lo ao máximo) e dialogar com autores posteriores, como o próprio Syme, na tentativa de compreender como as ações reguladas no campo das interações sociais, principalmente as atuantes na esfera da informalidade e das relações privadas.

Sobre essas relações interpessoais, posso indicar previamente, através das ideias desenvolvidas por Syme, e que ganharam muita força durante o século XX, que o deslocamento para um nível de análise extrajurídico levou ao desenvolvimento da noção de que as relações sociais durante o Principado eram reguladas através do patronato, principalmente aquele originado pela casa imperial e que era destinado à elite oligárquica romana. Nesse sentido, a grande ênfase dos modelos interpretativos posteriores se deslocou para a compreensão de conceitos como *gratia*, *fides*, *amicitia*, *pietas* etc., na tentativa de desenvolver uma história política e social dos anos finais da República e o Principado romano

(SYME, 1986). Além disso, também é possível contrapor as ideias de Syme com aquelas desenvolvidas por outros autores que se debruçaram sobre os anos finais da República a fim de compreender o processo pelo qual o patronato advindo do imperador não era somente destinado aos membros da aristocracia romana, mas, compreendiam extensas redes clientelares que podem ser explanadas através do mesmo modelo interpretativo que tende a lidar com as manobras políticas realizadas pelos líderes das facções que lutaram para comandar a República, como César e Pompeu.

Dessa maneira, é que recorro às ideias de Fergus Millar, desenvolvidas em seu livro "The Roman Republic in political thought". Neste livro em questão, as perspectivas embasadas no "esquecimento" da participação popular e do exercício das magistraturas republicanas por parte de uma elite oligárquica e minoritária, quando colocadas em contraposição com as obras de Cícero, um hábil senador romano que escreveu durante os anos finais do governo republicano, demonstram uma realidade completamente diferente daquela descrita pelas constituições de Aristóteles e até mesmo do modelo interpretativo desenhado pelo historiador Políbio. Primeiramente, porque, segundo Millar, na época de Cícero é possível apontar que Roma possuía características de cidade- estado e de estado- nação, englobando toda a península itálica, o norte da África e grande parte do território que hoje corresponde ao continente europeu. Essa imensa massa territorial, por sua vez, era composta por diversos cidadãos que, apesar das dificuldades que envolviam a locomoção e a longa duração das viagens, se faziam presentes no Fórum e participavam ativamente da eleição dos magistrados e na elaboração das leis (MILLAR, 2002).

Nesse sentido, segundo o autor, é preciso atentar para o fato de que o poder do *populus* romano também deve ser considerado como um fator importante para as manobras políticas do final da República. A hipótese de Millar é que, diferente das visões sobre um governo oligárquico e totalitário por parte das elites, Roma, de fato, possuía uma forte presença da democracia direta, marcada pela participação política do *populus romanus* nas assembleias. Daí a importância de grandes oradores e de manobras que visassem conquistar o apoio dos cidadãos que possuíam o direito de voto (MILLAR, 2002, p. 6). Assim, também é possível problematizar a proposta de que, diferente da ótica focada na elite romana, as manobras políticas embasadas no patronato dos grandes líderes das facções atuantes na guerra civil perpassavam um imenso canal de diferentes clientes. Dentre eles, cito membros inferiores na hierarquia social, mas que possuíam cargos públicos, além dos exércitos, de outros cidadãos, inclusive provincianos,

e até mesmo escravos. Esse quadro é muito evidente em toda a narrativa do *Commentarii de Bello Civili*, de Júlio César, onde é possível perceber as manobras de propaganda militar que visavam à aderência dos cidadãos romanos, sejam habitantes da capital, ou não. Além disso, é possível indicar que essa longa cadeia de favores que se originava do centro de determinado partido, neste caso o de César, aglomerava em seu interior desde os senadores, equestres, magistrados, cidadãos até a fidelidade de algumas cidades provincianas que poderia decidir se apoiavam, ou não, determinados generais durante as guerras civis.

Dito isso, e apesar das continuidades republicanas existentes no seio do Principado, o pesquisador também não deve deixar de atentar para as diferenças entre essas duas situações políticas distintas: o Principado e a República. Afinal, como é possível observar, existe uma vasta produção historiográfica a respeito das representações e das diferentes acepções que o discurso republicano poderia possuir durante os anos dos imperadores. Como exemplo, cito as reflexões de Vassily Rudich, em seu estudo alentado sobre Nero, onde o autor defende a ideia de que, apesar do discurso de que Augusto havia restaurado a *Respublica*, o Principado nunca deixou de ser um regime autoritário, demonstrando que a contradição entre o *de jure* e o *de facto*, conforme foi ilustrado através da pequena contraposição entre Mommsen e Syme, se fazia muito presente no cotidiano nos discursos proferidos pelos imperadores (RUDICH, 1993).

Assim, visto essas dificuldades em pensarmos o governo inaugurado por Augusto através das continuidades e descontinuidades entre a República e o Principado, principalmente no que tange a relação jurídica ou extrajurídica entre o imperador e o senado, é que nos inserimos nesse debate e nele me embaso para apresentar como os efeitos das guerras civis entre diversos líderes partidários pode ser uma chave para compreendermos uma República que não é a descrita pelos dez primeiros livros de Tito Lívio, mas que se apresenta como um período de intensa mudança e adaptação em sua própria estrutura política, a tal ponto de não conseguir sobreviver à ambição dos seus próprios generais. Além disso, a noção de que o Principado representou uma ruptura drástica com os anos da República também nos é essencial para compreendermos as especificidades dentro do campo social e político que o novo governo certamente representou para seus contemporâneos. Essa nova realidade não deve ser tomada apenas como um discurso, mas como algo concreto que aos poucos foi se afastando do ideal clássico da República de uma cidade-estado, passando a um novo governo exercido sobre um vasto Império que conseguiu produzir novas elites, advindas das províncias, e que aos poucos atingiram as posições mais proeminentes da

estrutura política e social.

Em suma, essas duas perspectivas nos são relevantes. No entanto, não é o meu intuito o de apenas limitá-las a uma simples comparação direta, pois, esta proposta analítica poderia nos trair pelo o uso de anacronismos, já que seria necessário definir em um exercício de longas linhas como seria possível aplicar todas as definições sobre esses dois conceitos que até esse momento foram apresentados como antagônicos e ao mesmo tempo complementares: a República e o Principado. Nesse intuito, e primeiramente, pretendo atentar para as dificuldades que encontradas nas designações atribuídas aos diversos sistemas governamentais adotados pelos romanos: Império, República, Monarquia e Principado. Todos os períodos retratados nesse trabalho lidam com os mesmos problemas que encontrados nas designações que foram atribuídas por uma vasta produção intelectual sobre os sistemas políticos vivenciados pelos romanos antigos. As próprias dúvidas que cercam os especialistas acerca da instauração do Principado (31 ou 27 a.C) demonstram uma certa instabilidade nos marcos temporais que por vezes são aceitos como imutáveis dentro das possíveis análises sobre as sociedades antigas. Além disso, também ainda me refiro ao fato que as diversas mutações de um vocábulo que defina os anos em que Roma foi governada pelos imperadores são grandes indicativos de questões pertinentes que pretendo debater sobre o período “imperial” romano ou sobre a *Respublica* romana.

