

MARIA ELISA NORONHA DE SÁ
RODRIGO BENTES MONTEIRO
MARCIA DE ALMEIDA GONÇALVES
LUÍS REZNIK
(ORGANIZADORES)

ILMAR ROHLOFF DE MATTOS
O HISTORIADOR
PROFESSOR

INTER
S
COES

EDITORA
PUC
RIO

MARIA ELISA NORONHA DE SÁ
RODRIGO BENTES MONTEIRO
MARCIA DE ALMEIDA GONÇALVES
LUÍS REZNIK
(ORGANIZADORES)

ILMAR ROHLOFF DE MATTOS O HISTORIADOR PROFESSOR

INTER
S
C
O
ES

EDITORA
PUC
RIO



**Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro (PUC-Rio)**

Grão-Chanceler

Cardeal Dom Orani João Tempesta, OCist.

Reitor

Prof. Pe. Anderson Antonio Pedroso, S.J.

Vice-reitor

Pe. Miguel Martins de Oliveira Filho, S.J.

©Maria Elisa Noronha de Sá, Rodrigo Bentes Monteiro, Marcia de Almeida Gonçalves e Luís Reznik

Créditos da obra

Edição da obra

Felipe Gomberg

Projeto de capa

Natália Brunnet

Imagem da capa

iStock/trendobjects

Diagramação

Natália Brunnet



©Editora PUC-Rio

Rua Marquês de São Vicente, 225,
Campus Gávea/PUC-Rio
Rio de Janeiro, RJ – CEP: 22451-900
edpucrio@puc-rio.br
www.editora.puc-rio.br



©Selo Interseções, Editora PUC-Rio

Em parceria com o Departamento
de História da PUC-Rio e com o
Programa de Pós-Graduação em
História da UFF.

Conselho Editorial PUC-Rio

Alexandre Montauray, Felipe Gomberg,
Gabriel Chalita, Gisele Cittadino,
Pe. Ricardo Torri de Araújo, S.J.,
Rosiska Darcy de Oliveira e Welles Morgado

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada por qualquer forma e/ou em quaisquer meios sem permissão escrita da Editora PUC-Rio.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ilmar Rohloff de Mattos: o historiador professor /
organizadores Maria Elisa Noronha de Sá ... [et al.]. – Rio de Janeiro:
Ed. PUC-Rio, 2026.

248 p.; 22 cm

Obra publicada através do Selo Interseções da Ed. PUC-Rio,
em parceria com o Departamento de História da PUC-Rio
Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-8006-384-4

1. Mattos, Ilmar Rohloff de. 2. Historiadores. 3. Professores de
história. I. Sá, Maria Elisa Noronha de.

CDD: 907.202

Sumário

Introdução à moeda mattosiana	7
Maria Elisa Noronha de Sá, Rodrigo Bentes Monteiro, Marcia de Almeida Gonçalves e Luís Reznik	
PARTE I: O HISTORIADOR-PROFESSOR	11
O sertão: território da imaginação social do Brasil	13
Maria Elisa Noronha de Sá	
Lisboa, 1757 – cidade dos artífices	35
Beatriz Catão Cruz Santos	
Caminhando juntos do outro lado: pesquisa e prática docente	53
Eunícia Barros Barcelos Fernandes	
A cidade e suas portas: encontros e saberes no Rio de Janeiro no século XVIII	67
Maria Fernanda Bicalho Heloisa Meireles Gesteira	
“A região esta não era”. Tentativa de regresso à PUC	89
Sérgio Alcides	
Escravidão, mestiçagem e língua nacional em <i>O tempo Saquarema</i>	105
Ivana Stolze Lima	
Tempos de Ilmar Rohloff de Mattos: a historiografia como ciência e arte	125
Valdei Lopes de Araujo	

PARTE II: O PROFESSOR-HISTORIADOR	143
O cinza e o verde. Cores e espaços mattosianos Rodrigo Bentes Monteiro	145
Ilmar: um professor “marcante” no ensino de história no Rio de Janeiro Ana Maria Monteiro	163
Para Ilmar: apontamentos sobre uma formação e trajetória docente Roberta Martinelli e Barbosa	179
O professor-historiador Ilmar Rohloff de Mattos, sua contribuição para o debate sobre museus históricos e o que a <i>Wikipedia</i> não conta Alda Heizer	199
Somos feitos de histórias Luciana Borgerth Vial Corrêa	213
Posfácio: Caminhos antigos e novos Kaori Kodama	237
Autoras e autores	245

Introdução à moeda mattosiana

Maria Elisa Noronha de Sá

Rodrigo Bentes Monteiro

Marcia de Almeida Gonçalves

Luís Reznik

Na apresentação de seu seminal livro *O tempo Saquarema*, Ilmar Rohloff de Mattos afirma sua intenção de expor aquele texto como uma espécie de Aula – com A maiúsculo – animada pelo objetivo da construção do conhecimento histórico. A sempre renovada decisão de ser professor é capaz, para ele, de restaurar os nexos entre História e Vida. Essa parece ter sido a sua maior crença e o mais firme propósito. Ao organizar este livro de homenagem em duas partes, “O historiador-professor” e “O professor-historiador”, pretendemos expressar essa marca, essencial e perceptível para os que tiveram o privilégio de tê-lo como mestre, orientador ou partilharam de seu convívio.

Todas e todos que foram alunos e orientandos de Ilmar Rohloff de Mattos em algum momento lembram aspectos marcantes da atuação deste professor-historiador: as aulas com início, meio e fim bem concatenados, construídas em constante diálogo com a turma, e a escrita concomitante no quadro de termos envoltos em quadradinhos e ligados por setas; o permanente trabalho com trechos de documentos em disciplinas, trabalhos acadêmicos e livros [para]didáticos que escreveu; as sugestões inspiradoras para temas e abordagens de monografias, dissertações e teses, não raro vindas da literatura, mostrando uma inteligência arguta e sensível, temperada com fino senso de

humor. Esses aspectos são faces indissociáveis e complementares de uma moeda – aludindo a um conhecido arcaísmo conceitual seu, construído em resposta aos desafios políticos da época – de alto valor profissional e, por que não dizer, humanitário, cívico e ético.

O fato de ter construído uma identidade calcada no ofício duplo – ou único – de historiador-professor implicou escolhas e renúncias, considerando a carreira convencional acadêmica, atenta a índices de produtividade vigentes desde a década de 1980, com a afirmação das pós-graduações em âmbito nacional. Tendo concluído o doutorado em História Social na USP em 1985, o historiador-professor dedicou parte importante de sua tese convertida em livro à educação ou instrução pública no Império do Brasil. Ao atuar como docente, sobretudo nos Departamentos de História da PUC-Rio e da UFF, sempre preferiu dar aulas na graduação. Nesses espaços, entusiasmou-se com projetos coletivos sobre ensino de história, para os quais trazia a experiência como professor de colégios e cursos vários, do trabalho na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e de leituras feitas no campo pedagógico, com destaque para Piaget e Paulo Freire. Em paralelo, como orientador dirigiu monografias, dissertações e teses sobre a educação em vários períodos da história do Brasil, não obstante expressar como pesquisador a paixão pelo Brasil colonial e imperial.

Em artigos escritos e entrevistas dadas, há lições difíceis de esquecer: a aula como texto, aproximando o professor do historiador profissional e reconhecendo a autoria docente; o dever do professor em mostrar vários caminhos e portas ao aluno, conforme o gato disse à Alice no país das maravilhas; a relação desejada entre literatura e história; o papel do educador ao desafiar e promover o aprendizado dialógico; a importância de sensibilizar-se/emocionar-se, para alunos e professores; a necessidade de produzir materiais didáticos diferentes, criativos e atualizados; o historiador como ser inquieto, sendo essa inquietação a chave para o ensino e a aprendizagem; a diferença entre preparar e produzir aulas, nas quais devem surgir várias vozes e pontos de vista, não raro divergentes entre si, de agentes imaginados no passado; a consciência do que e para quem se está falando; o estudo da história como capaz de restaurar/promover cidadania, formando novos leitores e identidades que podem ressignificar memórias; o professor e o historiador como contadores e fazedores de história; a leitura como apropriação, invenção e produção de significados.

A relação imbricada entre o professor e o historiador aparece em traços cotidianos de Ilmar Rohloff de Mattos, carismático e brilhante em aula – apesar de se considerar tímido. Ao mesmo tempo, ele guarda muitos papéis de aulas, projetos, livros e trabalhos acadêmicos na chamada Casa dos Livros. Registros não somente seus, mas de ex-alunos também, numa espécie de arquivo particular no bairro de Botafogo, no Rio de Janeiro, que divide com Selma Rinaldi de Mattos e a amiga Margarida de Souza Neves. Não poderia imaginar que vários desses papéis seriam hoje utilizados como fontes para este livro...

Em decorrência, o historiador-professor é conhecido hoje como autor de o célebre *O tempo Saquarema*. Os afeitos ao campo da educação em história ainda utilizam seus livros didáticos e paradidáticos, inovadores à época. Por sua vez, muitos ex-alunos o têm como “o melhor professor que já tive na vida”. Esses múltiplos reconhecimentos influíram para o professor-historiador, professor emérito da PUC-Rio desde 2018, receber em 19 de agosto de 2021 – no dia do historiador – o título de cidadão benemérito da cidade do Rio de Janeiro, em cerimônia virtual durante a pandemia da COVID-19, presidida pelo ex-aluno, professor de história e então vereador Tarcísio Motta.

A complementaridade entre as identidades de professor e historiador se manifesta em terceira dimensão tão cara às ações de Ilmar Rohloff de Mattos: a do narrador. Como já situado por outras autoras e autores, o mundo está repleto de histórias, na espera para serem contadas, na possibilidade de reencantar ouvintes, leitoras e leitores. Entre as aulas de História e os textos de autoria de Ilmar, há a presença do narrador e a conexão entre oralidade e escrita, práticas fundantes da realização de aulas e da produção dos textos, por vezes apartadas nos ofícios da docência e da historiografia. Como sabemos, pelas vivências e aprendizagens partilhadas com o mestre e amigo Ilmar Rohloff de Mattos, suas ações puseram em questão as separações entre ser professor e ser historiador na medida em que foram hierarquizadas, em prejuízo da primeira. Sem muito alarde, na sua timidez cativante, Ilmar Rohloff de Mattos, ao se fazer narrador de histórias, abriu caminhos e nos sensibilizou para esta perspectiva desafiadora.

Este livro de homenagem expressa o reconhecimento de alguns de seus ex-alunos e orientandos do valor dessa dupla face no ofício do historiador-professor. Embora indissociáveis, as faces da moeda mattosiana

aparecem aqui organizadas em duas partes. A primeira sublinha a marca do historiador, pela sugestão de temas advindos de suas reflexões conceituais, no desenvolvimento de pesquisas sensíveis a espaços e grupos por ele reflexionados, ou tendo-o como objeto de análise historiográfica. A segunda parte desenha sua atuação como professor e coordenador de projetos, tendo por fim o recorte de entrevistas que demonstram a interação constantemente buscada por ele entre ensino e pesquisa. Entretanto, como se verá, as duas partes ou faces são imbricadas.

Agradecemos aos colegas e autores que dedicaram seu tempo à redação dos respectivos textos; a Kaori Kodama em especial, por ter aceitado a incumbência de ler todo o material ainda em fase preparatória para redigir o posfácio, que mescla o comentário do livro a seu próprio contributo historiográfico. Sabemos que muitos outros ex-alunos, alunas e amigos poderiam estar neste livro. Por fim, agradecemos ao Departamento de História da PUC-Rio e ao Programa de Pós-Graduação em História da UFF, que viabilizaram a publicação.

Rio de Janeiro, novembro de 2025.

PARTE I

O HISTORIADOR-PROFESSOR

O sertão: território da imaginação social do Brasil

Maria Elisa Noronha de Sá

O sertão está em toda parte.

Guimarães Rosa

Guardo ainda comigo uma folha de caderno com algumas citações sobre o *sertão* escritas à mão, numa letra impecável, que recebi do meu mestre Ilmar Rohloff de Mattos, há 34 anos, em minha primeira reunião de orientação de mestrado com ele. As citações seguem uma lógica. As três primeiras, numeradas com algarismos romanos, são de Auguste de Saint-Hilaire, em sua *Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*; de Spix e Martius, no volume II de sua *Viagem pelo Brasil*; e do padre Manoel da Nóbrega em uma de suas cartas. Em seguida há duas definições de dicionários, de Antonio de Moraes Silva e outra de Aurélio Buarque de Holanda. Logo depois há duas citações literárias, também numeradas, a primeira de *Baú dos ossos*, de Pedro Nava, e a segunda de um trecho do *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Por fim, uma entrada – Historiografia –, seguida dos nomes de Varnhagen, Capistrano de Abreu e Sérgio Buarque de Holanda. Hoje, ao reler aquele registro guardado como memória afetiva, percebo o quanto ele traduz não só sua extrema generosidade e sensibilidade, mas também a riqueza de sua erudição capaz de passear pela literatura, história, historiografia e outros tantos campos

do saber com a mesma desenvoltura. Retomávamos em 1990 uma relação de admiração, respeito, parceria e amizade iniciada no tempo da minha graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), interrompida por alguns anos, até que o ensino de história, via Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, e depois o *sertão*, juntaram-nos novamente. E, como costume dizer, o que a paixão pelo *sertão* une é impossível separar.

Este capítulo é uma tentativa de traduzir dois momentos nos quais tive sua preciosa orientação. A primeira parte baseia-se na minha dissertação de mestrado *O vazio: o sertão no imaginário da colônia nos séculos XVI e XVII*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio em agosto de 1995. A segunda, sobre o conceito de *sertão* no Brasil do século XIX, baseia-se no segundo capítulo de minha tese de doutorado, *Civilização e barbárie. A construção da ideia de nação: Brasil e Argentina* (Sá, 2012: 1-267), na qual tive suas informais, mas fundamentais, orientação e inspiração, juntamente com o professor Marco Antonio Pamplona.

O vazio: o *sertão* no imaginário da colônia nos séculos XVI e XVII

A famosa frase de Guimarães Rosa da epígrafe deste texto, que aparece na primeira página de *Grande sertão: veredas* (1986) e nas anotações de Ilmar, evoca, entre tantas coisas, a centralidade e a relevância da imagem espacial do *sertão* no imaginário social brasileiro. Desde os tempos coloniais, nos relatos de viajantes, cronistas, colonizadores e missionários, e também na literatura, na historiografia ou no pensamento social e político brasileiro dos séculos XIX e XX, com autores mais conhecidos como Guimarães Rosa, Euclides da Cunha, João Cabral de Mello Neto, Graciliano Ramos, Sérgio Buarque de Holanda e Capistrano de Abreu. A partir desta constatação, da minha já manifesta paixão pelo *sertão* – advinda até então da leitura dos livros de Guimarães Rosa e Euclides da Cunha – e do interesse e disponibilidade de Ilmar, a possibilidade de transformar esse tema e essa experiência literária em pesquisa acadêmica pôde se concretizar.