Como exemplo dessas preocupações, faço referência a reflexão apurada de Fergus Millar, extraída de um artigo intitulado “The Roman city- state under the emperors, 29 BC- AD 69” (A Cidade- Estado romana sob os imperadores, 29 a.C – 69 d.C), onde é possível perceber esta relativa instabilidade nos recortes políticos, econômicos e sociais sobre Alto Império Romano quando o autor a ele se refere como um período marcado pela história de um tipo anômalo e estranho de cidade-Estado, cuja “anomalia mais acentuada era, naturalmente, de que era agora governada por um imperador, e todas suas complexas instituições sofreram transformações por esse fato. Mas fica absolutamente claro a partir de documentos contemporâneos [...] que, em termos formais, o Império Romano era visto ainda como ‘ o *imperium* do *populus Romanus*’”. (MILLAR, 2001, p.123). Portanto, conforme já foi discutido sobre as ideias de Millar é possível perceber que nesse modelo proposto existe uma continuidade na forma de se conceber a cidade-estado, incluindo seu *populus* como pertencentes àquilo que era entendido como *Respublica*. Já, as discontinuidades são referentes às instituições que, segundo o autor, são reformuladas pela presença da figura do imperador.

Fábio Duarte Joly, referindo-se a essa passagem anteriormente citada,

concorda que é possível interpretar o vocábulo *Respublica*, mesmo empregado em contextos do período imperial romano, como compreendido pela cidade de Roma e por sua população. Hipótese que pode ser sustentada através dos debates envolvendo os libertos à época de Nero, e que vão de encontro com seus antecedentes republicanos, ressaltando as preocupações que o imperador romano deveria ter com a “coisa pública” (*utilitas publica*) em detrimento dos seus interesses pessoais (*utilitas singulorum*). Desta maneira, um bom Imperador deveria salvaguardar a ordem, inclusive através de políticas que envolvessem os libertos e escravos. Como se vê existem grandes problemas e ambiguidades que envolvem esses conceitos tão complexos como o de *Respublica*, que neste caso pode ser entendido tanto como uma forma de governo, ou ser direcionada ao corpo de cidadãos do *imperium*, ou ainda designar as instituições políticas atuantes (JOLY, 2004, p. 80).

Nesse sentido, é possível atentar para algumas peculiaridades do período do Alto Império Romano no que diz respeito à nova forma de governo instaurada por Augusto, pois, como vimos, as transformações decorrentes dessa nova configuração política e social foram originadas da superação de uma longa guerra civil que englobou grandes generais e suas respectivas facções que lutavam pelo controle político e pela proeminência social em Roma, como César, Pompeu, Marco Antônio e Otaviano. Com a superação desses conflitos, o resultado é a relativa “estabilidade” dada pelos manuais que tendem a estudar as transformações sociais e políticas como ocasionadas simplesmente por uma nova “situação” de governo, que redefinira as suas bases políticas e sociais através da aproximação que os indivíduos possuíam para com o príncipe.

No entanto, minha proposta neste trabalho não é a de pensar na “estabilidade” proporcionada por uma nova “ordem”, a imperial, pois pretendo atentar para o período do Alto Império Romano, pelo menos do ponto de vista das relações políticas e sociais durante o governo de Nero, não como um período estático, mas caracterizado por tensões políticas e sociais de diferentes graus no que concerne à situação do imperador, da elite senatorial, da elite equestre, dos libertos, dos escravos e das mulheres. Desta maneira, preferimos estabelecer outro tipo de “recorte” e atentar para momentos de continuidade e descontinuidade entre uma “situação” política e outra: a República, o Principado e as guerras civis. Optei, por isso, indicar que não trabalho com regimes políticos, mas sim com “situações” políticas, pois, minha pretensão aqui é a de questionar as “fronteiras” que separam esses “moldes” interpretativos e pensar nos momentos em que é possível perceber muitas semelhanças entre eles. Para tanto, proponho outro tipo

de abordagem e que consiste em observar essas diferentes “situações” políticas através de duas noções distintas: a ordem e a desordem imperiais.

Desta maneira, cabe dizer que, para mim, esses dois conceitos devem ser lidos através de roupagens que tendam a englobar elementos da ordenação social e política durante o governo da dinastia Júlio-Cláudia, mas sempre tendo em vista as questões referentes, e que também nos remetem, aos anos das guerras civis (“desordem”). Portanto, visando à conclusão deste debate, proponho a divisão desta continuação em dois eixos temáticos distintos: no primeiro, pretendo tecer algumas ideias a respeito do meu modelo interpretativo, e que consiste em estabelecer duas categorias de análise (“ordem imperial” e “desordem imperial”), e que serão elaboradas através do estudo de autores que refletiram sobre questões de cunho social e político sobre os anos em que o Principado romano foi governado pela dinastia Júlio-Cláudia (31 ou 27 a.C – 68).

Para tanto, é o meu intuito observar como o historiador Públio Cornélio Tácito retrata a ordenação social e política da cidade de Roma a partir da “restauração” da República por Augusto. Dentro desses questionamentos, também pretendo observar como essa “ordem imperial” fundada por Otaviano passou a ser narrada nas obras históricas de Tácito sob uma ótica que privilegiava os conflitos e interações entre os agentes que são mencionados. Assim, cabe dizer que foi possível atentar para a hipótese de essas disputas por honra, prestígio, magistraturas e até mesmo pela proximidade para com o *princeps*, e que envolviam diversos agentes com suas respectivas redes de solidariedade (que poderia englobar libertos, mulheres, escravos e até mesmo senadores), compreendidas ou não no âmbito da *domus* (seja ela a *domus Caesaris*, ou não), também foram muito atuantes durante a dinastia Julio-Cláudia, só que diretamente ligadas ao que aqui denomino como “ordem imperial”.

Tudo isso, também nos leva a indagar que o Principado não deve ser visto como um monopólio por parte de um mesmo grupo fechado e imutável de pessoas, como o *consilium principis* (conselho do príncipe), ou até ser entendido através do significado *stricto* de *aula neronis* (corte de Nero), a “panela de Nero”. Nesse sentido, partimos da proposta de que as posições sociais e políticas poderiam ser alteradas de diversas maneiras e através de inúmeras estratégias interpessoais observáveis na formação dos conflitos civis, mesmo que esses não alterassem a ordem vigente. Desta maneira, volto à proposta inicial deste trabalho que é a de que existiam continuidades entre os momentos finais da *Respublica* e o Principado inaugurado por Augusto. Afinal, como acabo de sugerir, os conflitos entre os diversos grupos chefiados por líderes políticos e militares ainda se

encontravam atuantes durante o Principado.

Assim, posso inferir que durante os anos que marcaram as guerras civis entre Pompeu e César, além das disputas entre Otaviano e Marco Antônio, também é possível perceber estratégias políticas e sociais que remetem ao período imperial, como a formação de partidos políticos que disputavam a liderança do poder romano, mas que, no âmbito da descontinuidade, não encontravam nenhuma força superior que arbitrasse essas disputas, ocasionando os conflitos civis (desordem). Com efeito, cabe destacar que neste esquema se apresenta então uma ambivalência entre a “ordem” e a “desordem”, ou seja, é possível pensar os conflitos políticos e sociais que são descritos por Tácito através de duas maneiras distintas: a primeira, através de momentos quando é possível perceber a existência de uma posição dominante que arbitraria todas as interações e os conflitos sociais (ordem imperial), e, por outra via, a “desordem imperial”, como o momento em que é possível observar a disputa entre diversos grupos pela liderança do poder, sejam eles identificados como facções ou como partidos, mas sempre relacionados com atitudes próximas às das guerras civis.

Nesse sentido, cabe novamente destacar que partimos da hipótese de que existia uma ordem imperial no Principado. Esta ordem seria então composta através do conflito entre os diferentes grupos sociais que compunham uma sociedade tão heterogênea quanto a romana. Para que estes conflitos não levassem à desordem social (neste caso, a guerra civil) era necessário que alguém arbitrasse e intermediasse essas disputas. Assim, penso que cabia ao *princeps* o papel de intermediário nas relações, seja através da busca por um consenso universal que legitimasse o seu papel, ou através da distribuição de honras, riquezas ou pelo seu patronato. No entanto, ao mesmo tempo em que esse quadro se desenhava, é possível observar na narrativa de Tácito a descrição de estratégias pelas quais esses diferentes indivíduos se articulavam em grupos de oposição e buscavam a substituição da hierarquia superior da *respublica*: o lugar de *princeps*.

Ainda dentro dessa mesma perspectiva, justifico também o meu interesse no estudo do Principado Neroniano e as causas que levaram os romanos ao “único e longo ano de Galba, Oto e Vitélio” (Tácito, *Diálogo dos Oradores*, 17), pois em se tratando de conflitos civis que se originaram dentro do regime político do Principado romano, é possível perceber que aqueles que atuaram dentro dessas disputas tiveram o apoio de membros da elite, dos exércitos e até mesmo de libertos imperiais, ou seja, personagens que usufruíram dos benefícios originados pelo *princeps* contestado e que mesmo assim se rebelaram contra ele, muitas vezes apoiando candidatos que posteriormente seriam alvos de conspirações e,

portanto, substituídos dos lugares que ocupavam na hierarquia social. Tudo isso sem alterar a ordem vigente: o Principado inaugurado por Augusto.

Assim, afirmo que neste quadro as posições hierárquicas estavam em jogo e o conflito que envolveu tantos chefes de facções somente poderia ser acarretado por grupos que se desenvolveram no seio da política imperial dos Júlio- Cláudios, e não somente paralelamente a ela. Nesse sentido, também é possível pensar que durante o Principado inaugurado por Augusto, os conflitos entre os diversos grupos que compunham a *respublica* eram constantes e faziam parte da “ordem imperial” vigente, inclusive sendo praticados dentro da *domus* imperial.

Portanto, algumas das indagações a serem feitas por esse estudo são: Para Tácito, o que ordenava ou desordenava a sociedade romana durante o Principado? Existe relação entre as disputas que originaram o Principado e os anos finais do governo neroniano? Como o político e historiador latino lida com a problemática dos anos da guerra civil, seja anterior a Augusto ou posterior ao governo de Nero? Minha hipótese é que as instabilidades políticas, a que estavam sujeitos os imperadores, davam-se em razão das estreitas relações com os diversos grupos que compunham a elite romana e a sociedade romana. Caso a concessão de favores fosse valorada como injusta, alguns grupos poderiam se articular para substituir o imperador, levando ao poder alguém que lhes favorecesse. Por esta via, as instabilidades poderiam atingir níveis críticos, levando a conspirações que acabariam com a morte de alguns imperadores ou, com a perseguição e mesmo destruição de muitas *domus* que se envolvessem nestas conspirações. De um modo ou de outro, as redes de patronato podem gerar alternativamente muitos benefícios para um determinado grupo ou indivíduo, como também a sua completa ruína.

Essas mesmas estratégias são condizentes com os motivos encontrados na moderna historiografia sobre os anos finais da República para justificar a ascensão de grandes líderes partidários que um dia iram derrubar a ordem republicana e instaurar uma nova ordem. No entanto, como disse ao longo desse debate, algumas fissuras possam ser encontradas entre esses dois marcos estabelecidos e encontrar continuidades que nos revelem um Principado que se iniciou muito antes de Augusto e que carregou consigo o mesmo sistema de disputas pelos quais se ergueram grandes facções. Desta forma, agiu mostrando que além de riqueza, honra, patronato, família, culto ao *princeps* e até mesmo uma ideologia não eram suficientes para assegurar as posições sociais, inclusive a do próprio imperador. Para tanto, indico que se faz necessário estudar a “ordem”

e a “desordem” imperiais através de um terceiro conceito, que não se constrói sem nenhuma conexão com os anteriores, mas que mescla a necessidade da busca por uma “ordem” através do gerenciamento dos conflitos interno, ou seja, através daquilo que denominei como “(des)ordem imperial”.

Em suma, neste artigo trabalhei com elementos que consistiam em uma nova realidade política e social que já não era igual a do período republicano, mas que possuía muita afinidade com os tempos das guerras civis e com as disputas que envolviam as facções conflitantes. Ao mesmo tempo, diferente das concepções de um governo marcado por uma autocracia, os poderes do *princeps* poderiam ser (e foram) contestados por indivíduos que se aliavam em grupos de oposição que visavam suplantam o grupo dominante. Essas novas questões nos levam a complexificar o universo pelo qual o imperador se fazia superior aos outros indivíduos que compunham a sociedade romana, além de demonstrar que elementos, como a honra, prestígio, riqueza, patronato e até mesmo o culto imperial, quando analisados separadamente, não servem para explicar o funcionamento das disputas políticas e sociais, mas que com certeza se constituem como elementos importantes para a afirmação e a sublevação da ordem vigente.

BELCHIOR, Ygor Klain. Tacitus and the Imperial (dis) order. **DIALOGUS**. Ribeirão Preto, v.10, n.1 e n.2, 2014, pp. 201-212.

**ABSTRACT:** In this article it's my principal aim to discuss trough Tacitus' Annals the continuities and discontinuities between the Roman Republic and the Principate, regarding especially the dispute between political and military *factiones* that led the Romans to experience long periods of civil war, the same conflict that was used as justification for the establishment of the Principate. Therefore, I will support my study on two concepts: the imperial order and the imperial disorder, in order to demonstrate that much of the Republic continues to exist in the Principate, and how much the Principate already existed in the Republic.

**KEYWORDS:** Roman Republic, Principate, Imperial order.

#### **REFERÊNCIAS:**

**A VIDA E OS FEITOS DO DIVINO AUGUSTO/** textos de Suetônio e Augusto; Tradução de Matheus Trevisam, Paulo Sérgio Vasconcellos, Antônio Martinez de Rezende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. (coleção Palimpsetos)

- ALFÖLDY, Géza. **Historia Social de Roma**. Lisboa: Presença, 1989.
- BELCHIOR, Ygor Klain. "Tácito e o principado de Nero". In: Carlos Eduardo da Costa Campos; Rean M. Birro. (Org.). **Relações de poder: da Antiguidade ao Medievo**. 1ed. Vitória, 2013, v. 1, p. 139-168.
- GARNSEY, Peter; SALLER, Richard. **The Roman Empire: economy, society and culture**. London: Duckworth, 1987.
- GRIMAL, Pierre. **O Império Romano**. Tradução Isabel Saint-Aubyn. Lisboa: Edições 70, 1993.
- Julio César. **Comentários sobre as guerras civis**. Tradução de Antônio da Silveira Mendonça. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1999.
- JOLY, Fábio Duarte. **Tácito e a metáfora da escravidão**. São Paulo: Edusp, 2004.
- MILLAR, Fergus. **The emperor in the Roman world**. London: Duckworth, 2001.
- \_\_\_\_\_. **The Roman Republic in Political Thought**. Hanover: University Press of New England, 2002.
- RUDICH, Vasily. **Political Dissidence under Nero**. The Price of Dissimulation. London: Routledge, 1993.
- SYME, Ronald. **The Roman Revolution**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- \_\_\_\_\_. **The Augustan Aristocracy**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- TÁCITO. **Anais**. Trad. J.L. Freire de Carvalho. São Paulo: W.M. Jackson Inc. Editores, 1952 (Clássicos Jackson, Vol XXV).
- VEYNE, Paul. *O Império Romano*. In: DUBY, G. & ARIÈS, P. (eds.). **História da Vida Privada**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- WALLACE-HADRILL, A. "Emperors and houses in Rome". In.: DIXON, Suzanne (ed). In: **Childhood, class and kin in the Roman World**. London: Routledge, 2001.
- WALLACE-HADRILL, A. "The imperial court". In: **Cambridge Ancient History**. Volume X. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- WINTERLING, Aloys. **Politics and society in imperial Rome**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

## A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vantielen da Silva *Silva* \*

Maira Vanessa *Bär* \*\*

Elisabeth *Rossetto* \*\*\*

**RESUMO:** Com essa investigação objetivamos, por meio de um estudo bibliográfico, identificar, na perspectiva histórico-cultural, saberes que possam orientar os professores em seu trabalho com alunos com deficiência inseridos no ensino regular. Tais saberes poderão contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Educação Especial. Processo de Inclusão.