No mestrado desenvolvi, sob a sua orientação, a análise das diferentes imagens do *sertão*, presentes nos relatos, crônicas, narrativas, diários e cartas de alguns descobridores, viajantes, cronistas e missionários que circularam ou viveram na América portuguesa nos séculos XVI e XVII (Mäder, 1995). As fontes trabalhadas foram a *Carta* de Pero Vaz de Caminha, o *Diário de*

navegação de Pero Lopes de Souza, os textos de Pero de Magalhães Gandavo, Gabriel Soares de Sousa, frei Vicente do Salvador e Ambrósio Fernandes Brandão; bem como cartas, narrativas, informes e sermões dos padres Manuel da Nóbrega, José de Anchieta, Fernão Cardim e outros jesuítas, reunidos por Serafim Leite nas *Novas cartas jesuíticas* (1940) e no volume das *Cartas avulsas 1550-1568* organizado por Valle Cabral (1988).

Parti inicialmente da etimologia da palavra *sertão*, cuja origem provoca controvérsias entre filólogos contemporâneos.¹ Originada do radical latino *desertānu*, significa “lugar inculto, distante das povoações ou das terras cultivadas, longe da costa” (Cunha, 1982: 718). Definições semelhantes aparecem em dicionários da língua portuguesa, dos mais antigos aos atuais, nos quais o *sertão* é o interior, o coração das terras, o mato ou floresta longe da costa e do mar, oposto ao marítimo e à costa, o ponto mais afastado dos terrenos cultos, espaço pouco povoado.² Essas definições, ainda que limitando o *sertão* a uma dimensão espacial, já o associam à ideia de espaços incultos/não cultivados.

Na época, sob influência da historiografia portuguesa que lia, analisei como o *sertão* aparece naqueles textos por meio de representações que traduzem uma visão de mundo e revelam o contexto cultural de um determinado tempo – o da cultura dos Descobrimentos, inserida no âmbito sociocultural

-
- 1 Gustavo Barroso, por exemplo, atribui seu étimo ao vocábulo *mucltão*, corrompido para *celtão*, posteriormente para *certão*, cujo significado em latim seria *locus mediterraneus*, ou lugar entre terras, interior, sítio longe do mar, mato distante da costa, que se encontra no *Dicionário da língua Bunda de Angola*, de frei Bernardo Maria de Carnecatim, edição da Imprensa Régia de Lisboa, de 1804. Na transposição para Portugal, esse significado de antecedentes africanos tomou o equivalente a “desertaõ”, origem da forma contraída “sertão”. Outros atribuem sua origem à palavra *sertanus*, advinda de *sertum*, particípio passado de *sero*, *serui*, *sere*, que poderia ser traduzido como “entrelaçar, entrançar”, com o sentido de “o que está entrelaçado”, em alusão à ideia de vegetação contínua. Há ainda os que aludem a uma “contaminação semântica” com *sertus*, que significaria inserido, metido dentro (Barroso, 1962: 9-13).
 - 2 No dicionário do padre Rafael Bluteau, por exemplo, o termo indica uma “região apartada do mar, e por todas as partes, metida entre terras”, referindo-se genericamente a qualquer zona interiorizada e desconhecida (1720: 613). No *Dicionário da língua portuguesa* de Antonio Moraes Silva, editado pela primeira vez em 1813, o sertão é definido como “s. m. o interior, o coração das terras, opõe-se ao marítimo e costa” (1813: 693, v. 2). No *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*, editado primeiramente em 1881 e escrito por Francisco Julio Caldas Aulete, o sertão aparece como “s. m. o ponto ou sítio mais afastado dos terrenos cultos: mato ou floresta longe da costa” (Aulete, 1881: 1641, v. 2). Por fim, no *Novo dicionário da língua portuguesa* de Aurélio Buarque de Holanda, de 1975, o sertão é definido como, “s. m. 1. Região agreste, distante das povoações ou das terras cultivadas; 2. Terreno coberto de mato, longe do litoral; 3. Interior pouco povoado etc.” (Holanda, 1975: 1293).

do Renascimento português. Esse é o tempo da passagem da “aventura marítima” para a “colonizadora”, quando as imagens europeias sobre o Novo Mundo aparecem em sua riqueza simbólica, como um objeto privilegiado para melhor entender o “homem europeu” e os desafios enfrentados no início dos tempos modernos, em sua empreitada de expansão e incorporação de novos espaços (Albuquerque, 1987; Barreto, 1989; Barreto, 1983; Barreto, 1986; Carvalho, 1980; Godinho, 1991; Rocha Pinto, 1989; Silva Dias, 1973).

Nesse tempo o *sertão* ainda não está ocupado, conhecido, ordenado, sendo, portanto, visto como território do vazio, espaço onde o imaginário desse moderno homem português encontra campo para povoar de projeções e imagens. Território da imaginação social, será preenchido com imagens construídas a partir de elementos do universo cultural daquele tempo, traduzidas em ações concretas de ocupação, domínio e instalação de uma ordem mercantil e religiosa. A ideia do *sertão* como espaço interior, associado à ideia de imensidão da nova terra encontrada, já aparece na carta de Pero Vaz de Caminha: “Pelo *sertão* nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque a estender d’olhos não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa [...]” (Castro, 1987: 97). De início, parece que o *sertão* estava não só no interior, mas em toda parte...

Formulei assim a hipótese de que, conforme avança a colonização portuguesa no Brasil nos séculos XVI e XVII, em suas dimensões mercantil e religiosa, o *sertão* vai sendo ocupado, dominado e empurrado para o interior. Para tal, o conceito de *região colonial*, cunhado por Ilmar no famoso item “A moeda colonial” do capítulo I de *O tempo Saquarema*, foi fundamental (Mattos, 1987: 18-33). Ao destacar o caráter mercantil e de exploração comercial da colonização portuguesa na América, Ilmar frisa o seu traço monopolista, base e essência da prática mercantilista daquela época. O monopólio é o elemento que une e confere valor às duas faces da moeda colonial: de um lado a “cara” ou face metropolitana, definida pelas características do Estado moderno português, de outro a “coroa” ou face colonial, apresentando-se sob a forma de *região*.

Na face metropolitana, destacam-se os monopólios dos colonizadores sobre as mercadorias e sua circulação, produção e financiamento, bem como sobre os homens, por meio do monopólio da administração exercido pelos leigos, ou das almas, pelos eclesiásticos. Se a primeira face da “moeda colonial” definia-se pelas características da metrópole portuguesa e sua

política mercantilista, para entendermos a face colonial é preciso “recuperar o lugar da *região*” (Mattos, 1987: 20-22). Essa, apesar de não prescindir de uma base territorial, não deve ser reduzida a determinados limites administrativos, tampouco ter como referência apenas a distribuição de habitantes em um dado território. Ela deve ser entendida como algo dinâmico e vivo, que ultrapassa a simples localização espacial para distinguir-se como um espaço/tempo socialmente construído na relação colonial. Esse vínculo entre colonizadores, colonos e colonizados estabelecerá os limites da *região colonial*.

Nesse sentido, a *região colonial* expressaria a dominação exercida pelo colonizador sobre o espaço, seus processos adaptativos e formas de associação estabelecidas a partir dos interesses da face metropolitana. Por sua vez, essa face só surgiria pelo desdobramento da empresa marítima e mercantil em empreendimento colonizador. A própria origem do termo – região = *regere*, comandar – supõe o domínio sobre um espaço. “Reafirmando a cada instante o caráter militar ou guerreiro que o empreendimento colonizador sempre guardou, a *região* se apresenta unida a uma noção militar e fiscal. Ela recupera por meio da ação do colonizador seu primitivo valor” (Mattos, 1987: 25).

A *região colonial* seria assim o “cheio”, espaço preenchido e dominado pela ordem colonizadora. Constitui-se no mundo da ordem, do império português e da Igreja. A cidade assume aqui um papel relevante, pois é a partir dela que a colonização se estrutura. Em certo sentido, a cidade sintetiza o exercício da dominação metropolitana sobre a *região colonial*. O *sertão*, por sua vez, é o território do vazio, o domínio do desconhecido, espaço ainda não preenchido pela colonização. É assim o mundo da desordem, da barbárie e selvageria. Ao mesmo tempo, se conhecido, pode ser ordenado por meio da ocupação e colonização, deixando de ser *sertão* para constituir-se em *região colonial*. Desse modo, a colonização e a conversão vão preenchendo esse espaço vazio.

Por essa perspectiva, a colônia portuguesa na América nasceu sob o signo das projeções do imaginário do homem ocidental, com a marca de uma complexidade subjacente a duas possibilidades: enxergar-se a colônia como domínio de Deus – como paraíso – ou do Diabo – como inferno. Tal relação constante e contraditória compunha o universo mental do homem europeu à época, do século XVI, do Renascimento, marcado ainda pelo imaginário medieval que o formara e informara. Época em que o plano religioso ocupava

lugar de destaque. Para esse homem, um poderoso personagem disputava com Deus o poder nos céus e na terra: o Diabo. Esse par dominava a vida da cristandade medieval e sua luta explicava os acontecimentos, dominava a vida moral, a vida social e política. Essa tensão entre o poder de Deus e do Diabo, esse constante embate entre bem e mal marcaram as diferentes visões e concepções dos primeiros colonizadores, leigos ou eclesiásticos, sobre o Novo Mundo. O Brasil, colônia portuguesa na América, nascia assim sob o signo de Deus e do Demo, e das projeções contraditórias da mentalidade do homem ocidental no início dos tempos modernos (Souza, 1986).

Conforme constatei na pesquisa, assim como no imaginário da época o Brasil aparece simultaneamente como domínio de Deus (paraíso) ou do Diabo (inferno), as imagens do *sertão* construídas por cronistas, missionários e viajantes também trazem a marca dessas contradições e oposições. O *sertão* aparece representado com sinal positivo – por exemplo, como lugar onde se encontrará a riqueza tão desejada e sonhada, as serras resplandcentes de ouro, prata e pedras preciosas, uma lagoa fabulosamente rica chamada Lagoa Dourada, ou almas para conversão, o “tesouro de almas” ou a “porta aberta para a conversão”, como diziam os jesuítas. Mas também por imagens carregadas de negatividade, como lugar do perigo, da má vida, da morte, insegurança, barbárie, selvageria, fome, pecado, do vazio de ordem (sem rei, lei e fé), da guerra com os gentios, refúgio para os que se recusavam a tornarem-se “cultos”, o deserto de cristãos, domínio da natureza. Imagens que representam o medo evocado por esse espaço do vazio e do desconhecido.

Um de nossos mais conhecidos cronistas coloniais, Gabriel Soares de Sousa, por exemplo, dedica parte de seu *Tratado descritivo do Brasil* a apresentar notícias sobre os metais e pedras preciosas existentes no *sertão*. As imagens decorrentes são sempre muito positivas e ligadas à ideia de riqueza:

Deve-se também notar que se acham no *sertão* da Bahia umas pedras azul-escuras muito duras e de grande fineza, de que os índios fazem pedras que metem nos beijos, [...] das quais se podem fazer peças de muita estima e grande valor [...]. No mesmo *sertão* há muitas pedreiras de pedras verdes, [...] do que se podem lavrar peças muito ricas e para se estimarem entre príncipes e grandes senhores, por terem a cor muito formosa [...] (Sousa, 1971: 349).

Por sua vez, Pero de Magalhães Gandavo comenta a existência da mítica Lagoa Dourada ao referir-se às notícias dadas pelo gentio da existência de muito ouro no *sertão*:

Principalmente é público entre eles que há uma lagoa muito grande no interior da terra donde procede o Rio de São Francisco, de que já tratei, dentro da qual dizem haver algumas ilhas e nelas edificadas muitas povoações, e outras ao redor dela muito grandes onde também há muito ouro, e mais quantidade, segundo se afirma, que em nenhuma outra parte desta Província (Gandavo, 1924: 145).

De todos os nossos cronistas, talvez seja em Gandavo que a imagem do *sertão* melhor apareça em forma contraditória, carregada de positividade e negatividade. No *Tratado da terra do Brasil*, após relatar a tentativa de se alcançar pelo *sertão* adentro as serras “de mui fino cristal”, e outras “muitas serras de uma terra azulada, nas quais afirmaram haver muito ouro”, ele mostra no mesmo parágrafo a face negativa dessa empresa:

[...] disto não fizeram mais experiência por ser aquilo no deserto e haver muitos dias que padeciam grande fome nem comiam outra coisa senão semente de ervas, e alguma cobra que matavam, [...] nem podiam esperar pelas guerras dos índios que se alevantaram contra eles [...]. Os que deste perigo escaparam afirmam haver naquelas partes muito ouro, segundo as mostras e os sinais que acharam. E se lá tornar gente apercebida como convém, com toda a provisão necessária, e levarem pessoas que disto conheçam dizem que se descobrirão nesta terra grandes minas (Gandavo, 1924: 64-65).

Fome, miséria, morte e guerra, medos e ameaças povoavam aquele deserto. Mas o *sertão* era também fronteira e refúgio para os que se recusavam a ser “civilizados” sob tutela da religião cristã, em oposição à costa, lugar de gentios domesticados e catolicizados. Ao comentar sobre os trabalhos de conversão dos jesuítas junto aos índios, Gandavo escreve: “E assim também com a mesma facilidade, por qualquer coisa leve a tornam a deixar [a religião] e muitos fogem para o *sertão*, depois de batizados e instruídos na doutrina cristã...” (Gandavo, 1924: 142). Em *Diálogos das grandezas do Brasil*, atribuído a Ambrósio Fernandes Brandão, outro importante cronista, se observa: “Mas o bom do índio, obrigado de sua natural inclinação, amanheceu um dia despido, e se foi, com outros parentes seus para o *sertão*, onde exercitou

seus bárbaros costumes até a morte, não se alembando dos bons que lhe haviam dado” (Brandão, 1943: 295).

Por sua vez, inúmeros relatos de jesuítas reforçam a mesma visão ambígua do *sertão*. A negativa, como um vazío de cristãos, lugar da natureza habitado pelos gentios selvagens. Suas cartas talvez sejam as mais importantes fontes de registro da representação desse espaço como lugar do pecado por excelência, onde vivia, segundo eles, uma gente de vida selvagem, próxima da natureza e apartada da vida cultivada. Nóbrega, um dos primeiros jesuítas a trabalhar na conversão dos gentios, escreve, em 1551, ao rei d. João III:

Vão-se confessando e emendando e todos querem mudar seu mau estado e vestir Jesus Christo Nosso Senhor. Os que estavam em ódio se reconciliaram com muito amor. Vão-se ajuntando os filhos dos Christãos que andam perdidos pelo *sertão*, e já são tirados alguns e espero no Senhor que os tiraremos todos do pecado (Nóbrega, 1988: 99).

A demonização do gentio e do espaço que ele habitava – o *sertão* – foi constatada nos hábitos, “maus costumes” ou na vida sem jugo político e religião, mas também nas práticas mágicas e feitiçaria predominantes entre eles.

Também era comum entre esses religiosos missionários a utilização de imagens positivas do *sertão* como, por exemplo, a de “tesouro de almas”. Na carta de Nóbrega ao padre Simão Rodrigues, provincial de Portugal, em 1552, ele escreve: “Muito desejosos estamos já todos de ir descobrir o *sertão*, porque nos diz o espírito que está lá grande tesouro de almas, e a nenhuma parte poderemos ir que não haja melhor disposição, para fazer cristãos, que nas capitánias [...]” (Leite, 1940: 26). Afinal, a missão jesuítica só teria sentido se o trabalho de conversão rendesse frutos, conseqüentemente, na transformação e domínio do espaço por excelência de sua atuação: o *sertão*.