### Introdução

Para além da cidadania e da valorização do ser humano, a partir da década de 90, muito tem se discutido no Brasil e no mundo, nos diferentes níveis e modalidade de ensino, propostas educacionais direcionadas a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

A escola, a partir disso, assume funções cada vez mais abrangentes para que possa contribuir significativamente com o desenvolvimento do ser humano. Com isso, queremos dizer que não se pode mais compreender a escola apenas como um espaço de instrução ou disseminação de conhecimentos, mas um espaço que conjuga formação escolar, ética, cultural, social e política. É, assim, um lugar de construção de conhecimentos e de valores essencialmente humanos: paz, respeito, solidariedade, justiça, união e liberdade. É um ambiente de diversidade e reúne pessoas diferentes, isto é, cada ser humano é único e traz consigo suas experiências, capacidades, limitações, desejos e características

---

\* Graduada em Pedagogia. Mestre pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, Paraná, Brasil. Email: vantsilva@hotmail.com

\*\* Graduada em Ciências Biológicas. Mestre pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cascavel, Paraná, Brasil.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Professora do Centro de Educação, Comunicação e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, Brasil.

específicas do meio em que vive.

Logo, tratar da Educação Especial nesse cenário é imprescindível, pois os alunos com deficiência ou outras dificuldades e limitações educacionais, merecem uma educação justa e de qualidade. Conforme o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, esses alunos devem estar inseridos, preferencialmente, na classe regular de ensino, tendo também o direito de atendimento educacional especializado (Brasil, 1996).

Nesse contexto, existem vários aspectos a serem discutidos sobre essa modalidade de ensino e muitas problemáticas necessitam ser refletidas para que se possa, aos poucos, ir transformando o cenário educacional que, por vezes, é excludente. Nesse sentido, nossas inquietações dizem respeito a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular e mais especificamente a um sujeito indispensável para que esse processo aconteça: o professor.

Diante da complexidade do meio escolar, esse profissional tem assumido inúmeras responsabilidades, o que tem ocasionado um mal estar docente (Esteve, 1991). Assim, as discussões sobre formação e atuação docente no campo da Educação Especial são cada vez mais frequentes e necessárias para se procurar atender a este público alvo.

O objetivo, mais especificamente, é responder, nesse artigo, o seguinte questionamento: *o que se pode desvelar sobre o papel docente para a inclusão de alunos com deficiência?* Para tanto, tomamos como subsídio a teoria histórico-cultural e, por meio dessa buscamos identificar saberes que possam orientar os professores para o processo de inclusão, isto é, sua atuação com alunos com deficiência.

O trabalho tem um caráter reflexivo e teórico. Destacamos que com essa discussão não queremos atribuir a docência a total responsabilidade no processo de inclusão escolar. Também, não descartamos a ideia de que os professores possuem muitos saberes e os adquirem ao longo de sua formação e experiência. Porém, nesse momento, nossa proposta é pensar em subsídios teóricos que possam orientar a prática, isto é, possíveis saberes teóricos compreendidos em leituras preliminares de referenciais vigotskianos.

A escolha pela teoria de Vygotski justifica-se a medida que nos aproximamos dessa perspectiva e entendemos que o desenvolvimento humano recebe influências importantes e indispensáveis do meio social, cultural e histórico. Em relação aos sujeitos da Educação Especial, por exemplo, Vygotski é o autor que “nos fornece uma visão de sujeito que não se resume as incapacidades, mas aposta nas possibilidades” de aprendizagem e desenvolvimento. (Rossetto, 2012, p. 55).

A investigação é qualitativa de cunho bibliográfico, desenvolvida a partir de análises de materiais já existentes e nos permite interpretar e agrupar informações pertinentes a temática (Gil, 2002). Entre os referências teóricos utilizados estão: Padilha (2005); Rossetto (2009, 2012); Sforzi (2009), Vigotski (1983) e outros.

### **Processo de inclusão escolar: contribuições de Vigotski**

A aceitação da deficiência ou o reconhecimento de que o sujeito que possui alguma deficiência não é incapaz, percorreram um processo de luta social e política. Esses sujeitos, durante a história, tiveram uma vida excluída do convívio social, envolvida de preconceitos e “o abandono era, provavelmente a prática mais comum” (Rossetto; Adami; Kremer; Pagani; Silva, 2006, p. 103).

A ausência de conhecimentos sobre as deficiências fez com que durante a Idade Média, também sob a influência da Igreja, essas pessoas fossem vistas com temor, não sendo a “imagem de Deus” eram isoladas de qualquer convívio. Tem-se, também, que em muitas culturas e sociedades, nessa época, as crianças com deficiências eram mortas e exterminadas.

A sociedade rotulou a pessoa com deficiência, disseminando a condição de incapacidade, improdutividade e total dependência de outros sujeitos. Concepções como retardado, aleijado, coitado, deficiente, defeituoso, anormal, entre outros, cercaram a vida desses sujeitos. Assim como, era comum os olhares de caridade para com estas pessoas.

O avanço da ciência e a valorização do homem alteraram os modos de vida das pessoas. Com essas mudanças, a pessoa com deficiência passou a ser compreendida como um ser humano de direitos, nesse caso, direito a vida, ao cuidado e a educação.

A respeito desses aspectos Miranda (2003, p. 02) argumenta:

Nos séculos XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais [...] No final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte [...] No final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal.

Dessa maneira, o tratamento dado às pessoas com deficiência, acompanhou os interesses políticos e econômicos de todos os períodos. Logo, esse sentido se transformou à medida que houve transformações no modelo

social, no que concerne pensar a luta por direitos e igualdade destinados a todas as pessoas.

Em outras palavras, podemos perceber que os avanços nos estudos na área de ciência, psicologia e até mesmo na educação incidiram em percepções mais humanizadoras desses sujeitos e, o crescimento e a organização da sociedade, permitiu alavancar ações de inclusão e institucionalização educacional.

Observa-se uma discussão mais elaborada e crítica sobre a participação desses sujeitos na sociedade e, conseqüentemente, sobre a sua educabilidade, isto é, as pessoas com deficiência podem participar da educação institucionalizada, sendo esta uma possibilidade relevante para que suas capacidades sejam estimuladas e respeitadas.

Nesse sentido, pode-se dizer que avançamos consideravelmente em relação às formas de ver e tratar os sujeitos com deficiência na nossa sociedade, mas não podemos ignorar a ideia de que muitas mudanças, ainda, precisam acontecer, tais como investir nos cursos de formação de professores, formação inicial e continuada.

No meio educacional muitos estudos têm sido desenvolvidos para encontrar metodologias adequadas de ensinar e contribuir com o desenvolvimento de alunos com deficiência. Dentre esses estudos, nos deparamos com Vigotski e a perspectiva histórico-cultural que passou a ser considerada como uma das mais importantes fundamentações para a educação da pessoa com deficiência.

Em Vigotski (1983; 2011), entendemos que o meio sociocultural transforma o biológico de pessoas com ou sem deficiências, isto é, o meio oferece condições para superar suas limitações e oportuniza interações que promovem uma ruptura com a redução do sujeito a sua deficiência. O social é de fundamental importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Biológico e cultural se relacionam e promovem transformações significativas no organismo do aluno com deficiência.

A escola nesse sentido é um espaço privilegiado de socializações e, nesse caso, para que o indivíduo aprenda não se pode classificá-los como igual em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento. Na perspectiva histórico-cultural não há como medir inteligências, determiná-las ou padronizá-las, somos uma espécie e cada sujeito tem suas especificidades.

As investigações sobre a educação da pessoa com deficiência encontram-se na coletânea Fundamentos da Defectologia, Tomo V de 1929. Nessa produção nos deparamos com dois elementos extremamente significativos para pensar a

respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem no contexto escolar: a mediação e a compensação social.

Elementos estes, essenciais para a educação da pessoa com deficiência. É por meio da mediação que as funções naturais (biológicas) se convertem em funções culturais, que as funções elementares se transformam em funções psicológicas superiores. A mediação do outro, permite a relação do sujeito com o mundo, favorecendo a internalização dos conceitos e de toda a produção social humana (Rossetto, 2009). Também ocorre através dos signos e dos instrumentos. O importante é que se entenda que a mediação caracteriza-se como um terceiro elemento na relação sujeito e o meio. A compensação social, por sua vez, é uma possibilidade de desenvolvimento do sujeito pelo convívio social e o acesso a cultura, na qual encontra condições favoráveis a formação de suas funções psicológicas superiores, assim como, por meio do processo de compensação é capaz de superar as limitações advindas da deficiência.

Dessa forma, entende-se que a escola é um espaço apropriado para que a mediação e a compensação ocorram. Logo, caracteriza-se como um ambiente de inter relações que favorece o aluno passar do nível de desenvolvimento que se encontra para um nível mais avançado, ou como diz Vigotski, do nível de desenvolvimento real para o proximal. Há entendimento de que o convívio social e as relações interpessoais / interpsicológicas proporcionadas, com grande significado pela escola são, sem dúvida, um atributo importante para a superação das limitações impostas pela própria deficiência.

Pensar a escola, por sua vez, é pensar nos sujeitos que fazem parte dessa escola, que com ou sem investimentos por parte do Estado, estão diante desse novo cenário inclusivo, a de atender também alunos com deficiência inseridos no ensino regular. Nessa direção os professores também são responsáveis no encaminhamento de novos olhares e na efetivação de práticas pedagógicas ao processo de escolarização desses alunos, considerando-se que a inclusão depende de inúmeros elementos, entre eles de políticas efetivas de investimentos, do trabalho do professor, entre outros. Por isso, pensar em fundamentações teóricas para o seu trabalho e, nesse caso, a teoria histórico-cultural contribui significativamente.

### **O papel docente a partir da teoria histórico-cultural: alguns saberes necessários**

As discussões sobre o papel docente são amplas e percorrem as várias instâncias do campo educativo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e, é pela qualidade da educação que o papel docente, bem como suas identidades são investigados e trazidos a tona nesse estudo.

É válido argumentar que tratar desse assunto não se caracteriza como um aspecto isolado ou determinado em si mesmo: primeiramente, porque o mundo é movimento e propostas educativas se alteram juntamente com o processo de globalização e do desenvolvimento da sociedade; segundo, porque tais mudanças no âmbito social e educativo tornam inviáveis pensar que existem formas doutrinadoras para atuação do professor ou até mesmo instrumentalizar o processo educacional; terceiro, por se tratar da teoria histórico cultural pautada no método do materialismo histórico dialético, não podemos conceber o ser humano e suas múltiplas interrelações como algo já posto, pronto e acabado.

Assim, ao tratar do papel do professor na Educação Especial é preciso estabelecer caminhos necessários para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo e, conseqüentemente, a relação professor-aluno e o uso de diferentes saberes possam contribuir com o aprendizado/letramento da pessoa com deficiência, numa constante relação dialética.

Entendemos que quando se pensa em docência na Educação Especial, perguntas como: *Quem é esse aluno? Como lidar com sua deficiência? Como contribuir com o seu desenvolvimento? Como atender suas especificidades?* fazem parte das inquietações dos professores e, muitas vezes, orientam a tomada de decisões e o caminho que será percorrido. Logo, entendemos que esses professores necessitam 1) compreender quem é esse aluno, como ele é percebido e qual olhar devemos direcionar a ele; 2) buscar meios e estratégias de como lidar com esse sujeito.

Em relação a primeira consideração, conforme Padilha (2005), é necessário compreender que crianças com deficiências, com desenvolvimento comprometido ou atípico, tem condições significativas de desenvolver-se, pois o meio a qual está inserido oferece estímulos e condições para tal processo. "Todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes" (Rossetto, 2012, p. 59).

As formas de ver ou tratar o aluno com deficiência, nesse sentido, deve se pautar em suas potencialidades, sem que haja uma ênfase na deficiência ou nas limitações. É necessário que as propostas educativas, para esses alunos, sejam mais próximas possíveis das práticas desenvolvidas com crianças sem deficiência.

Sobre isso Rossetto (2012) argumenta:

Logo, quando temos diante de nós uma criança com deficiência como objeto da educação, devemos trabalhar não a deficiência por si mesma, mas as dificuldades no seu processo de escolarização, assim como as conseqüências sociais advindas do defeito (p. 61).

Os nossos alunos não são iguais e não aprendem da mesma maneira, todos possuem suas particularidades e especificidades e estas se fazem presentes no processo educacional. Os alunos com deficiência, por sua vez, não estão fora desse contexto e merecem ser percebidos como sujeitos de interesses e curiosidades e, que possuem condições para aprender, desenvolver habilidades e se apropriar de nossa cultura.

Para o segundo elemento descrito - sobre a necessidade de o professor ter fundamentações teóricas e metodológicas que orientem de forma crítica sua prática - mencionamos que a teoria histórico-cultural apresenta elementos relevantes, dentre os quais destacamos:

### **Interagir e mediar a aprendizagem**

Os sujeitos com ou sem deficiência nascem com funções elementares, de ordem biológica, logo, sua humanização está relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em Vigotski (1983) entendemos que essas funções são capacidades tipicamente humanas que só serão desenvolvidas se o sujeito estiver inserido num meio que ofereça a ele oportunidades de interações.

Nesse sentido, a internalização de signos, elementos encontrados fora do organismo e caracterizados como produção humana, conduz a passagem das funções psicológicas elementares para as superiores.

As interações sociais, por sua vez, contribuem para essa internalização e permitem compreender o homem como um ser em transformação, que sempre tem algo a aprender e algo para ensinar.

Também, essa apreensão e internalização da produção humana, com base em Rossetto (2009), estão ligadas com dois elementos mediadores: instrumentos físicos e instrumentos psicológicos (linguagem). A linguagem é considerada um dos principais elementos mediadores. É apropriada pelo sujeito a partir da interação com o meio e, através dessa condição, elabora sentidos mais abrangentes e significativos sobre a produção humana. Por meio dela o sujeito pode trabalhar com sistemas simbólicos culminando em abstrações e generalizações, ou seja, o desenvolvimento do pensamento.

Isso quer dizer, que a interação com outro e os diferentes elementos de mediação favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A partir disso, sendo a escola um espaço de aprendizagem e instrução, o papel do professor é significativo a medida que interage com o grupo, media a aprendizagem e cria situações onde os mesmos possam relacionar-se com o conhecimento; ou seja; situações que permitam a relação entre aluno e o objeto/ conhecimento a ser aprendido.

A atuação do outro, ou seja, a mediação feita por outra pessoa é elemento essencial na relação entre a cultura e a criança no que tange à apreensão de conceitos e na internalização de processos interpsicológicos. (Rossetto, 2009, p. 41)

Nesse processo de desenvolvimento, precisamos entender que por meio da mediação a criança, com ou sem deficiência, incorpora a experiência de seus precedentes, aquilo que o homem produziu ao longo de sua história. Para que aconteça essa apropriação, no entanto, a mediação poderá ser espontânea, quando o sujeito aprende conceitos pela observação ou a mediação pode ser intencional, como acontece na escola, que visa ensinar e aprender as formas mais elaboradas da produção humana. (Sforni, 2009)

Dessa maneira, entendemos que o aluno se apropria da produção social humana; na escola, por meio da mediação, internaliza hábitos, valores, costumes, muitos historicamente herdados. Para que o aluno se aproprie desses conhecimentos, principalmente, no caso da Educação Especial, diferentes formas de metodologias deverão ser utilizadas.