O *sertão* aparece, assim, em relatos de viagens, crônicas, diários e cartas de viajantes, cronistas e missionários que percorreram ou viveram na América portuguesa dos séculos XVI e XVII, como o território do vazío. Lugar da imaginação social, ao mesmo tempo, de seduções e temores, preenchido por representações que constituem uma “grafia” capaz de ordenar o espaço encontrado. Tratava-se de submeter o vasto território “selvagem” à vontade de Deus e aos propósitos da Coroa, cumprindo a tarefa de tornar culto/cristianizar o *sertão* e seus habitantes por meio da colonização e da conversão.

O sertão como representação da nação

Alguns anos depois da defesa do mestrado, já professora e colega de Ilmar no Departamento de História da PUC-Rio e tendo trabalhado com ele na coordenação acadêmica do curso de Licenciatura em História na modalidade Ensino a Distância de História,³ iniciei, em 2002, meu doutorado na Universidade Federal Fluminense (UFF). Mais uma vez, tive a sorte e o privilégio de ter sua orientação – ao lado de Marco Antonio Pamplona –, desta vez informal, pois ele tinha acabado de se aposentar dessa universidade.

Na época, como professora de história da América, tive contato com clássicos da literatura latino-americana, em especial o livro *Facundo. Civilização e barbárie*, de Domingo Faustino Sarmiento, levou-me novamente à questão das imagens e representações espaciais, desta vez ao *pampa* argentino. Com um entusiasmo incontido, descobria ali o ponto de partida do tema que iria desenvolver na tese. Chamaram-me a atenção as semelhanças com o *sertão* e a recorrência com que a imagem espacial do *pampa* também era utilizada como recurso significativo para o reconhecimento da identidade nacional e análise da história argentina. Para aqueles homens e mulheres da região platina, o *pampa*, com seus “índios selvagens e seus bárbaros gaúchos”, assim como o *sertão* para nós, aparecia identificado constantemente à ideia de deserto. Ambos os termos remetiam ao vazio, à barbárie, e evidentemente a seu oposto, a civilização, representada pelos espaços das cidades e do litoral (Sá, 2012).

Outro ponto me chamava atenção: no século XIX, essas imagens espaciais ganhavam novos contornos e matizes, inseridas no contexto da construção dos Estados nacionais americanos. Nos debates sobre que projetos de Estado e nação deveriam ser implantados, a questão da barbárie e da civilização, relacionada a essas representações espaciais, voltava com toda força, constituindo um dos temas principais do discurso político da época. E mais uma vez Ilmar, as conversas com ele, seus textos sobre o Império do Brasil, e seu seminal livro serviram-me como inspiração. Lembro-me bem do dia em que, após um encontro na PUC-Rio para conversarmos sobre o projeto de doutorado, voltei para casa e comecei a reler *O tempo Saquarema*.

3 Ministério da Educação (MEC), PUC-Rio, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ).

Em cada página que lia encontrava uma ideia, uma luz, um conceito, uma possível hipótese e alternativas de caminhos a seguir.

A proposta da tese foi a de empreender, no âmbito da história intelectual, um estudo comparado sobre a ideia de nação nos textos de Domingo Faustino Sarmiento e Paulino José Soares de Sousa, o visconde do Uruguai, dois autores e atores privilegiados no processo de construção de seus respectivos Estados nacionais, Argentina e Brasil, em meados do século XIX. Ao tomarem posição no plano da ação política e tentarem responder com seus escritos às questões concretas com as quais se defrontavam, como membros da elite política dirigente, participavam de um processo que apresentava uma dupla face: a de legitimação e consolidação daqueles Estados; e a de imaginação e construção de diferentes ideias de nação e identidade nacional.

O fio condutor foi a hipótese de que a dicotomia civilização/barbárie pode ser considerada o eixo central pelo qual passam as muitas representações da nação construídas nas Américas no século XIX, especificamente nos casos de Argentina e Brasil e nos projetos dos dois autores analisados. Procurei demonstrar como os conceitos de civilização e barbárie adquiriram desdobramentos e significados próprios e diversos – políticos, espaciais, culturais e simbólicos – nos discursos desses autores e em cada uma dessas experiências históricas.

Nesse sentido, pude constatar como a ideia de nação e identidade nacional foi formulada por Sarmiento e pelo visconde do Uruguai em uma dimensão política, cultural e étnica. Para desenvolver o aspecto político, analisei as concepções de Império e República, de ordem política centralizada e unitária nos projetos de Estado nacional do visconde do Uruguai e de Sarmiento, respectivamente. Manter a ordem, para Uruguai, significava defender as instituições básicas do Império do Brasil: a unidade territorial, a estabilidade do sistema monárquico, construindo uma oposição entre o Império e as repúblicas do restante da América, vistas como caudilhescas e bárbaras. O caminho que ele propôs para isso foi a construção de um Estado centralizado, capaz de sobrepor-se ao “poder centrífugo” dos poderes locais; capaz de estabelecer as regras mínimas e mediar as relações entre as elites; de conter os conflitos sociais, manter a ordem interna e a escravidão. A leitura da obra de Ilmar Rohloff de Mattos referente ao Império do Brasil (Mattos, 1987; Mattos, 1999: 191-218; Mattos, 2000: 57-98; Mattos, 2003: 147-170; Mattos, 2003: 613-628; Mattos, 2005: 8-26; Mattos, 2005: 271-300; Mattos, 1991),

a apropriação de seu aparato conceitual e a observação de como ele constrói e desenvolve de modo refinado suas originais hipóteses foram centrais para o desenvolvimento da tese. Desde o recorte da análise no chamado “tempo Saquarema”, denominação cunhada por Ilmar, à escolha de Paulino José Soares de Sousa, o visconde do Uruguai, como personagem fundamental neste cenário; ao exame do entendimento deste político e letrado de conceitos como Império, ordem política, unitarismo, centralização, descentralização. Também a apropriação de conceitos de Ilmar como restauração, “expansão para dentro”, formação da classe senhorial, direção política Saquarema, tempo político, Império do Brasil, Estado imperial, boa sociedade, mundo do trabalho, do governo, mundos da ordem e da desordem, entre outros. E a investigação de como Uruguai pensou a educação, a instrução pública e a imigração como elementos centrais do seu projeto civilizatório de nação, apresentando-os como caminhos para eliminar e/ou transformar a barbárie em civilização, progresso e ordem, sempre em perspectiva comparada com Sarmiento e a construção do Estado nacional na Argentina.

Mas voltemos ao *sertão*, tema desenvolvido no segundo capítulo da tese (Sá, 2012: 107-156). O ponto de partida foi a ideia de que o *sertão* foi ampla e recorrentemente utilizado como categoria central na formulação dos projetos de construção da nação no Brasil, e mobilizado como recurso significativo para o reconhecimento daquela identidade nacional. Identificado à ideia de deserto, de vazio a ser preenchido, aparece nesse período mais fortemente associado a imagens negativas, como a barbárie, a desordem, o atraso, a ausência de *res publica*; em oposição ao litoral, às cidades, associadas à civilização, ao progresso, ao lugar da ordem e carregadas de positividade. Aqui, o par de oposição ao *sertão* é o litoral, ambos referidos estreita e respectivamente aos conceitos de barbárie e civilização.

A imagem do *sertão* como deserto, sabemos, não se refere a uma materialidade na superfície terrestre, atrelada a fatores físicos da paisagem como a aridez do terreno e a ausência de água e vegetação abundante. O *sertão* atua como um artefato discursivo, que supera o âmbito da experiência sensível ao instituir o sentido de “vazio”. Em linhas gerais, o *sertão/deserto* converte-se em uma metáfora carregada de conotação majoritariamente negativa. Enquanto representação da realidade, descreve a carência e a escassez, assumindo uma condição de exterioridade: remete à ausência de instituições, de herança cultural, de presença humana, de história, política ou ordem.

Dessa forma, a construção de um imaginário sobre o *sertão* como deserto abre portas para o desenvolvimento de projetos político-culturais, responsáveis por estimular a transformação dessa espacialidade. Nesse sentido, o *sertão* passa a ser tratado como território em construção, repleto de projeções e esperanças que podem modificar sua condição. Por conseguinte, a ideia de *sertão* também se dota de uma forte carga semântica futura, confirmando a possibilidade de superação da realidade vigente.

A construção das nações americanas no século XIX dá-se no contexto do dever de uma nova consciência histórica, vinculada a uma concepção de tempo linear e do progresso. Como pensar as novas nações que surgiam e deveriam fazer parte do rol das nações civilizadas, mas tinham, para isso, que superar a herança da colonização ibérica, a natureza selvagem, o vazio, a ausência de leis, o peso da população majoritariamente ameríndia e escrava, o “tempo do atraso”? Políticos e letrados tomaram para si a tarefa de construir essas nações e tentaram responder a esses dilemas. Para isso, recorreram constantemente ao uso de representações espaciais como o *sertão*, capaz de expressar os desafios dessas nações que pareciam condenadas a se inserir no tempo linear e acelerado do progresso e da civilização, mas que traziam em si as marcas do atraso, da barbárie, da selvageria. Seria possível superar esse dilema?

A minha hipótese é que o *sertão* aparece, nesse novo contexto, como um conceito “temporalizado”, referido a múltiplas temporalidades e não somente ao espaço. O *sertão* como lugar da representação de uma tensão permanente, de conflitos, ante um processo de profundas mudanças pelas quais passaram os nascentes Estados nacionais americanos ao longo do século XIX.

A análise se concentra aqui no chamado “tempo Saquarema”, período que vai do “regresso conservador”, iniciado por volta de 1837, ainda no período regencial, até os anos 1860, momento da consolidação e apogeu do Império no Brasil. Como sabemos, o período regencial ocorre entre a abdicação de d. Pedro I, em 1831, e a maioridade de d. Pedro II, em 1840, quando o país passou a ser governado por regentes escolhidos pela Assembleia Geral. Nos primeiros anos das Regências, foram aprovadas medidas que consagraram a autonomia local e provocaram mudanças importantes no sistema político-administrativo do Império. Aboliu-se o Conselho de Estado, estabeleceu-se a Regência Una, eletiva e temporária, e criaram-se as Assembleias Legislativas Provinciais, com amplas atribuições. Considerado por diversos autores

uma experiência republicana, esse período foi marcado por intensas lutas e agitações políticas. Consequência ou não do Ato Adicional, importantes revoltas eclodiram nas províncias do Pará (Cabanagem), Bahia (Sabinada), Maranhão (Balaiada) e Rio Grande do Sul (Farroupilha). Para muitos contemporâneos, essas rebeliões foram consideradas um sinal de que a liberdade havia avançado demais, ameaçando a ordem e a unidade nacional.

Como nos lembra Ilmar, a denominação “Saquarema” tem origem na vila de Saquarema, na província do Rio de Janeiro, onde o núcleo mais importante do Partido Conservador tinha propriedades de terras, escravos e constituiu sua base política. A partir dos anos finais do período regencial, os conservadores levarão a cabo um projeto político para o Império, baseado fundamentalmente nas ideias de ordem e civilização. Defenderão a necessidade de revisar a estrutura institucional mais descentralizada criada no período, visando, segundo eles, ao restabelecimento da autoridade e da ordem, contra a “anarquia” e a “barbárie” reinantes e o “perigo da dissolução territorial”. Suas propostas e ações constituirão a chamada “reação centralizadora”, responsável por consolidar o Império do Brasil por meio do fortalecimento da instituição monárquica, da conservação da ordem escravocrata e da unidade territorial.

A análise das ideias de políticos e letrados atuantes na política imperial pode exemplificar os usos e transformações semânticas sofridas pelo conceito de *sertão*. Tomarei como exemplo aqui os escritos de Paulino José Soares de Sousa, o visconde do Uruguai, uma das principais figuras do núcleo mais importante do Partido Conservador, que exerceu dos anos 1830 até a década de 1860 um papel fundamental no governo, deixando sua marca na organização política do Império. Coube a essa elite política letrada preencher aquele *sertão/deserto* com projetos e ações políticas civilizatórias concretas.

No Brasil, a utilização mais geral do conceito “civilização” só ocorre nas primeiras décadas do século XIX e chega até aqui, como na língua portuguesa, por meio de fontes francesas. O verbete “civilização” aparece pela primeira vez em um dicionário da língua portuguesa, em 1831, na quarta edição de Moraes Silva, editado em Lisboa. Nessa edição, o texto explicativo da palavra “civilização” aparece de forma bem concisa, como: “O ato de civilizar; o estado do povo civilizado” (Silva, 1831: 395). Na primeira parte, “o ato de civilizar” indica a ação de tornar civil, que significa nesse contexto

fazer respeitar a ordem social baseada na lei e na urbanidade, mais como regra de polidez; a segunda parte, “o estado do povo civilizado”, não indica somente uma ação ou movimento, mas também o que se supunha ser um estágio de superioridade moral, de organização social, política, cultural e material que um determinado povo alcançou em seu movimento progressivo de aperfeiçoamento.

Entendida de forma plural, como um devir – um processo progressivo fundamental da história – e também como um estado final resultante desse processo, o conceito de civilização aparece sobretudo como um estado a ser alcançado por intermédio de uma ação a ser empreendida. Passa-se, nesse período, de um primeiro uso de civilização concebida como uma etapa no desenvolvimento geral das sociedades, referente a uma concepção universal de história, na qual se inclui a América, a outro uso que remete a uma forma de ser particular, à definição de uma identidade nacional.

Em termos políticos, a ideia de nação configurada nos projetos desses intelectuais e políticos conservadores esteve profundamente identificada à ideia de Império. Como construtores do império brasileiro, eles se esforçaram em associar o traço que mais o diferenciava do resto da América – a forma de governo monárquica, seu caráter hereditário e instituições políticas – à civilização, estabilidade, ordem e, principalmente, à garantia da manutenção de uma suposta unidade territorial.

Naquele momento da história do Império, homens como o visconde do Uruguai, comprometidos com a construção do Estado imperial, acreditavam que só se alcançaria a civilização adotando-se uma ordem que garantisse a unidade territorial, a escravidão, a propriedade, enfim, os interesses da boa sociedade. Uma ideia de civilização e ordem estreitamente relacionada à centralização política e administrativa e à organização do poder do Estado.

Tal concepção de ordem, marcada pela centralização, resultava, ainda, em grande parte, da consideração das “circunstâncias do país, da educação, hábitos e caráter nacionais”, de sua topografia e extensão, das divisões territoriais, dispersão da população, dificuldade de comunicações, do pequeno número de homens habilitados para a gerência dos negócios nas localidades e da pequena integração econômica entre as províncias (Carvalho, 2022: 437). Ao seguir esse procedimento, Uruguai reconhecia o condicionamento sociológico das leis e da política e a necessidade de abandonar o modelo de

outras experiências de governo, sobretudo as descentralizadoras, inspiradas nos modelos inglês e norte-americano.

Sendo o tema da ordem prioritário, Uruguai condenava veementemente as revoltas nas províncias, associando-as, por exemplo, aos “horrores friamente perpetrados pela barbaridade, pela lascívia, pela vingança e por outras paixões alheias à política” (Sousa, 1841: 9), pois, afinal, naqueles *sertões* rebelava-se “uma massa enorme de homens ferozes, sem moral, sem religião e sem instrução alguma, eivados de todos os vícios da barbaridade!” (Sousa, 1841: 9). Nesse contexto, a civilização contrastava com a barbárie das massas que viviam nos *sertões* onde imperava a falta de moral, política, lei e religião.

Em seu livro *Ensaio sobre o direito administrativo*, Paulino chama a atenção para a importância das características naturais do território na organização e divisão política, administrativa e judiciária de um país. Segundo ele, é o território que determina a concentração da população e riqueza das diferentes regiões, constituindo-se, por isso, em um elemento-chave nessa organização. Ele reconhece como marcas de nossa identidade a grandeza do território, a dispersão de seu povoamento e a existência de grandes espaços vazios, levando-o ao tema do deserto.

Para Uruguai, a parte civilizada dessa nova nação era o litoral, onde se localizavam as cidades, com suas elites cultas e letradas, que cultivavam a ordem e a propriedade, enquanto a parte que geralmente marcava a sua especificidade e diferença em relação à Europa estava fortemente associada ao *sertão*, atrasado, semisselvagem, violento, “incivilizado”. No seu relatório como ministro da Justiça, em 1841, ele confirma o uso dessa oposição:

Essa população que não participa dos poucos benefícios da nossa nascente civilização, falta de qualquer instrução moral e religiosa, porque não há aí quem lhe subministre, imbuída de perigosas ideias de uma mal entendida liberdade, desconhece a força das leis, e zomba da fraqueza das autoridades, todas as vezes que vão de encontro aos seus caprichos. Constitui ela, assim, uma parte distinta da sociedade do nosso litoral e de muitas de nossas povoações e distritos, e principalmente por costumes bárbaros, por atos de ferocidade e crimes horríveis se caracteriza (Sousa, 1841: 19).

Ele assinala ainda a forte associação entre a dispersão da população por áreas rurais, a inexistência de vínculos fundados no interesse comum e a carência de civilização, relacionando de modo positivo povoamento e civilização:

No interior de muitas de nossas Províncias vivem os seus habitantes separados uns dos outros e das povoações por grandes distâncias, cobertas de matas e serras em um certo estado de independência, e fora do alcance da ação do governo, e das autoridades (Sousa, 1841: 19).

Outra imagem interessante é a do *sertão* como espaço não submetido a uma atividade econômica regular, no qual seus habitantes não se inserem no mundo do trabalho, tornando-se assim mais vulneráveis aos ódios e às paixões. Por isso, quando era ministro da Justiça em 1841, Uruguai propõe, como uma das medidas para ajudar na repressão ao movimento surgido na província do Grão-Pará, a introdução “do hábito da subordinação, e do trabalho, perdido o da ociosidade, e feroz licença em que tem vivido” (Sousa, 1841: 7). A disciplina conseguida pela sujeição ao trabalho atuaria como remédio contra o ambiente do interior, contaminado pela ausência de regras e ordem.

Ressalto a relação estabelecida por Paulino entre o predomínio dos interesses pessoais e particulares e esses espaços do interior, chamados algumas vezes por ele de “pequenas localidades”. Em seus relatórios de presidente da província ou de ministro da Justiça, ele alertava para o fato de, nessas pequenas localidades, os partidos que competiam por cargos não serem políticos, mas oriundos de famílias e influências locais, constituindo-se assim mais como facções políticas.

Em seu livro *Ensaio* ele retoma essa ideia, afirmando que a luta política nas pequenas localidades não se dava em torno de princípios, mas apenas com o objetivo de se ocupar cargos públicos para perseguir os adversários. Dessa forma, Uruguai retomava uma distinção entre partido e facção, existente no debate político brasileiro desde o fim do Primeiro Reinado. Os partidos, organizados em torno de princípios e vigiados por uma opinião pública, existiam apenas nas regiões civilizadas, ou seja, nos maiores centros urbanos do Império, especialmente na Corte. No *sertão*, os grupos políticos constituíam-se em facções, organizadas longe dos olhos da sociedade, com o intuito de perseguir os grupos rivais e controlar os cargos públicos. Decorre daí a ideia do *sertão* como lugar da impunidade, da ausência de leis.

Trata-se de espaços onde imperam homens prepotentes que, fortalecidos por suas relações familiares, somente reconhecem como lei a sua vontade e que, para se tornarem temidos, lançam mão do uso da violência. O diagnóstico do ministro da Justiça é bastante grave e o remédio proposto

é um governo centralizado e forte, capaz de impor a lei, a ordem, garantir a segurança e a propriedade dos cidadãos do Império, chegando até os recônditos mais distantes deste tão vasto país.

Para Uruguai, a população que vive no *sertão* não poderia ser chamada de uma população de homens livres ou cidadãos de um império constitucional. Vivendo em um mundo sem leis, governo ou ordem, onde imperavam os interesses particulares, as facções e a violência, essa população deveria ser comparada a “um complexo de pequenos feudos, onde há Senhores e Vassalos, e onde as Autoridades Policiais e Criminais são em tudo deles dependentes” (Sousa, 1843: 26). O mais grave, para ele, é que esses homens viviam à margem da ação do Estado. A relação aqui é de dependência pessoal e subordinação à vontade do senhor, caracterizando uma relação de vassalagem, antagônica à do cidadão para com o Estado, que o protege por meio da aplicação de um conjunto de leis iguais a todos e assegurada pela Constituição, típica de governos civilizados (Coser, 2005: 237-248).

Ele acreditava que o fato de a população do *sertão*, do interior, distinguir-se pela barbárie, e a do litoral, pela civilização, devia-se em grande parte às facilidades de contatos desta última com as nações civilizadas da Europa, propiciadas pela sua maior proximidade geográfica com elas. O Rio de Janeiro, por exemplo, era o centro irradiador da civilização e, como tal, deveria ter seus interesses reconhecidos como os de todo o Império. Sua localização geográfica contribuía para tal. Possuía duas “portas”, uma para o *sertão*, isto é, para o interior, e outra para o mundo exterior, principalmente para a Europa, constituindo-se na “ponte” entre esses dois mundos. A capital do Império e principal porto do país era o centro administrativo, mercantil, financeiro, político e cultural. Nela, cultivava-se o café, produto mais importante da nossa agricultura de exportação e fonte de civilização. No *Relatório do Presidente da Província*, de 1838, Uruguai afirma ter o café se tornado, naquela época, o principal produto de exportação da província, sendo este cultivo responsável pela transformação dos “*sertões* outrora incultos, ermos e cobertos de matas virgens” (Sousa, 1841: 78) em áreas povoadas e cobertas de estabelecimentos rurais e, portanto, civilizadas.

O *sertão* e o litoral assumiram, assim, significados altamente mobilizadores das atitudes dos homens que viveram a experiência de construção dos Estados nacionais americanos que se pretendiam civilizados. Essas representações se constituíram muitas vezes em fundamentos daquelas

identidades nacionais, em explicações para especificidades culturais, em elementos de formulação de utopias nacionais e legitimação para ações políticas, justificando a elaboração de projetos e a concretização de uma série de ações políticas “civilizatórias”, que justificava o papel que a elite letrada reservava para si mesma naquele contexto.

Se as representações da nação elaboradas nos textos de Uruguai foram construídas tendo como eixo central o par dicotômico civilização/barbárie e seu desdobramento em representações espaciais como *sertão*/litoral, isso não significa que, para ele, esses elementos fossem necessariamente excludentes, um só podendo existir sem o outro. Na verdade, deve-se destacar o fato de essas representações serem constituídas por elementos cambiantes – a barbárie pode transformar-se em civilização, e o deserto, representando o vazio, a desordem e a selvageria, pode tornar-se “cheio” de ordem, população, civilização. É a possibilidade da transformação de um em outro que confere sentido aos projetos “civilizatórios” de nação elaborados no período.

Trata-se de uma visão dicotômica que procurava dar um sentido mais vasto àquelas experiências históricas, como se essas sociedades vivessem realmente, naquele momento da constituição de seus respectivos Estados nacionais, uma “luta obstinada” entre civilização e barbárie. Na verdade, constituíam discursos que deixavam entrever que algo de único e novo emergia nas Américas.

Portanto, no momento inicial de imaginação de uma nação chamada Brasil, no projeto do visconde do Uruguai aqui tratado – identificado às ideias de império, escravidão e defesa da propriedade –, consolidava-se a imagem do *sertão* como espaço a ser eliminado ou transformado, para ser incorporado àquele projeto de nação. Um *sertão* diferente e distante do *sertão* do republicanismo e do novo continente utópico, que surgirá com Euclides da Cunha. Um *sertão* que continuou e continuará exprimindo a importância da imaginação, invenção e simbolização para se compreender o tema fundacional da nação brasileira, como aprendi a pensar com meu mestre maior, Ilmar Rohloff de Mattos. Um *sertão* que é o sozinho, o sem lugar, mas que sempre esteve, está e estará em toda parte. Um *sertão* que, por inspiração de Ilmar, e como ele, me acompanha há muito e sempre me acompanhará, pois ele é “o dentro da gente”, “onde o pensamento da gente se forma mais forte...” (Rosa, 1986: 270, 17).

Referências bibliográficas

- AMADO, Janaína. Região, sertão, nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 145-151, 1995.
- ANCHIETA, José de. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988 [1933].
- AULETE, Francisco Julio Caldas. *Diccionario contemporaneo da lingua portugueza*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: ROMANO, Ruggiero (org.). *Enciclopédia Einaudi. Anthropos-Homem*. Tradução Manuel Villaverde Cabral. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1985, v. 5, p. 296-332.
- BARRETO, Luís Filipe. *Os Descobrimentos e a ordem do saber*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 1989 [1987].
- BARRETO, Luís Filipe. *Descobrimentos e Renascimento (Formas de ser e pensar nos sécs. XV e XVI)*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983.
- BARROSO, Gustavo. *À margem da história do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1962.
- BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino, aulico, anatomico, architectonico...* Lisboa: Oficina de Pascoal da Sylva, 1720.
- BRANDÃO, Ambrósio Fernandes. *Diálogos das grandezas do Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Dois Mundos Ltda, 1943 [1932].
- CARDIM, Fernão. *Tratados da terra e da gente do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939 [1925].
- CASTRO, Silvio (org.). *A carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: L&PM Editores, 1987 [1985].
- COSER, Ivo. Civilização e sertão no pensamento social do século XIX. *Caderno CRH*, Salvador, v. 18, n. 44, p. 237-248, 2005.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da terra do Brasil - História da província de Santa Cruz*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980.
- GANDAVO, Pero de Magalhães. *I. Tratado da terra do Brasil. II. História da província de Santa Cruz*. Rio de Janeiro: Edição do Anuario do Brasil, 1924.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1959.
- KURY, Lorelai Brilhante (org.). *Sertões adentro: viagens nas caatingas, séculos XVI a XIX*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson, 2012.
- LEITE, Serafim (org.). *Novas cartas jesuíticas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- LIMA, Nísia Trindade. *Um sertão chamado Brasil: intelectuais e representação geográfica da intelectualidade nacional*. Rio de Janeiro: Revan-IUPERJ-Ucam, 1999.
- MÄDER, Maria Elisa Noronha de Sá. *O vazio: o sertão no imaginário da colônia nos séculos XVI e XVII*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dissertação de mestrado em História Social da Cultura, Rio de Janeiro, 1995.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.

- MATTOS, Ilmar Rohloff de. O lavrador e o construtor. O visconde do Uruguai e a construção do Estado imperial. In: PRADO, Maria Emilia (org.). *O Estado como vocação. Ideias e práticas políticas no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Access, 1999, p. 191-218.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Um “País Novo”: a formação da identidade brasileira e a visão da Argentina. In: *A visão do outro: seminário Brasil-Argentina*. Brasília: Funag, 2000, p. 57-95.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. A construção do império da boa sociedade. In: MAGALDI, Ana; ALVES, Claudia; GONDRA, José Gonçalves (orgs.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. São Paulo; Bragança Paulista: EdUSF, 2003, p. 147-170.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. La experiencia del Imperio del Brasil. In: ANNINO, Antonio; GUERRA, François-Xavier (orgs.). *Inventando la Nación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 613-628.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Do Império do Brasil ao Império do Brasil. In: *Estudos em homenagem a Luís Antonio de Oliveira Ramos*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004, p. 727-736.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política, *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 1, p. 8-26, maio 2005.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; GONÇALVES, Marcia de Almeida. *O império da boa sociedade: a consolidação do Estado imperial brasileiro*. São Paulo: Atual, 1991.
- NAVARRO, Azpilcueta et al. *Cartas avulsas 1550-1568*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.
- NEVES, Erivaldo Fagundes (org.). *Sertões da Bahia: formação social, desenvolvimento econômico, evolução política e diversidade cultural*. Salvador: Arcádia, 2011.
- NEVES, Erivaldo Fagundes. Sertão como recorte espacial e como imaginário cultural, *Politeia: História e Sociedade*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 153-162, 2003.
- NEVES, Erivaldo Fagundes. Sertão recôndito, polissêmico e controvertido. In: KURY, Lorelai Brilhante (org.). *Sertões adentro: viagens nas caatingas, séculos XVI a XIX*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson, 2012, p. 14-57.
- NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil 1549-1560*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. A conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro. *História, Ciência, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 5, suplemento, s. p., jul. 1998.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986 [1956].
- SÁ, Maria Elisa Noronha de. *Civilização e barbárie. A construção da ideia de nação: Brasil e Argentina*. Rio de Janeiro: Garamond, 2015 [2012].
- SÁ, Maria Elisa Noronha de; FERES JÚNIOR, João. Civilización / Brasil. In: FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier (org.). *Diccionario político y social del mundo ibero-americano: conceptos políticos fundamentales, 1770-1870 [Iberconceptos II]*. Madrid: Universidad del País Vasco; Euskal Herriko Unibertsitatea; Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2014, t. 1, p. 123-140.
- SÁ, Maria Elisa Noronha de. Metáforas espaciales, temporalidades y construcción de la nación en Brasil en el siglo XIX: el sertão como desierto. In: FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier; Oncina Coves, Faustino (orgs.). *Metafóricas espacio-temporales para la historia: enfoques teóricos e historiográficos*. Madrid: Editorial Pré-textos, 2021, p. 235-255.