Nessa mesma direção, Bezerra e Araújo (2011) salientam que as atividades desenvolvidas com alunos com deficiência/as devem ocorrer de forma organizada e ao mesmo tempo estimuladora, gerando assim, o desenvolvimento verbal e apropriação das significações sociais e culturais.

Para que a atividade desenvolvida pelo professor seja relevante, ou seja, que suas ações de interação e mediação assumam coerência e importância para o sujeito com deficiência, entendemos que é necessário a busca por informações sobre a deficiência do seu aluno. Essas informações podem ser obtidas por meio de observações, pelo contato com os familiares ou com profissionais que já atuam com o indivíduo. Conhecendo as necessidades dos alunos e suas limitações, o professor poderá elaborar estratégias de ensino mais significativas, possibilitando bons resultados de ensino-aprendizagem. (Mendonça, 2011).

Entretanto, segundo Sforni (2009, p.2),

[...] para que a apropriação ocorra, a comunicação verbal e prática devem ser intencionalmente dirigidas para a reprodução das ações adequadas com o objeto em pauta, de modo que sejam apropriadas pela criança como instrumentos simbólicos que permite a ação mental com o mundo circundante.

Assim, entendemos que não basta o aluno estar inserido no mundo letrado, com variadas representações, onde há a comunicação com outros indivíduos, esperando que o mesmo se aproprie dos elementos da sociedade, da cultura. A mediação realizada pelo professor se faz necessária; deve estar além do apoio e

orientação aos alunos, o mesmo deve compartilhar a comunicação verbal e a prática.

### **A zona de desenvolvimento proximal: um nível a ser observado**

Reflexões sobre como o aluno aprende são permanentes na docência. No entanto, o que cabe nesse momento não é discutir as formas de ensinar, mas compreender a luz de uma teoria que os sujeitos têm condições de aprender. Independente da deficiência, esses alunos tem o potencial de aprender, mas para isso precisam de contribuições de adultos ou de colegas com mais experiência e de condições/instrumentos adequados para ultrapassar suas limitações.

Nesse sentido, Vigotski (1983) usa o conceito de zona de desenvolvimento proximal, nível a qual o aluno necessita de ajuda e por qual precisa passar para chegar ao nível de desenvolvimento real, ou seja, até conseguir fazer sozinho determinada coisa.

De acordo com Vigotski, a identificação do nível é importante, principalmente, no caso de crianças com deficiência, uma vez que o professor, ao considerar o nível de aprendizado em que se encontra o aluno, prepara as atividades com propostas desafiadoras e adaptadas às especificidades de cada um. (Rossetto, 2009, p. 35)

Assim pode-se dizer que a escola, mais especificamente, o professor não pode valorizar o desenvolvimento que já se consolidou, pelo contrário, se faz necessário, atuar para desenvolver capacidades que ainda estão em formação, que não estão consolidadas.

Nessa perspectiva, a atividade exercida pelo professor de acompanhar o seu aluno, assistindo-o, lhe dando todos os recursos e orientações possíveis, fará com que o aluno desenvolva um conhecimento maior sobre determinado conteúdo estimulando a sua aplicação, o qual sem o educador as possibilidades seriam reduzidas (Fino, 2001).

Para além do contexto escolar, Sales, Oliveira e Marques (2011), ressaltam ser necessário que o sujeito tenha contato com o ambiente cultural/social, pois assim, ocorrem os processos internos de desenvolvimento os quais são gerados pelas situações de aprendizagem.

Esse contato com o meio externo propicia a constituição da consciência individual do sujeito por meio das interações. Quando esse contato externo é compartilhado entre os indivíduos transforma-se em função psicológica superior. Assim, ao passo que o sujeito se integra na vida social, ele se transforma.

Nessa transição do social para o psicológico, do intrapsicológico para o

interpsicológico se dão as internalizações que irão constituir a subjetividade humana. O processo de internalização continua através de pontos de intersubjetividade que estão presente dentro da ZDP. Estes pontos permitem à criança experienciar a ação conjunta na resolução de situações, e elas passam a internalizar os modos de solucionar as tarefas. (Freitas, 2001).

Assim, dizemos que é papel do professor atuar no nível de desenvolvimento proximal dos alunos. Esse nível não pode ser medido, mas a cada nova situação de aprendizagem é possível que o professor identifique aquilo que o aluno já sabe e aquilo que ele ignora e a partir dessa identificação é possível pensar em alternativas que proporcionem a apropriação do conhecimento científico.

### **A compensação social: uma compreensão a ser elaborada**

A presença de sujeitos com deficiência no ensino regular requer que o professor compreenda elementos que favoreçam o processo de desenvolvimento desses alunos. Em nosso entendimento, as situações de aprendizagem devem contribuir para que esse sujeito supere sua insegurança e inferioridade e que, por meio do convívio proporcionado pelo espaço escolar, encontre diferentes caminhos para aprendizagem que o façam compensar sua deficiência.

Rossetto (2012, p. 64) declara:

A proposta defendida por Vigotski, ao trabalhar com o processo de escolarização da pessoa com deficiência, se apoia no argumento de que toda a deficiência pode ser superada pelo processo de compensação.

Esse processo não pode ser compreendido como uma mera substituição de funções, ou seja, sendo uma função a ser substituída por outra parte não comprometida como, por exemplo, escrever com a boca ou pés porque não possui os membros superiores. As dificuldades apresentadas pela deficiência física nesse caso, assim como outras deficiências, servem de estímulos para que outras funções sejam despertadas no organismo. Estas funções, por sua vez, são frutos das relações sociais, das motivações e desejos próprios apresentados pelo sujeito com deficiência.

Em outras palavras, ainda, segundo leituras sobre os estudos de Vigostki, a compensação é resultado da própria força do sujeito em querer superar a deficiência, em ser visto no meio social e conviver com outras pessoas, independente das suas limitações. No entanto, os estímulos externos são imprescindíveis para que essa compensação ocorra, em especial, porque a escola oferece possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Assim, entendemos que a deficiência não é eliminada e sim compensada. O indivíduo que apresenta uma deficiência possui um desenvolvimento particular, assim como todo ser humano possui suas especificidades. A pessoa com deficiência pode apropriar-se do conhecimento produzido historicamente, desde que lhe sejam fornecidas condições apropriadas.

“Vygotsky considerava que a compensação não é natural, biológica, mas o conflito advindo nas relações sociais é que dá origem às possibilidades e aos estímulos para o processo”. (Rossetto, 2012, p. 65).

A deficiência biológica, desta maneira, não prevalece ao processo histórico-cultural do sujeito e também não se pode perceber o aluno com deficiência como incapaz ou subestimar as potencialidades dele e sim, proporcionar estímulos para que ocorra compensação. (Cavalcante; Ferreira, 2011).

É importante mencionar que os elementos apresentados e refletidos nesse trabalho, interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal e compensação social, se relacionam permanentemente. Constituem-se como fundamentações indispensáveis para atuação do professor. Pode-se, até mesmo, pensar que são conceitos chaves da teoria histórico-cultural e oportunizam aos docentes reflexões sobre como deve ser sua atuação no campo da Educação Especial.

### **Considerações finais**

A perspectiva histórico cultural de Vigotski nos oferece um olhar bastante significativo sobre o desenvolvimento humano: o ser humano biológico é um ser incompleto e a partir do convívio social, por meio de interações com o meio e com o outro, humaniza-se, passa de ser biológico para cultural.

A escola, nesse sentido, é um espaço oportuno para essa humanização, para a transformação do ser biológico em ser cultural. As interações humanas, trocas e cooperação, são fundamentais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. Porém, mais especificamente, para os alunos com deficiência a sala de aula regular é um espaço potencializador e de grande integração: as diferentes formas de comunicação, os inúmeros contatos entre os pares e o coletivo e as diversas metodologias utilizadas, oferecem condições favoráveis para a apropriação do conhecimento por parte desses sujeitos.