- SÁ, Maria Elisa Noronha de. Civilização. In: OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles; PIMENTA, João Paulo Garrido (orgs.). *Dicionário da Independência do Brasil: história, memória e historiografia*. São Paulo: Edusp; Publicações BBM, 2022, p. 228-231.
- SÁ, Maria Elisa Noronha de. Sertão. In: OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles; PIMENTA, João Paulo Garrido (orgs.). *Dicionário da Independência do Brasil: história, memória e historiografia*. São Paulo: Edusp; Publicações BBM, 2022, p. 897-900.
- SALVADOR, Frei Vicente do. *História do Brasil 1500-1627*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1931 [1889].
- SILVA, Antonio de Moraes. *Diccionario da lingua portuguesa*. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813, 2 vs.
- SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971 [1851].
- SOUSA, Paulino José Soares de. *Relatorio da Repartição dos Negocios da Justiça do anno de 1840 apresentado à Assembléa Geral Legislativa, na sessão ordinaria de 1841, pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Paulino José Soares de Sousa*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1841.
- SOUSA, Paulino José Soares de. *Relatorio da Repartição dos Negocios da Justiça do anno de 1842 apresentado à Assembléa Geral Legislativa, na 1ª sessão da 5ª. legislatura, pelo respectivo Ministro e Secretario de Estado Paulino José Soares de Sousa*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1843.
- SOUSA, Paulino José Soares de. *Relatório do Presidente da Provincia do Rio de Janeiro, Paulino José Soares de Souza, apresentado à Assembléa Legislativa Provincial em 3 de março de 1838*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1841.
- SOUZA, Laura de Mello e. *O Diabo e a Terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- SOUZA, Laura de Mello e. *Inferno atlântico: demonologia e colonização – séculos XVI-XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- STARLING, Heloisa Maria Murgel. A República e o Sertão. Imaginação literária e republicanismo no Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 82, p. 133-147, 2008.
- URUGUAI, Visconde do. Ensaio sobre o direito administrativo [1862]. In: CARVALHO, José Murilo de (org.). *Visconde do Uruguai*. São Paulo: Editora 34, 2002 [1862], p. 62-504.

Lisboa, 1757 – cidade dos artífices

Beatriz Catão Cruz Santos

Desde muito jovem, a arquitetura do Rio de Janeiro colonial me chamava atenção; contudo, foi nos anos de formação universitária, particularmente na graduação e no mestrado, que emergiu uma nova maneira de conceber a cidade, que permanece na forma com que percorro a pé o Rio de Janeiro e/ou Lisboa e/ou analiso uma cidade (Elkin, 2022; Rama, 1985).

Faço referência ao trabalho como estagiária no projeto de pesquisa *Guia de fontes sobre a cidade de Alcântara* (SPHAN-PUC-Rio, 1986-1987), coordenado por Margarida de Souza Neves e Ilmar Rohloff de Mattos, em que participava de discussões de autores como Sérgio Buarque de Holanda, Angel Rama, José Luis Romero, Richard Morse etc. – de modo a refletir sobre cidade. Também à dissertação de mestrado, sob a orientação de Ilmar de Mattos (Santos, 1997). Neste trabalho, particularmente, produzi uma interpretação da “missão do Maranhão” realizada pelo padre Antônio Vieira entre 1653 e 1662, em linha de continuidade com “A moeda colonial” (Mattos, 1987: 18-33). O Maranhão, como unidade, transcende os limites político-administrativos – sejam eles formulados pelas câmaras de São Luís e Belém, pela Coroa e/ou pela Igreja. É, sobretudo, uma região concebida pelo padre Antônio Vieira como espaço-tempo de uma práxis social. A “missão do Maranhão” da qual Vieira participa é reavaliada por meio do Sermão, singularizada, entre outros aspectos, pelos seus destinatários situados nas cidades coloniais e no reino (Santos, 1997: 11-16).

Este capítulo analisa, em largos traços, Lisboa como a cidade dos artífices a partir do *Livro das pessoas que têm servido na Casa dos Vinte e Quatro*, códice localizado no Arquivo Municipal de Lisboa,¹ reconhecendo o aprendizado de região e cidade formulado por Ilmar de Mattos. Deve-se reconhecer que o autor analisava a região e a cidade colonial, quando o capítulo focaliza a então capital do império ultramarino. Entretanto, suas considerações que distinguem a região de um espaço administrativo, de um mero agrupamento populacional e de uma área ecológica são aplicáveis ao reino. Em suas palavras, a “região existe enquanto materialização de limites dados a partir das relações que se estabelecem entre os agentes, isto é, a partir das relações sociais” (Mattos, 1987: 24). No caso da cidade colonial, reteremos a importância atribuída a ela na colonização, à diferença de parte da historiografia, pelo fato de constituir-se em ponto de interseção dos monopólios dos colonizadores e colonos e por sua diferença em relação à cidade clássica, que se distingue por ser núcleo político e mercado, pois constituía-se sobretudo pelas funções de porto e centro administrativo (Mattos, 1987: 29).

Objetiva-se analisar a cidade de Lisboa, focalizando o mundo dos artífices, entre si e destes com a câmara, a Igreja e a monarquia, representada pelas ações de D. José I e Sebastião José de Carvalho e Melo, que desencadearam uma série de medidas de intervenção sobre a cidade após o terremoto de 1755. O documento é uma espécie de mapa da cidade mandado fazer em 1757, quando era juiz do povo Nicolau Moniz e escrivão Francisco Xavier Roiz. A ideia é interpretar esse mapa, feito de memória, explorando a “autoria” e as diversas informações apresentadas sobre os artesãos da cidade (número, nome, ofício, moradia e/ou local de trabalho etc.), considerando o mapa como uma espécie de inquérito, que se multiplica à época e aponta para as relações entre o saber e o poder em Lisboa (Foucault, 1989: 157, 162). Como o mapa é produzido depois do terremoto, reconstituindo a cidade dos artífices, busca-se também identificar algumas continuidades e descontinuidades inauguradas pelo terremoto, que afetam especialmente os artífices. Num outro trabalho, pretendo desenvolver uma reflexão a respeito da memória que o documento constitui após o trauma do cismo.

1 Lisboa, Arquivo Municipal de Lisboa, Arquivo Histórico (AML-AH), CVQ 15, Casa dos Vinte e Quatro, *Livro das pessoas que têm servido na Casa dos Vinte e Quatro*, f. 1-145v. No capítulo, a grafia original dos documentos citados será mantida.

Por fim, o capítulo considera o Ilmar de Mattos historiador-professor, sobretudo as lições do orientador, nos conceitos, na construção do objeto de pesquisa e na própria atividade de pesquisadora-professora que internalizou uma maneira de pensar tempo, espaço e grupos sociais.

Em 2022, o códice foi consultado presencialmente no Arquivo Municipal de Lisboa, mas hoje se encontra acessível on-line e o tratamento arquivístico o cindiu em dois: o primeiro, *Assento dos oficiais que serviram na Casa dos Vinte e Quatro, por ordem alfabética*, e o segundo, *Assento das Bandeiras e respetivos Santos protetores dos ofícios da Casa dos Vinte e Quatro*. Nos fólios iniciais do códice, pode-se ler algo sobre as motivações para a realização do mapa:

Esse livro se mandou fazer para nele se assentar as pessoas que têm servido os passados anos em a Casa dos 24, por ter queimado os que havia em ocasião do terramoto que houve nesta cidade em primeiro de novembro de 1755 cujo se mandou fazer em o ano de 1757 Semdo Juiz do Povo o muito honrado Nicolao Moniz Como seu Escrivão e vinte e dois Procuradores do presente ano Cujos nomes Se achão em os livros dos corrente a f. 30 e se há de lançar pelas letras do abecedário para assim se poderem buscar Seus nomes e as ocupações a todo o tempo que se for preciso sem cousa que duvida fassa, como também o assento de que se compõem de ofícios a Casa dos 24.²

A localização do códice ocorreu na pesquisa realizada no arquivo, associada ao projeto *A festa de Corpus Christi, as cidades e os artífices na monarquia portuguesa (1706-1777)*, que investiga as relações entre os artesãos, suas formas associativas e a procissão nas cidades de Lisboa, Porto, Rio de Janeiro e Salvador da Bahia. Naquela ocasião, a prioridade era selecionar registros documentais sobre a chamada Casa dos Vinte e Quatro (doravante Casa dos 24 ou Casa), as irmandades de ofício e, entre os artesãos, os ourives.

A Casa dos 24 pode ser definida, em linhas gerais, como uma instituição por meio da qual os artífices eram representados no governo municipal. Na Lisboa do século XVIII era constituída por um juiz do povo, um escrivão e quatro procuradores de mesteres, que ocupavam posições diferenciadas na câmara em relação aos vereadores e só tinham poder de voto no governo econômico da cidade. A Casa dos 24 até hoje foi tema de estudo sistemático da historiografia portuguesa e brasileira de forma esparsa – nos anos 30, 40

2 AML-AH, CVQ 15, Casa dos Vinte e Quatro, *Livro das pessoas que têm servido...* A grafia do documento é mantida conforme o original.

do século XX – e, atualmente, retorna por intermédio de estudos acerca dos ofícios. A Casa dos 24 de Lisboa foi estabelecida durante o reinado de D. João I, quando o mestre de Avis teria regulamentado a participação no governo municipal, em 1384 (Caetano *apud* Langhans, 1943: LXIII).³ O modelo de representação se repetiria em outras cidades do reino – Santarém (1459), Évora (1459), Porto (1518), Guimarães (1535) e Coimbra (1539) (Loureiro, 1936-1937: 170). Na América portuguesa, a Casa funcionou em Salvador da Bahia entre 1641 e 1713 (Rios, 2000: 128), houve projeto de fundação no Rio de Janeiro (1669) e indicação sobre a ação de um juiz do povo em Recife (1712), na capitania de Pernambuco.⁴

Paulo Jorge Fernandes, em trabalho sobre o governo municipal de Lisboa entre fins do século XVIII e 1851, observa que a reordenação de 1572 confere as feições gerais deste poder até fins do Antigo Regime. Segundo o autor, os vereadores aumentaram em número duas vezes, sendo todos letrados e desembargadores. Também faziam parte do governo *concelhio*, dois procuradores da cidade e os representantes da Casa dos 24, com um mandato anual. Segundo o autor, aquele momento “marca a entrada definitiva dos delegados dos ofícios no governo de Lisboa, ganhando a mencionada Casa dos Vinte e Quatro, progressivamente, uma importância acrescida no xadrez do poder político local, que irá se manter praticamente até a implantação definitiva do regime liberal” (Fernandes, 1999: 25). Como ele observa, a Casa dos 24,

[...] até sua extinção em 1834, passou a designar através de um sorteio interno os seus representantes junto ao Senado da Câmara nas figuras do juiz do povo, como presidente da corporação, mas sem assento na mesa de vereação, do escrivão do povo e dos seus delegados, os procu-

3 Marcello Caetano (1906-1980) ficou reconhecido como político colaborador no Estado Novo português e sucessor de António Oliveira Salazar, mas foi também professor de Direito e historiador dedicado à história de Portugal das épocas medieval e moderna. É autor do texto “A antiga organização dos mestres da cidade de Lisboa”, que introduz o livro *As corporações de ofícios mecânicos de Lisboa* (1943-1946) encomendado pelo governo. Ademais, o mesmo texto será atualizado como introdução à obra posterior de Langhans (1948). Para uma interpretação sobre o Caetano historiador: Martinho, 2021: 330-350.

4 Lisboa, Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), Projeto Resgate, Rio de Janeiro, Eduardo Castro e Almeida, cx. 6, doc. 1104, Consulta do Conselho Ultramarino sobre a representação em que o mesmo procurador pedia para haver no Senado da Câmara do Rio de Janeiro um Juiz do Povo e dois mesteres, como havia no da Bahia. Lisboa, 2 dez. 1669; AHU, Pernambuco, cx. 25, doc. 2236, Carta do ouvidor-geral da capitania de Pernambuco, João Marques Bacalhau, ao rei [D. João V], sobre os problemas do poder judicial oriundos dos levantes ocorridos em Pernambuco, a exemplo de um juiz do povo empossado no primeiro levante, e informando acerca da eleição procedida na nova vila de Santo Antônio do Recife; 8 jan. 1712.

radores de mesteres, em número de quatro, com funções bem definidas no âmbito da administração municipal, embora só tivessem direito de voto nos assuntos que diziam respeito às corporações dos ofícios mecânicos e ao governo econômico da cidade. Nos assuntos que requeriam conhecimentos específicos de leis não votavam. Tal princípio geral, embora nunca tivesse sido consignado na lei, foi fixado pela prática corrente (Fernandes 1999: 25).

A análise de Fernandes está entre os bons trabalhos sobre o poder municipal na cidade de Lisboa em fins do Antigo Regime; entretanto, algumas nuances não são indicadas, como os procedimentos diferenciados adotados para eleição dos representantes da Casa dos 24, a variação do número de procuradores e a não indicação de suspensão do funcionamento da Casa em Lisboa.

Numa leitura inicial do código pode-se presumir que a autoria deste caberia ao juiz do povo em exercício, o sapateiro Nicolao Moniz, com o suporte de seu escrivão, o correio, Francisco Xavier Roiz. Naquele ano de 1757, cumpriam o mandato anual, também, os procuradores Antonio Ferreira da Silva Pais (cordoeiro), Manoel João (torneiro), Francisco Duarte Romão (oleiro) e Manoel dos Santos Fialho (confeiteiro) (Langhans, 1948: 322). Eles poderiam agir em nome da Coroa, pois desde o imediato pós-terremoto D. José I, e especialmente Sebastião José de Carvalho e Melo, tinham se mostrado expeditos.

Um exemplo desse caráter é a portaria régia de 7 de novembro de 1755, reproduzida pelo secretário de Negócios Estrangeiros, que se tornaria o futuro conde de Oeiras (1759) e o marquês de Pombal (1770). Nela, ordenava-se que Nicolao Luis da Silva, escrivão do povo, e Antonio Rodrigues de Leão, ex-juiz do povo, se encarregassem de cada ofício da Casa dos 24 “em cauza comum com os Estados, Ecleziastico, e da Nobreza nas obras de Mizericordia, e de indispensável necessidade publica de se dar sepultura aos Mortos, e preservar os vivos do Contagio”.⁵ Poderíamos multiplicar os exemplos, mas o próprio Sebastião José de Carvalho e Melo se encarregou de perpetuar as medidas e ações políticas tomadas após o cismo em “monumento tipográfico” (Cardoso, 207: 169). Estamos nos referindo às *Memórias das Principais*

5 AML-AH, Chancelaria Régia, Livro 8º de consultas, Decretos e avisos de D. José I, f. 387-390v.

Providências (MPP)⁶, encomendadas ou patrocinadas, coligidas por Amador Patrício de Lisboa, pseudônimo provável de Francisco José Freire, membro da Congregação do Oratório, também conhecido como Cândido Lusitano.

A portaria referida consta das MPP como forma de evitar a peste e pode ter relação com a posição tradicional do juiz do povo como aquele que acompanha a Coroa em termos de posição política, incluindo os protocolos régios e com a urgência, que unifica os homens diante das catástrofes naturais.

A historiografia reconhece a dificuldade em contabilizar as perdas humanas e materiais desencadeadas pelo terremoto de 1755, seguido de maremoto e incêndios na capital (Cardoso, 2007: 165-182, Serrão, 2007: 141-163). Serrão, em artigo sobre os impactos econômicos do terremoto, observa que a população de Lisboa tinha entre 137 e 154 mil habitantes em 1755, antes da catástrofe, e calcula uma perda na ordem de 12% deles, que compreendia 10 mil vítimas, mas efetivamente uma quebra de cerca de 16-18 mil pessoas, que morreram ou se deslocaram da cidade entre 1755 e 1758. Há cálculos diversos, em função da diversidade das fontes e do seu trato metodológico pelos pesquisadores. Cardoso aponta para cerca de 30 mil vítimas (Cardoso, 2007: 165). Há um inventário interessantíssimo que aponta para os muitos edifícios públicos e particulares afetados na cidade, a exemplo do Palácio Real, o Senado da Câmara e todos os edifícios dos órgãos centrais da Coroa. Em termos do governo econômico da cidade, pode-se indicar numa extensa lista: a Casa dos 24, os estaleiros da Ribera das Naus, vários cais e mercados; 70% do patrimônio eclesiástico; 30 palácios particulares e, ainda, a maior parte das casas, lojas e armazéns de mercadores e muitas instalações produtivas, o que incluía as oficinas (Serrão, 2007: 142). Ainda assim, a recuperação da cidade foi relativamente rápida, em parte, devido à vitalidade de sua economia urbana, baseada no setor comercial e de serviços (Macedo, 1963). As razões apontadas, para isso, são várias: a iniciativa das autoridades centrais, o papel do setor privado, a arremuneração do trabalho forçado etc.

Ao analisar no detalhe o mapa dos artífices observa-se que ele tem informações entre 1631 e 1766, compreendendo não apenas a memória do juiz do povo de 1757 sobre a cidade pré-existente ao terremoto, como

6 Lisboa, Biblioteca Nacional de Portugal, 8302 A, Francisco José Freire. *Memórias das Principais Providências, que se deram no terramoto que padeceu a corte de Lisboa no ano de 1755, ordenadas e oferecidas à majestade fidelíssima de El-Rei dom José I, Nosso Senhor*. Lisboa, 1758.

ultrapassando seu mandato anual. Além disso, é possível observar a inclusão de anotações realizadas por escrivães, que exerciam mandatos com juizes do povo posteriores. Isso ocorreu, por exemplo, quando o escrivão do povo Felipe Roiz dos Campos assentou Luis Antunes Cabral em 20 de novembro de 1761, sendo juiz do povo Antonio [Monteiro] Lima. O mesmo escrivão havia assentado Manoel de Almeida Ferreira, barbeiro de barbear e procurador da Bandeira de São Jorge, em 10 de maio. Também há assentos da mesma natureza em 1760, 1762, 1763, 1766 e 1765.⁷

O mapa apresenta 520 nomes de artífices que teriam servido na Casa dos 24. Muitos são identificados como juizes do povo, escrivães, procuradores de mesteres ou somente como “serviu na Casa dos 24”. Mas há aqueles (51) cujo cargo na Casa permanece em branco: ausência de memória da função? O mapa apresenta variados ofícios exercidos pelos artífices, mas não é tão detalhado como o mapa de 1788, produzido sob direção do juiz do povo Jozé Luis Ferro (Langhans, 1948: 390). Nesse mapa, impresso e publicado, os artífices são na totalidade 14.274, classificados pelo status em mestres, oficiais e aprendizes (de Lisboa e do Termo), quantificados conforme o ofício e identificados pelas suas bandeiras. O termo bandeira é, provavelmente, a designação dada a uma corporação pelo estandarte que lhe fora permitido usar nos atos públicos. Segundo Caetano, o termo emerge no século XV, afirmando-se no século XVI: “O ofício é o grupo natural profissional, reconhecido e regulado juridicamente; a bandeira é a associação dos ofícios, constituída para efeitos políticos, administrativos e religiosos”. Por vezes, a definição jurídico-política de Caetano, informada pelo corporativismo contemporâneo (Santos, 2012), não dá conta dos movimentos da vida social que embaralham as definições, incluindo bandeira e irmandade. Mas, como ponto de partida, tem seu valor, inclusive a indicar que a bandeira poderia dizer apenas de um ofício ou reunir vários, tendo um por cabeça (Caetano *apud* Langhans, 1943: XLII, XLVII).

No mapa iniciado em 1757, manuscrito, o status do ofício não aparece, todavia temos outras informações a partir do nome. Um exemplo é a recorrência do sobrenome “Roiz”, eventualmente abreviatura de Rodriguez, que aparece em 35 indivíduos nos 520 nomes. Familiares de mais de uma geração? Os Roiz estão distribuídos em diversos ofícios da cidade.

7 AML-AH, CVQ 15, Casa dos Vinte e Quatro, *Livro das pessoas que têm servido na Casa dos Vinte e Quatro*, f. 1-145v.

Lisboa era um centro de produção industrial (artesanal). A variedade dos ofícios encontrada na cidade ainda escapa do pesquisador contemporâneo e foi observada na paisagem traçada pelo historiador Borges de Macedo (1963), que aponta para a dispersão profissional associada à riqueza tecnológica. Baseando-se nas décimas de maneio pombalinas, indica que dentre os 29 grupos de industriais agrupados conforme os materiais utilizados, sobrepõem os trabalhadores de couro e madeira sobre os demais, num total de 9.951 artífices na cidade na década de 60 do século XVIII.

A pesquisa tem seguido a trilha das irmandades de ofício (Caetano *apud* Langhans, 1943; Santos, 2012) que, grosso modo, podem ser definidas como associações que buscam regulamentar os ofícios, em diálogo com as câmaras e os artífices que têm como finalidade a assistência espiritual e material aos seus membros, bem como o fomento do culto público ao santo patrono. Foram selecionados alguns dados sobre os artífices no mapa de 1757, que costumavam se reunir nas irmandades de São José (carpinteiros e pedreiros), de São Jorge (barbeiros e demais profissões do ferro e fogo), de Santo Elói (ourives do ouro e da prata) e de São Crispim e São Crispiniano (sapateiros).

Entre os 520 nomes citados, há 41 ourives, cuja maioria quase absoluta é de prateiros, exceto um ourives de ouro e dois não especificados. Dos 41, apenas 1 aparece sem função especificada na Casa dos 24, enquanto Langhans (1948) identifica 18 ourives na Casa para o período 1640-1764, pois não contabiliza antes de 1640. Sabemos, por outras análises, que no século XVIII e no início do século XIX eles conservam uma assídua representação na Casa (Santos, 2015: 260; Lopes, 2007: 143-162), o que se coaduna com o status diferenciado da profissão em relação aos demais ofícios. Sua identificação como grupo nas associações do reino e nos domínios de Portugal é como ofício “nobre”, associado ao fato de que lidam com metais preciosos e são produtores de alfaias litúrgicas (2015). Isso foi observado nos regulamentos de Lisboa, Porto, Rio de Janeiro e Salvador. Na época, há que se considerar inclusive a sobrevalorização da prata em relação ao ouro.

Dos 41 ourives, quase todos moram e provavelmente trabalham na Rua dos Ourives e na Rua dos Ourives da Prata, exceto os sem endereço, outro “às portas da Cruz” e um outro situado na Casa da Moeda. Em termos de freguesia, no mapa, quase todos os moradores da Rua dos Ourives aparecem associados à freguesia de São Nicolau, enquanto os moradores da Rua dos Ourives da Prata não têm freguesia identificada. Qual a razão para isso? Isso

pode ter relação com os efeitos do terremoto, pois Santa Maria Madalena, São Julião, São Nicolau, Santa Justa, entre outras 17 freguesias haviam sido queimadas, na contabilidade efetuada a partir do inquérito paroquial iniciado em 1758. Sabe-se que a Rua dos Ourives da Prata, a partir do culto prestado à Nossa Senhora, situava-se na freguesia de Santa Maria Madalena antes de 1755 e, depois de 1760, a rua atravessaria São Nicolau, Santa Justa e Conceição Nova (Portugal e Matos, 1974: 66-67, 159, 305; Santana, 1976). A não identificação da freguesia também pode estar relacionada ao seu caráter desnecessário, ou seja, era sabido à época.

A prática de arruar ofícios, ou seja, de apertar em uma ou várias ruas, era comum em Lisboa desde D. João I (Oliveira, 1882, v-1: 291) e foi reproduzida em cidades do império português. Segundo Vassallo e Silva, que analisa a ourivesaria entre Portugal e a Índia, os ourives de Lisboa, como os de Goa, estariam submetidos ao arruamento como melhor forma de as autoridades os controlarem e fiscalizarem, mas também como autovigilância e denúncia por eles. A Rua da Ourivesaria em Lisboa congregava os ourives desde, pelo menos, 1373. Em 1514, D. Manuel criou a Rua dos Ourives do Ouro ou Rua Nova D'El-Rey, ordenando a transferência dos ourives do ouro para essa localidade, reservando a mais antiga exclusivamente para os ourives da prata, que foi renomeada como Rua da Ourivesaria da Prata ou dos Prateiros. Em 1760, passaria a ser designada Rua Bela da Rainha (Silva, 2005; Lopes, 2007; Carlos, 2021; Santos e Lima, 2024). Desde início do século XX, torna-se Rua da Prata.

Desse modo, separavam-se os ourives da prata dos do ouro não apenas pela ocupação de espaços distintos da cidade, mas também nas suas associações, regulamentos, atividades e estima social. Os ourives do ouro têm regulamentos em 1512 e 1554, reformados por Duarte Nunes Leão em 1572 e 1767. Os ourives da prata têm compromisso em 1586, 1750, afora acrescentamentos nos séculos XVII e XVIII (Silva, 2005; Santos e Lima, 2024).

Tal medida revela o desenvolvimento e a crescente importância das oficinas dos ourives da capital do império, enriquecidas com as riquezas do Oriente, com a consequente especialização dos dois mesteres: ourives da prata, que executavam as obras de grande dimensão, por um lado, e os ourives do ouro, que se ocupavam dos pequenos adornos, em ouro ou prata, por outro (Silva, 2005: 170). Entretanto, sabe-se que o arruamento teve seus limites, pois os ourives se espriavam pela cidade além das ruas que

lhes foram destinadas, a despeito das punições, se bem que os prateiros se concentrassem na freguesia de Santa Justa, a partir da segunda metade do século XVIII (Carlos, 2015; Lopes, 2007). Carlos menciona 80 lojas na Rua Bela Nova da Rainha, que concentravam ourives, mas com permissão aos livreiros em 1760 e, em 1791, 200 lojas de ourives. O ourives da prata Manuel Roque Ferrão aparece no nosso mapa como morador da Rua da Prata, tendo servido na Casa dos 24 em 1745. É considerado um dos ourives mais profícuos de seu tempo e, a partir das décimas da cidade entre 1763 e 1766 tem como oficial Francisco Xavier, um dos seus sobrinhos que o acompanharia até o fim da sua vida (Carlos, 2021: 132). O exemplo de Manuel Roque Ferrão é usado para chamar atenção ao padrão numérico das oficinas de ourives de Lisboa. Há exceções, mas o padrão mais comum é do mestre acompanhado por um oficial e um aprendiz. Era também costume os ourives habitarem a mesma propriedade onde se situa sua oficina.

Como observado, os ourives são aqueles ofícios arruados desde o século XIV em Lisboa e, comumente, os mais eficazmente arruados nas cidades coloniais. Em Lisboa, a câmara subvencionava, por ordem régia, obras das ruas daqueles ofícios. Em 1754, os vereadores chegaram a reclamar da ausência de seus pagamentos e da pressão dos credores da instituição, por conta da dívida contraída em que um dos itens arrolados era a obra de abertura das ruas dos Ourives da Prata, do Ouro e Douradores (Oliveira, 1906, v. XV: 550-555; Carlos, 2021). Como já indicado, os ourives detinham de longa data privilégios em relação aos demais ofícios pelos materiais com que lidavam e por confeccionarem os vasos sagrados, que se concretizavam no acesso ao status de cidadão e em posições de destaque nas procissões de *Corpus Christi*. A pesquisa está em curso, mas tudo indica que suas associações vão atualizar em meados do século XVIII os critérios de “pureza de sangue”. Este é o caso do *Compromisso dos Ourives da Prata de Lisboa*, de 1750, que prescrevia que “nenhum oficial deste ofício ensine a preto ou mulato, ainda, que seja forro, nem ainda a pessoa de nação hebraica, ou mourisca, porque sendo a pureza do sangue um dos principais fundamentos dos bons costumes [...]”.⁸

8 Lisboa, Arquivo Nacional da Torre do Tombo, liv. 197A, *Associação de Socorros Mútuos dos Ourives da Prata Lisbonenses*. No arquivo, o título deste documento não coincide com seu conteúdo.

Usa-se o termo atualizar, porque eles nesse quesito repetem um capítulo do compromisso anterior, reforçando uma exclusão, ou no máximo abrem a vida social a uma inclusão de escravos ou forros em posições auxiliares. Sabe-se que os critérios de “pureza de sangue” estavam espraia-dos pela sociedade e suas instituições (Olival, 2015). Pudemos aferir que as irmandades dos ourives da prata do Porto (1746-1747), dos ourives do ouro no Rio de Janeiro (1760) e dos ourives do ouro e da prata de Salvador (1760) também defendiam em seus regulamentos os mesmos critérios de distinção e exclusão.

Santo Elói costumava ser o patrono dos ourives (ouro e prata) em Portugal e na América portuguesa. Entretanto, sabe-se que, em Lisboa, os prateiros cultuavam também Nossa Senhora da Assunção, Santo Andrônico e Santa Anastácia; isso se reproduziu em algumas cidades coloniais, a julgar por regulamentos de irmandades. No *Assento das Bandeiras e respetivos Santos protetores dos ofícios da Casa dos Vinte e Quatro*, na parte final do código, os ourives da prata, os ensaiadores e os lavrantes são associados a esses santos nas cerimônias da Corte, e reunidos na sua representação na Casa dos 24. Curiosamente, os ensaiadores e os lavrantes estão ausentes na lista de nomes iniciada em 1757. Entretanto, foram localizados 3 douradores, ofícios aparentados.

Entre os 520 artífices listados no mapa há 32 pedreiros e 24 carpinteiros, sendo 4 especificados como “de casas” e um de “obra branca”, expressão usada para aqueles que trabalham com estruturas de madeira em construções, como vigas, telhados e escadas. Estão ausentes no mapa os carpinteiros de carros, ou não especificados. Há 5 pedreiros e 1 carpinteiro com moradias referidas à rua, igreja ou freguesia de São José. Dos 24 carpinteiros mencionados, 11 moravam na Rua das Arcas, assim chamada por haver uma ermida frequentada por carpinteiros na época de D. João IV em documentação coeva (Santana, 1976: 12).

Todavia, a associação dos pedreiros e carpinteiros na urbe com São José merece algumas indicações. O culto de São José é difundido principalmente após o Concílio de Trento (1545-1563). Esse longo concílio foi um marco da Reforma católica, inclusive quanto ao seu posicionamento frente ao protestantismo. Nele, o papel dos santos como intercessores privilegiados junto a Deus foi reforçado e o matrimônio tornou-se um sacramento. Durante esse período, sua imagem é reabilitada: de santo secundário, dedicado

a tarefas domésticas, torna-se central, modelo de pai protetor e membro da Sagrada Família. Nos países ibéricos, seu culto é difundido pela Igreja e pela monarquia, passando a nomear pessoas e instituições de caridade. Isso ocorre com a confraria de carpinteiros e pedreiros (1503) da região de Entre Hortas, que o adota como patrono, tornando-se a irmandade do Glorioso Patriarca de São José, com templo próprio (1545), assim como a freguesia em que aquela se situava em Lisboa, em 1567 (Santana, 1976: 9). A partir do século XVIII, a ideia de trabalho honesto e honroso também passaria a se associar ao santo.