No contexto escolar, ainda, se aprende a respeitar as diferenças, a diversidade, ter tolerância, ser solidário, desenvolver consciência crítica, a conviver em grupo, capacidade de questionar e de dialogar. Com isso queremos dizer que

a escola caracteriza-se também como um espaço de superação dos preconceitos e estigmas historicamente cultivados acerca dessas pessoas.

Dessa forma, acordamos com Vygotski (1983) ao defender que os alunos com deficiência devem estar inseridos no ensino regular. Que a escola é uma só, tanto para o sujeito com ou sem deficiência. Que sua participação na sociedade não seja impedida ou limitada por sua deficiência, possibilitando cada vez mais, através do convívio social o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Esses argumentos nos fazem compreender a importância e o papel da instituição de ensino na formação do sujeito com deficiência, porém, para que a aprendizagem aconteça a atuação docente necessita ser coerente e compatível às condições e necessidades desses sujeitos. Dessa maneira, entendemos que a teoria de Vygotski pode oferecer suporte teórico e prático para intervenções inovadoras na Educação Especial e no processo de escolarização do aluno com deficiência.

Ainda, no intuito de finalizar esse trabalho, cabe mencionar que os aspectos desvelados aqui dizem respeito a construção de novos olhares e atitudes frente a atuação docente, e que esses aspectos se encontram estreitamente relacionados ao contexto da sociedade e ao sistema educacional vigente.

SILVA, Vantielen da Silva; BÄR, Maira Vanessa; ROSSETTO, Elisabeth. Inclusion of students with disabilities in education regular: observations on the role of the teacher from the historical-cultural theory. **DIALOGUS**. Ribeirão Preto, v.11, n.2, 2015, p. 213-226.

**Abstract:** With this research we aim, through a literature study, identify the cultural-historical perspective, knowledge that can guide teachers in their work with students with disabilities placed in regular education. Such knowledge could contribute to the process of development and learning of these students.

**Keywords:** Teaching; Special Education; Inclusion.

#### **REFERÊNCIAS:**

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. Atividades Lingüísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v.24, n. 40, Santa Maria, p. 233 – 244, 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 25 out. 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CAVALCANTE, T. C. F; FERREIRA, S. P. A.. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Revista Ciências & Cognição**, v. 16, n. 3, Rio de Janeiro, p. 43 – 56, 2011. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 25 out. 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. [et al]. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 93-124.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, nº.002, Portugal, S.p, 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414212.pdf>. Acesso em: 26 out. 2012.

FREITAS, A. P. de. **Zona de Desenvolvimento Proximal: A problematização do conceito através de um estudo de caso**. 2001. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDONÇA, R. C. A. **A aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a prática pedagógica em questão**. 2011. 68p. Monografia de Especialização (Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Faculdade UAB/UNB – Pólo de Vitória, Espírito Santo – Brasília, 2011.

MIRANDA, A. A. B.. **História, deficiência e Educação Especial**. 2003. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf). Acesso em 26 out. 2012.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos da educação especial a partir da perspectiva histórico-cultural. In: ROSSETTO, E.; REAL, D. C. (org). **Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de ...** Cascavel: Edunioeste, 2012, p.55-72.

\_\_\_\_\_; ADAMI, A. S.; KREMER, J.; PAGANI, N.; SILVA, M. T. N. Aspectos históricos da pessoa com deficiência. **Revista de Educação – Educere at Educare**, Cascavel, v.01, n.01, p. 103- 108, 2006.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem e Desenvolvimento**: o papel da mediação. 2009. Disponível em: [http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas\\_pedagogicas/2009/aprend\\_desenvol\\_mediacao\\_sforni.pdf](http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/aprend_desenvol_mediacao_sforni.pdf). Acesso em: 29 set. 2012.

VIGOTSKI, L. S.. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 04, p. 861-870, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tomo V: Fundamentos da defectologia. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

## ÍNDICE DE AUTORES/AUTHORS INDEX

BAR, Maira Vanessa; p. 213  
BELCHIOR, Ygor Klain; p. 201  
BRANDOLEZI, Mariana de Oliveira; p. 99  
GARCÍA, Cecilia Adriana Bautista; p. 39  
MENEGASSO, Aruana Mariá; p. 143  
OLIVEIRA, Luis Fernando de; p. 169  
PACHECO, Tzutziqui Heredia; p. 29  
PERINELLI NETO, Humberto; p. 85  
PERUCHI, Amanda; p. 182  
ROSA, Lilian Rodrigues de Oliveira; p. 156  
ROSSETO, Elisabeth; p. 213  
SALAS, Sergio Francisco Rosas; p. 11  
SANTOS, Renata Luiza Xavier dos; p. 119  
SAVARINO, Franco; p. 70  
SILVA, Vantielen da Silva; p. 213  
STAUFFER, Brian; p. 54

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

Arquidiocese de Ribeirão Preto; p. 169  
Brasil Holandês; p. 182  
cinema; p. 99  
Concílio Vaticano II; p. 169  
Construção de conhecimentos; p. 119  
Cotidiano escolar; p. 119  
cultura política; p. 156  
Ditadura Militar brasileira (1964/1985); p. 143  
Docência; p. 213  
Dom Luis; p. 169  
educação; p. 99  
Educação Especial; p. 213  
Ensino de História; p. 99, 119 e 143  
formação docente; p. 85 e 143  
história política; p. 156  
história cultural; p. 156  
judeus; p. 182  
liberdade religiosa; p. 182  
livros didáticos; p. 143  
Ordem Imperial; p. 201  
PIBID; p. 85  
Principado; p. 201  
Processo de Inclusão; p. 213  
processos formativos; p. 85 e 99  
República romana; p. 201

## ÍNDICE TEMÁTICO

administración de bienes; p. 29  
anticlericalismo; p. 54 e70  
Cabildos Catedrales; p. 11  
canónigos; p. 11  
Catolicismo; p. 70  
congregaciones religiosas; p. 39  
convento; p. 29  
fuentes económicas; p. 29  
historia de la Iglesia católica; p. 11  
historiografía; p. 11  
Iglesia católica; p. 70  
Laicismo; p. 70  
metodología; p. 54  
México; p. 11  
movimientos sociales; p. 54  
relación Estado-Iglesia; p. 39  
religiosidad popular; p. 54  
reorganización eclesiástica; p. 39  
revitalización católica; p. 54  
romanización; p. 39  
secularización; p. 39 e 70

## SUBJECT ÍNDEX

Archdiocese of Ribeirão Preto; p. 169  
anticlericalism; p. 54 e70  
Brazilian military dictatorship (1964-1985); p. 143  
canons; p. 11  
Cathedral Chapters; p. 11  
Catholic Church; p. 70  
Catholic Church history; p. 11  
Catholic revitalization; p. 54  
Catholicism; p. 70  
cinema; p. 99  
church-state relationship; p. 39  
Construction of knowledge; p. 119  
convent; p. 29  
constitutive processes; p. 99  
cultural history; p. 156  
didactic books; p. 143  
Don Luis; p. 169  
Dutch Brazil; p. 182  
ecclesiastical reorganization; p. 39  
economic sources; p. 29  
education; p. 99  
historiography; p. 11  
History teaching; p. 143  
Imperial order; p. 201  
Inclusion; p. 213  
jews; p. 182  
methodology; p. 54  
Mexico; p. 11  
popular religiosity; p. 54  
PIBID; p. 85  
political history; p. 156  
political culture. p. 156  
professor graduation; p. 143  
property management; p. 29  
Principate, p. 201

religious congregations; p. 39  
religious freedom; p. 182  
Roman Republic, p. 201  
Romanization; p. 39  
School routine; p. 119  
Secularism; p. 70  
secularization; p. 39 e 70  
social movements; p. 54  
Special Education; p. 213  
teacher training; p. 85  
Teaching; p. 213  
teaching of history; p. 99 e 119  
training processes; p. 85  
Vatican Council II; p. 169



## Normas para publicação na revista DIALOGUS

### Normas para apresentação de original

**Apresentação:** Os trabalhos devem ser redigidos em português e encaminhados via e-mail, em dois arquivos separados:

- um completo (Conforme **estrutura do trabalho**, abaixo proposta);
- outro sem qualquer identificação do autor e com indicação da área e da sub-área do trabalho, segundo tabela Capes.