A irmandade que cresceu com o bairro de São José, ancorada na expansão do culto tridentino, parece ter recebido novo vigor depois do terremoto de 1755, em parte por conta da demanda de seus ofícios na reconstrução da cidade (Barros, 2017). Na sua capela e depois na nova igreja de São José, a Casa dos 24 passou a fazer suas eleições e conferências. Hoje, a Igreja de São José dos Carpinteiros situa-se na Rua da Fé, 98, onde se pode ver alguns objetos pertencentes à Casa dos 24.

O ofício mais numeroso é o de sapateiros (69). Entretanto, o mapa só apresenta os outros ofícios que lidam com couro, os odreiros, mas não menciona surradores e curtidores. O maior número destes já havia sido indicado na análise de Borges de Macedo e certamente tem relação com o vigor do consumo na Corte de itens de vestuário, de que são testemunho os 40 alfaiates. A importância dos sapateiros é indicada na sua presença substantiva em outros núcleos urbanos do reino e da América portuguesa e no acesso mais frequente ao status de cidadão, como os ourives e os livreiros.

A pesquisa a respeito dos ofícios de São Jorge partiu da América portuguesa para o reino. Essa entrada enviesada forneceu a percepção de que o santo se tornou objeto maleável por diferentes grupos sociais, mas pode-se dizer que São Jorge em Portugal é padroeiro dos ofícios de ferro e fogo e da monarquia portuguesa desde D. João I, fundador da dinastia de Avis e, simultaneamente, da Casa dos 24 (Santos, 2005). Georgina Santos identificou os ofícios da Bandeira de São Jorge em 1539: na cabeça, barbeiros e armeiros e, anexos, ferradores, espadeiros, pintores etc. – 31 profissões que, segundo ela, compunham a maior corporação da cidade, que reunia um espectro imenso de funções urbanas, desde o atendimento curativo até a produção de armas brancas (Santos, 2005: 111, 117). Para dar uma indicação dos trabalhadores de ferro e fogo contidos no mapa, selecionei todos

que poderiam ser assim classificados, levando em consideração os mapas das bandeiras de ofícios, que o juiz do povo, o tosador Clemente Gonçalves, produziu na reforma de 1771: o primeiro, de 1539, o segundo antes de 1771 e o terceiro, a proposta para 1771 do período prévio à Reforma dos Ofícios de 1771.⁹ No caso da Bandeira de São Jorge, à cabeça barbeiros de barbear e de guarnecer espadas, e anexos ferradores, bate folhas, serralheiros, ferreiros, fundidores de cobre, douradores, cutileiros, latoeiros de fundição, celeiros, frieiros, espingardeiros, banheiros e coronheiros.

No mapa iniciado em 1757, são 31 pessoas praticantes de ofícios de ferro e fogo: 8 barbeiros, sendo 1 de barbear, 2 bate folhas, 3 serralheiros, 1 ferreiro, 3 douradores, 8 latoeiros, sendo 4 de fundição e 1 espingardeiro. O conjunto coincidente é grande, mas acrescenta 1 funileiro, e não encontramos, no mapa de 1757, 5 dos ofícios mencionados por Clemente Gonçalves.

O *Assento das Bandeiras e respectivos Santos protetores dos ofícios da Casa dos Vinte e Quatro* constitui-se, como diz o nome, em deliberação feita a partir da iniciativa do juiz do povo Nicolau Moniz, entretanto apresenta anotações com outra cor e letra, que corrigem o documento original, em uma delas indicando o suposto desconhecimento do autor original. Basicamente identifica as bandeiras, alguns ofícios que lhe são associados e os santos associados às primeiras. A lista é incompleta, pois nem todas as bandeiras têm ofícios identificados. Também informa a periodicidade que a bandeira ou ofício tem representação na Casa dos 24. Há 11 bandeiras, algumas associadas ao ofício cabeça, outras, com cabeça e anexos. Os ourives, ofício não embandeirado, apresenta os quatro santos que já mencionamos. Pode-se lembrar da indicação de Caetano, que não só associa as bandeiras aos atos públicos, mas também que na “tradição dos ofícios [...] ter bandeira elevava socialmente, tirando os mesterais da ínfima plebe para o plano da cidadania” (Caetano *apud* Langhans, 1943: XLIII). Há que se reconhecer que o autor, na invenção de uma linha de continuidade entre o corporativismo medieval, do Antigo Regime, e o corporativismo católico da Época Contemporânea, deve ser alvo de algumas críticas, como o não reconhecimento de que ser cidadão no Antigo Regime português é deveras diferente de nossa compreensão da cidadania contemporânea. Ademais, há ofícios, como o de ourives, que tiveram maiores oportunidades de acesso ao privilégio da cidadania

9 AML-AH, Chancelaria Régia, Livro 17º de consultas, Decretos e avisos de D. José I, f. 242-251v.

por mercê régia. Sua observação retém a importância das cerimônias, atos públicos no governo dos homens.

A historiografia tem observado, desde os anos 70 do século XX, a importância das festas nas lógicas de poder do Antigo Regime. As pesquisas realizadas desde o início dos anos 2000 sobre a procissão de *Corpus Christi*, na qual a sociedade das três ordens é atualizada e os artífices se apresentam nas suas corporações e bandeiras, indicam a importância do rito político-religioso (Santos, 2005; Santos, 2012; Santos, 2025). Há que se reconhecer que a narrativa de unidade silencia corporações, agentes e conflitos sociais, pois as fontes são enviesadas e, muitas vezes, produzidas pelas autoridades religiosas e leigas.

São Jorge e sua irmandade costumavam ocupar a dianteira da procissão na Lisboa do século XVIII, numa procissão que se organizava em ordem hierárquica crescente. Os irmãos e seu estandarte eram convocados pela câmara de Lisboa. A proximidade com o poder da corporação remetia ao tempo de D. João I, fundador da dinastia de Avis, e buscava um enlace com os artífices agremiados na Casa dos 24.

Considerações finais

O mapa de 1757, nome atribuído a uma parte do *Livro das pessoas que têm servido na Casa dos Vinte e Quatro*, constituía um registro informativo da população que praticava ofícios manuais na cidade de Lisboa entre 1631 e 1766. Esses registros foram realizados provavelmente por iniciativa dos juizes do povo da Casa dos 24, mas anotados pelos escrivães da instituição, a julgar por observações assinadas em gestões posteriores à de 1757. Onde se conclui que a autoria não pode ser atribuída ao juiz do povo Nicolau Moniz. O mapa tem uma autoria compartilhada ou múltipla.

O mapa de 1757 não era o primeiro registro da cidade dos artífices, mas os instrumentos para se conhecer a população tornar-se-iam mais recorrentes pelos efeitos do terremoto de 1755. Contudo, sabemos, pelas reflexões de Foucault, que desde o século XVI, ou seja, desde o surgimento dos grandes Estados territoriais, administrativos, coloniais e o cisma religioso, torna-se central o problema da arte de governar. Em “A governamentalidade”, Foucault propõe-se justamente a refletir sobre as artes de governar na Época Moderna e aponta para o deslocamento da noção de economia, durante o século XVIII, de uma forma de governo para um nível

de realidade, um campo de intervenção do governo (Foucault, 1989: 282). Pode-se dizer que o juiz do povo e os que seguiram sua iniciativa buscavam informações detalhadas (nome, moradia/oficina, ofício, função etc.) para governar a Casa dos 24, inclusive atendendo às autoridades centrais, num movimento de diversas instituições – entre as quais, a Igreja (secular, regular), as câmaras e os agentes (o padre, o pai de família etc.) – de governar os homens. Os mapas de população tornar-se-iam recorrentes e os mapas de 1771 e de 1788 são exemplos dessa assiduidade para os artífices lisboetas.

Em termos gerais, o mapa indica uma grande diversidade de ofícios, que corresponde ao vigor do artesanato e do comércio em Lisboa. Ainda se faz necessário avançar na pesquisa, a partir dos nomes e da associação dos ofícios diversos no espaço. O ourives da prata Manuel Roque Ferrão aparece como tendo servido na Casa; já seu oficial e sobrinho, Francisco Xavier Roiz, é indicado, no mesmo ano (1745), como tanoeiro e procurador de mesteres (Langhans, 1943). Esse teria dois ofícios ou fabricava pipas, recipientes na oficina de ourivesaria? Na Rua dos Douradores vivia António da Silva Rego, dourador, mas chama atenção a moradia e, provavelmente, oficina de 3 alfaiates. Havia uma espécie de linha de montagem que associava ofícios numa mesma rua para a produção de uma mercadoria, como Farr aponta na Inglaterra? (Farr, 2009-2010).

Apenas parte da cidade dos artífices é contemplada pelo mapa, pois são todos pertencentes à Casa dos 24, uma elite artesanal. Eles tinham poder de representação na câmara, junto à Coroa e nas cerimônias públicas. Comumente excluía outros trabalhadores manuais, que não ocupavam os espaços de poder, como as irmandades de ofícios, por serem estrangeiros e por critérios partilhados de pureza de sangue. Era o caso, como observamos, das irmandades de Santo Elói dos Ourives, de São José e de São Jorge, que como observou Santos (2005) tinha veículos estreitos com a Inquisição em Lisboa.

O mapa de 1757 pouco diz sobre as relações dos artífices e da Casa dos 24 com a câmara de Lisboa e a monarquia, pois o registro fala sobre uma prática governativa compartilhada pelos poderes. A documentação camarária permite acessar os conflitos pelo não pagamento dos artífices, que trabalharam para a memorável procissão de *Corpus Christi* de Lisboa de 1708. São conflitos entre os procuradores da Casa dos 24, a câmara e a monarquia, só sustados quando o rei anistia as dívidas da câmara e transfere a gestão do ritual para a Patriarcal nos anos 60 do século XVIII (Santos, 2025).

Referências bibliográficas

- BARROS, Miguel Sérgio da Costa Ferreira de Monteiro de. *São José, bairro tridentino*. Universidade Nova de Lisboa, tese de doutorado em Estudos Urbanos, Lisboa, 2017.
- CARDOSO, José Luís. Pombal, o terramoto e a política de regulação econômica. In: ARAÚJO, Ana Cristina; MONTEIRO, Nuno Gonçalo; ROSSA, Walter (orgs.). *O terramoto de 1755: impactos históricos*. Lisboa: Horizonte, 2007, p. 165-182.
- CARLOS, Rita. Da Rua dos Ourives da Prata à Rua Bela da Rainha: as lojas dos ourives da prata em Lisboa na segunda metade do século XVIII. *Revista de Artes Decorativas*, Lisboa, n. 7, p. 119-156, 2015.
- ELKIN, Lauren. *Flâneuse: mulheres que caminham pela cidade em Paris, Nova York, Tóquio, Veneza e Londres*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Fósforo, 2022 [2017].
- FARR, James R. Artisans. In: *Encyclopedia of Early Modern World*.
- FERNANDES, Paulo Jorge. *As faces de Proteu: elites urbanas e o poder municipal em Lisboa de finais do século XVIII a 1851*. Lisboa: Arte e História, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado e Angela Loureiro de Souza. Rio de Janeiro: Graal, 1989 [1979].
- LANGHANS, Franz-Paul. *As corporações de ofícios mecânicos: subsídios para sua história*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, 1943-1946.
- LANGHANS, Franz-Paul. *A Casa dos Vinte e Quatro de Lisboa: subsídios para sua história*. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa, 1948.
- LOPES, Raul Pereira. *Os ourives da prata de Lisboa: aspectos sociais e económicos: 1755-1834*. Universidade de Lisboa, dissertação de mestrado em História Regional e Local, Lisboa, 2007, 2 vs.
- LOUREIRO, José Pinto. Casa dos Vinte e Quatro de Coimbra: elementos para a sua história. *Arquivo Coimbrão*, Coimbra, 3, p. 129-192, 1936-1937.
- MACEDO, Jorge Borges de. *Problemas de história da indústria portuguesa no século XVIII*. Lisboa: Associação Indústria Portuguesa, 1963.
- MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes. Marcello Caetano: história, historiografia e identidades nacionais. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 47, p. 330-350, maio/ago. 2021.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MONTEIRO, Nuno Gonçalo. Sebastião José e o terramoto: entre o governo da casa e o governo do reino. In: ARAÚJO, Ana Cristina; MONTEIRO, Nuno Gonçalo; ROSSA, Walter (orgs.). *O terramoto de 1755: impactos históricos*. Lisboa: Horizonte, 2007, p. 225-237.
- OLIVAL, Fernanda. Questões raciais? Questões étnico-religiosas? A limpeza de sangue e a exclusão social (Portugal e conquistas) nos séculos XVI a XVIII. In: SILVA, Isabel Corrêa da et al. (orgs.). *Ciências sociais cruzadas entre Portugal e o Brasil: trajetões e investigações no ICS*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2018, p. 339-359.
- PORTUGAL, Fernando; MATOS, Alfredo de. *Lisboa em 1758. Memórias paroquiais de Lisboa*. Lisboa: Publicações Culturais da Câmara Municipal de Lisboa, 1974.
- RAMA, Angel. *A cidade das letras*. Tradução Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985 [1984].
- RIOS, Wilson de Oliveira. *A lei e o estilo. A inserção dos ofícios mecânicos na sociedade colonial 1690-1790*. Universidade Federal Fluminense, tese de doutorado em História, Niterói, 2000.
- ROMERO, José Luis. *América Latina: as cidades e as ideias*. Tradução Bella Josef. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009 [1976].

- SANTANA, Francisco. *Lisboa na 2ª metade do século XVIII (plantas e descrições das suas freguesias)*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 1976.
- SANTOS, Beatriz Catão Cruz. Catolicismo, cor e governança da terra no Rio de Janeiro no século XVIII. In: FRAGOSO, João; SAMPAIO, Antonio Carlos Jucá de (orgs.). *Monarquia pluricontinental e a governança da terra no ultramar atlântico luso: séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012, p. 141-163.
- SANTOS, Beatriz Catão Cruz. *O Corpo de Deus na América: a festa de Corpus Christi nas cidades da América portuguesa*. São Paulo: Annablume, 2005.
- SANTOS, Beatriz Catão Cruz. A procissão de *Corpus Christi* e os ourives. Lisboa e Porto, séculos XVII e XVIII. *Lusitânia Sacra*, Lisboa, 32, p. 241-63, Julho-Dezembro 2015.
- SANTOS, Beatriz Catão Cruz. *O pináculo do tempo(l)o: o sermão do padre Antônio Vieira e o Maranhão do século XVII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- SANTOS, Beatriz Catão Cruz. The meanings of awnings and columns at the Lisbon Corpus Christi procession (1717-1777)". *Tempo*, Niterói, v. 31, n. 1, p. 1-16, 2025.
- SANTOS, Beatriz Catão Cruz. Os senhores do tempo: a intervenção do bispado na procissão de *Corpus Christi* no século XVIII. *Tempo*, Niterói, v. 18, n. 33, p. 165-190, 2012.
- SANTOS, Beatriz Catão Cruz; LIMA, Carlos Alberto Medeiros. Notas sobre a rua dos Ourives: os ofícios, a escravidão e a vida social na cidade do Rio de Janeiro (século XVIII). In: MARTINS, William de Souza; MAIA, Andrea Casa Nova (orgs.). *Novas pautas para a História Social: ensaios, pesquisas e memórias do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro nos seus 40 anos*. São Paulo: Dialética, 2024, p. 119-145.
- SANTOS, Georgina Silva dos. *Ofício e sangue: a irmandade de São Jorge e a Inquisição na Lisboa Moderna*. Lisboa: Colibri, 2005.
- SERRÃO, José Vicente. Os impactos econômicos do terramoto. In: ARAÚJO, Ana Cristina; MONTEIRO, Nuno Gonçalo; ROSSA, Walter (orgs.). *O terramoto de 1755: impactos históricos*. Lisboa: Horizonte, 2007, p. 141-163.
- SILVA, Nuno Manuel Veiga Vassallo e. "E muy rica prata fina, de bestiães bem lavrados": a ourivesaria entre Portugal e a Índia, do século XVI ao século XVIII. Universidade de Coimbra, tese de doutorado em Letras (História da Arte), Coimbra, 2005.