Os textos devem ser digitados em Word (versão 6.0 ou superior), fonte 11, tipo Arial Narrow, tendo, no máximo, vinte e cinco páginas (salvo exceção). A configuração da página deve ser a seguinte: tamanho do papel: A4 (21,0 x 29,7 cm); margens: superior e inferior: 7,3 cm; direita e esquerda, 5,3 cm. Espaçamento: espaço simples entre linhas e parágrafos; espaço duplo entre partes do texto e entre texto e exemplos, citações, tabelas, ilustrações etc. Adentramento: parágrafos, exemplos, citações: tabulação 1,27 cm.

No que tange ao conteúdo dos artigos, os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

**Não serão aceitos trabalhos fora das normas aqui estabelecidas.**

### Estrutura do trabalho

Os trabalhos devem obedecer à seguinte seqüência: Título; Autor(es - por extenso e apenas o sobrenome em maiúsculo); Filiação científica do(s) autor(es) - indicar em nota de rodapé: Uni-versidade, Instituto ou Faculdade, Departamento, Cidade, Estado, País, orientação, agência financiadora (bolsa e/ou auxílio à pesquisa); Email; Resumo (com máximo de sete linhas); PALAVRAS-CHAVE (até cinco); Texto (subtítulos, notas de rodapé e outras quebras devem ser evitadas); Abstract e Keywords (versão para o inglês do resumo e das PALAVRAS-CHAVE precedida pela referência bibliográfica do próprio artigo); Referências (trabalhos citados no texto), com indicação de tradução (no caso de obras estrangeiras) e número da edição.

- Título: centralizado, letras em maiúsculo, negrito e fonte 12.
  - Subtítulos: sem adentramento, apenas a primeira letra do subtítulo deve ser maiúscula e fonte 12.
  - Nome(s) do(s) autor(es): nome completo na ordem direta, na segunda linha abaixo do título, alinhado à direita. Letras maiúsculas apenas para as iniciais e para o sobrenome principal. Fonte 12.
  - Resumo: a palavra **RESUMO** em maiúsculas, em negrito, seguida de dois pontos, na terceira linha abaixo do nome do autor, sem adentramento. Na mesma linha iniciar o texto de resumo.
  - PALAVRAS-CHAVE: a expressão **PALAVRAS-CHAVE** em maiúsculas, em negrito, seguida de dois pontos, na segunda linha abaixo do resumo e uma linha cima do início do texto. Separar as PALAVRAS-CHAVE por ponto e vírgula.
- Referência bibliográfica completa do próprio trabalho em inglês, conforme o exemplo:  
PÁDUA, Adriana Suzart de. Change and continuity. Comparative notes about Venezuela's Bo-livarian Constitution. **DIALOGUS**. Ribeirão Preto, v.X, n.X, 200X, p. X.

• **Abstract:** a palavra **ABSTRACT** em maiúsculas, em negrito, seguida de dois pontos, na segunda linha abaixo da referência bibliográfica completa do próprio trabalho em inglês, sem adentramento. Na mesma linha, iniciar o texto do abstract.

• **Keywords:** a palavra **KEYWORDS** em maiúsculas, em negrito, seguida de dois pontos, na segunda linha abaixo do abstract. Utilizar no máximo cinco keywords separados por ponto e vírgula.

- **Referências:** a palavra **REFERÊNCIAS** em maiúsculas, em negrito, seguida de dois pontos, na segunda linha abaixo do keywords. Devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT.

**Abreviaturas** - os títulos de periódicos devem ser abreviados conforme o Current Contents. Exemplos:

#### **Livros e outras monografias**

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1986. 198p.

#### **Capítulos de livros**

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1972, p.47 - 66.

#### **Dissertações e teses**

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, Civilização e Trabalho**. O ensino nas escolas paulista (1917-1939). São Paulo, 1988. Dissertação (mestrado em História) - FFLCH, USP.

#### **Artigos e periódicos**

ARAUJO, V.G. de. A crítica musical paulista no século XIX: Ulrico Zwingli. **ARTEunesp** (São Paulo), v.7, p.59-63, 1991.

#### **Trabalho de congresso ou similar (publicado)**

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: **CONGRESSO ESTADUAL PAU-LISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, 1, 1990. Anais... São Paulo: UNESP, 1990, p.114-118.

**Citação no texto:** O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, separado por vírgula da data de publicação: (BECHARA, 2001), por exemplo. Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: "Bechara (2001) assinala ...". Quando for necessário especificar página(s), esta(s) deve(m) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de p. (MUNFORD, 1949, p.513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a) (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois autores, ambos são indicados, ligados por & (OLIVEIRA & LEONARDO, 1943) e quando tiver três ou mais, indica-se o primeiro seguido de et. al. (GILLE et. al., 1960).

**Notas** - Devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página. As remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior.

**Anexos e/ou Apêndices** - Serão incluídos somente quando imprescindíveis à compreensão

do texto.

**Tabelas** - Devem ser numeradas consecutivamente com algarismos arábicos e encabeçadas pelo título.

**Figuras** - Desenhos, gráficos, mapas, esquemas, fórmulas, modelos (em papel vegetal e tinta nanquim, ou computador); fotografias (em papel brilhante); radiografias e cromos (em forma de fotografia). As figuras e suas legendas devem ser claramente legíveis após sua redução no texto impresso de 10,4 x 15,1 cm. Devem-se indicar, a lápis, no verso: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações nos locais em que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo FIGURA.

**Anexo(s)**: introduzir com a palavra **ANEXO(S)**, na segunda linha abaixo da Referência bibliográfica, sem adentramento. Continuar em nova linha, sem espaço.



## **DIALOGUS**

Rua Ramos de Azevedo, n.423, Jardim Paulista  
CEP: 14.090-180 – Ribeirão Preto – SP  
<http://www.baraodemaua.br/comunicacao/publicacoes/dialogus>  
[dialogus@baraodemaua.br](mailto:dialogus@baraodemaua.br)

## **EQUIPE DE REALIZAÇÃO**

### **Coordenação**

Profª Esp. Cláudia Helena Araújo Baldo  
Prof. Ms. Cícero Barbosa do Nascimento  
Profª Ms. Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa  
Prof. Ms. Rafael Cardoso de Mello

### **Diagramação**

Prof. Ms. Rafael Cardoso de Mello  
Alberto Giurlani

### **Revisão Técnica (Normas)**

Profª Esp. Cláudia Helena Araújo Baldo  
Prof. Ms. Cícero Barbosa do Nascimento  
Profª Ms. Lilian Rodrigues de Oliveira Rosa  
Prof. Ms. Rafael Cardoso de Mello

### **Revisão Técnica (Língua Estrangeira)**

Prof. Ms. Rafael Cardoso de Mello

### **Assessoria Discente**

Ulysses de Paiva  
Natália Maria Figueiredo

### **SOBRE O VOLUME**

Mancha: 9,6 X 17,7  
Tipologia: Arial Narrow  
Papel: Sulfite 75g  
Matriz: offset  
Tiragem: 450 exemplares

### **Produção Gráfica**

Editora e Gráfica Padre Feijó Ltda.  
Rua Carlos Chagas, 306 - Jardim Paulista  
CEP 14090-190  
Fone: (16) 3632-2131 - Ribeirão Preto – SP