Caminhando juntos do outro lado: pesquisa e prática docente

Eunícia Barros Barcelos Fernandes

As mulheres nuas (coisa para nós muito nova), com as mãos levantadas ao céu, também davam seu Ereiupe, dizendo em português “louvado seja Jesus Cristo”.

Fernão Cardim

Ao longo dos sete anos que acompanhou o visitador Cristóvão de Gouveia, o padre Fernão Cardim descreve na *Narrativa epistolar de uma viagem e missão jesuítica* inúmeras cenas de contatos realizados na América. A prioridade dada aos aldeamentos indígenas alimenta o historiador com referências de experiências coloniais pouco registradas e, sobretudo, com a presença daqueles que, majoritariamente, não tiveram voz. Foi a da epígrafe que me fez conhecer o Ilmar.

O trecho ainda hoje me desconcerta. Sua mistura de palavras e práticas expõe o emaranhado do encontro e convida à interpretação. Do lado português, o uso do termo nativo pelo jesuíta; do lado indígena – na crença do testemunho –, corpos em saudação nativa emitindo palavras em português. O que levava Cardim a escrever *Ereiupe*? Será que aqueles corpos descritos faziam a associação que ele imaginava? Eu antevia a possibilidade de acessar outro lado da história que tradicionalmente se contava.

Não sigo o ídolo das origens (Bloch, 1974: 31), mas volto ao momento em que conheci Ilmar para frisar a perspectiva que alimentava a investigação, a alteridade. Por que frisar? Porque, hoje, décadas depois, mais do que um interesse meu, acredito ter sido o eixo sobre o qual nosso encontro se alicerçou. Eu queria a voz silenciada de indígenas, mas a ideia encontrou acolhida nos conceitos da historiografia de meu futuro orientador, nas reflexões sobre o período colonial e naquelas atentas aos muitos modos de dizer a história, alertando-nos: “Mas não somente assim” (Mattos, 2006: 5-16). E, para além dos conceitos, o espaço para a alteridade estava na sua prática. Na orientação, no trabalho que compartilhamos na PUC-Rio, na vida. Sim, não há como falar exclusivamente da “moeda colonial” ou da “região colonial” como conceitos que me foram seminais na produção de textos historiográficos, pois o nosso ofício não se faz somente assim.

No privilégio do depois, exponho de que modo li a alteridade da “moeda colonial” e da “região colonial” de *O tempo Saquarema*. É parte da exploração sobre os atravessamentos conceituais que permearam minha produção historiográfica, tornando visíveis as costuras que fiz, as apropriações e, assim, consolidando o que pode vir a ser o “outro lado”.

É uma escolha importante, pois o depois onde estou é muito distinto (tema, bibliografia, prática e local de atuação) e, exatamente por isso, qualifica ainda mais o encontro entre ideias e pessoas, nossa trajetória como orientador e orientanda. Meu novo lugar é também um resultado seu, é também sobre como o pensar, o dizer e o fazer do Ilmar continuam me orientando muito além do mestrado e do doutorado.

Começo com termo que atualmente é trivial, mas que inexistia no século passado, a decolonialidade. O que agora se apresenta como reflexão acadêmica e prática política, até início da década de 1990, sequer tinha sua matriz – a colonialidade – apontada. Conceitos são constelações (López, 2008: 18) que surgem historicamente, alimentados por reflexões e experiências anteriores. No caso, de modo amplo, podemos mencionar que na América do Sul os processos de democratização pós-ditaduras militares e a emergência de vozes silenciadas foram – afora a academia estrito senso – solos férteis para o aparecimento da reflexão que reordena significados e protagonismos no processo colonizador e nos desdobramentos vividos ainda hoje.

Assim começo, para contextualizar, conferindo melhor medida ao papel que concedo a *O tempo Saquarema* não apenas no meu trabalho,

mas na historiografia em geral. A obra analisa o período imperial, mas seu primeiro capítulo é inspiração para todos que investigam a colonização. E é imprescindível registrar que, quando lançado em 1987, as interpretações sobre tal processo olhavam do lado de lá do Atlântico, reificando o pacto colonial, e eram pouco sensíveis à experiência na colônia propriamente dita. Ao propor a “moeda colonial”, Ilmar manteve o vigor da reflexão sobre monopólio, mas deu a ver a outra face, aquela oculta que, apesar de articulada à metrópole, guardava existência própria (Mattos, 1987: 20). Ao propô-la, portanto, imediatamente se inseria na constelação de referências que se articulavam no fim do século passado e nos permitiram ver o que agora vemos, em especial outros sujeitos na história.

Como instrumento de troca, sozinha, a metáfora da moeda aciona a dimensão mercantil e convoca o leitor a considerar o valor ofertado por cada lado, dando visibilidade, portanto, ao que estava escondido ou inferiorizado na historiografia até então. Mas não é apenas uma metáfora cirúrgica. É também uma dobradiça que articula diferentes planos (López, 2018: 16); ao se combinar com o termo geográfico “região”, a “moeda colonial” alarga horizontes de questões e ancora possibilidades de pesquisa para os investigadores. Deixamos de supor totalidades sugeridas por vocábulos como “colônia” ou expressões como “América portuguesa”, que ratificam a perspectiva reinol, e passamos a ver as agências particulares, recortadas em tempo e espaço. Movimento intelectual que, simultaneamente, expõe o que antes não se apresentava – o dito alargamento de questões – e dá materialidade à singularização das partes do domínio luso – convidando pesquisadores a investirem, com atenção e sensibilidade, nos registros locais e olhar com outros olhos os documentos já visitados. É ainda preciso dizer que tal duplo movimento redimensionava a percepção elaborada por uma historiografia brasileira nacionalista, ávida por um todo antes mesmo que existisse.

Para mim, destacam-se duas alteridades. A primeira, a colônia em lugar da metrópole, o que trará para outros historiadores – como eu – a possibilidade de diferentes histórias, complementares ou mesmo contrárias àquelas que se contava. Histórias do “viver em colônias” – como diria o cronista – que, sendo daqueles com genitores reinóis, tinham suores e medos nada europeus, comunicando-se em línguas indígenas; ou daqueles que, arrancados da África natal, reinventavam caminhos nos cabelos; ou ainda daqueles que, originários, estavam à margem de registros e comentários,

salvo quando sua barbárie indignava e justificava violências ou quando sua submissão inventava louros aos colonizadores.

A segunda alteridade pode causar estranhamento em ser assim identificada, já que é categoria sem a qual não cumprimos nosso ofício. Porém, ao observarmos escolhas teóricas e historiográficas, a vemos relegada a elemento secundário diante da hegemonia da reflexão sobre o tempo. Sim, falo do espaço, elemento que tem hermenêutica distinta e permite combinações/imaginações de natureza diversa da lógica temporal, no mínimo por fugir da linearidade que (ainda) subordina reflexões. Não deveria assumir o epíteto de *alter*, mas há de convir tal deslizamento com a evidência de exemplo simplório: a história escolar. Mesmo com as pertinentes críticas já realizadas, ela ainda influencia a imaginação de muitos brasileiros na chave dos chamados ciclos econômicos. Sua organização temporal e sequenciada, durante décadas, ocultou tanto as áreas de produção que não se dirigiam à metrópole quanto – na narrativa – as próprias áreas de ciclos anteriores, já que o argumento de substituição de um dado produto por outro no cerne de interesses colonizadores, magicamente, eliminava as economias já citadas (e suas sociedades) da história que se contava.

Sabemos como o espaço do Mediterrâneo enraizou a proposição teórica temporal de Braudel, permitindo que passássemos a ver camadas antes desconsideradas, compreendendo persistências. Temos, em tese, noção do poder problematizador que a perspectiva espacial pode ofertar, mas, na prática, quais ou quantos investigadores apostaram no exercício e nos oportunizaram outras visadas para o período colonial? E, se a pergunta cabe em 2025, que respostas teríamos para 1987?

Enfatizo, portanto, a inerência de um olhar atento a *outridades* nos conceitos propostos pelo Ilmar, salientada a historiografia da época e mesmo a de agora. Entretanto, antes de avançar na elucidação de tais conceitos em meu trabalho, gostaria de fazer brevíssima observação sobre o lugar desse capítulo colonial, por assim dizer, em obra sobre interpretação imperial. Não pelo desdobramento do conteúdo histórico – o Império do Brasil –, que foge ao escopo de meu percurso e do objetivo do texto, mas pela estratégia teórica que opera e que, para mim, é evidência do “mas não somente assim”, semeando a vida de “outros lados” bem além dos conceitos já destacados.

Quando leio sobre a “moeda colonial” e a “região colonial” penso no arranjo que permitem ao resto da tese, dando vida e vigor ao tempo

Saquarema. Primeiro, porque dar a ver o “lado oculto” – as regiões coloniais – é oportunizar o descolamento da intenção da metrópole no que se efetivava em terras colonizadas e, ao fazê-lo, configurar de outro modo os laços que sustentavam – e, depois, deixam de sustentar – colonos e colonizadores: ao fazê-lo, compreende-se a criação do Império do Brasil e, conseqüentemente, as questões de governabilidade que Ilmar investiga.

Depois, porque, como conceitos espacializados, acabam por construir um *topos* distinto para o leitor pensar a experiência histórica: físico, enraizado na América, mas também teórico, localizado nos sujeitos daquela história. Digo da formulação “colonizadores, colonos e colonizados” (Mattos, 1987: 25-27) que permite a acomodação de “lugares de fala” (Certeau, 1982: 65-69) na elaboração das tensões do processo colonizador em diferentes momentos (espaço dialogando com tempo) e também da ideia contida em “Um império e três mundos”, em que os mundos-lugares recortam e alocam grupos que nos permitem identificar experiências distintas, mas simultâneas e superpostas, de fato, articuladas. Heterotopias Saquarema.

A reflexão sobre a colônia no início de *O tempo Saquarema*, portanto, está longe de ser artifício de causalidade. Seus conceitos alicerçam no leitor o exercício de observar e fazer dialogar o geral e o particular na apreensão de objetos de investigação – como o papel do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (Mattos, 1987: 22) –, mas, sobretudo, no ofício do historiador. O que fazemos, o porquê fazemos e o como fazemos. O texto como aula. Inverto a frase de Ilmar (Mattos, 2006: 12) para dar fôlego ao argumento, posto que, depois de associarmos a aula como texto, não mais podemos desconsiderar o imponderável humano que floresce em cada encontro entre professor e aluno. No caso, o encontro se realiza também no texto que ele escreve. Outro lado.

Seus gestos também permitiram que eu buscasse as alteridades que perseguia. Primeiro aceitando-me como orientanda sem ter avançado em reflexões sobre indígenas – o que me lembrava com regularidade. Depois, por acreditar no fazer ver o que se ocultava, pois, apesar de, no início da década de 1990, a historiografia brasileira estar insuflada pelos indícios de Carlo Ginzburg e pela história a contrapelo de Walter Benjamin – publicações da década anterior no Brasil –, minha proposta de seguir vozes indígenas silenciadas no documento jesuítico não era lá creditada. Não são detalhes, mas materialização da incorporação dos princípios dialógicos dos processos

históricos na prática de orientação: dar espaço – palavra cara em muitas dimensões – ao diverso e ao inesperado.

O tempo me fez ver e qualificar como especial o suporte que tive, pois revelou não ser corriqueiro no mundo acadêmico. Sob seu conforto, me apropriei da “região colonial”. A observação das singularidades das práticas manifestas na carta de Fernão Cardim me colocava uma questão: os aldeamentos poderiam ser outra “região colonial”? Mais do que a fisicalidade do território – intencionalmente afastado de vilas, cidades e fazendas –, sua composição populacional diferenciada sugeria a possibilidade, haja vista o conceito de região ser concebido como resultado de relações sociais (Mattos, 1987: 24), e o elemento indígena parecia ser dissonante o bastante para definir uma especificidade, inclusive no âmbito mercantil e gestor.

À época, justifiquei que “destinada à catequese do gentio índio, a aldeia previa a convivência apenas deles com os jesuítas, responsáveis pela empresa. Com grupos sociais e objetivos diferentes, aldeia e cidade não poderiam jamais reproduzir as mesmas tensões e lutas, bem como laços de solidariedade e compromissos. São homens diversos e constroem necessariamente regiões diversas” (Fernandes, 1995: 104). A hipótese ainda se erigia pelo teor mesmo do documento: como relato da viagem dos jesuítas, unia, na experiência, aldeamentos de diferentes lugares da colônia.

Com formação marcada pela abordagem antropológica, estava atenta à cultura e sua circulação – como a epígrafe me delata; e foi de tais elementos manifestos na *Narrativa epistolar* que estabeleci o arcabouço para o argumento. Considerando que a região colonial era um “espaço vivo, em movimento, expressando a dominação exercida pelo colonizador sobre um território, mas sobretudo uma determinação sobre os demais agentes participantes da aventura colonizadora” (Mattos, 1987: 25), não podia fechar olhos ao registro da permanência de modos de morar nativos (Cardim, 1980: 152), à manutenção de práticas de saudação e de educação de crianças (Cardim, 1980: 153) ou até mesmo à escolha do próprio relator da viagem em fazer uso de palavras como *anhangá*, *Ereiupe* ou *tapyara*. A fiscalização e o comando não funcionavam nos aldeamentos como em outros espaços e a palavra *tapyara* aparecia como prova: o que acontecia ali parecia oposto à colonização portuguesa. O termo identificava os “padres moradores”, ou seja, aqueles que já estavam há muito no território e que, reinventando modos de ser, seguiam trilhas com pés descalços como indígenas e apresentavam no

corpo – na pele queimada de sol, na alimentação que ingeriam, no descanso na rede – insígnias de transformação.

A pesquisa centrada na carta de Fernão Cardim não permitiu observar outras relações e, no doutorado, postulei investigar dois aldeamentos da capitania do Rio de Janeiro, São Lourenço e São Barnabé, acionando novas fontes e um período mais extenso. Procurava alargar a compreensão do indígena como sujeito do processo colonizador por meio de estudo sobre as formações territoriais dos aldeamentos, conferindo significados de diálogo entre as culturas a partir de reflexões sobre os usos do espaço dentro da situação colonial. O convite feito pela “região colonial” fora aceito.

O mapeamento de alianças e trocas entre os aldeamentos e as circundantes áreas coloniais me fez rever o argumento da dissertação, incluindo-os dentro do jogo de terras e mão de obra, que caracterizava a colonização da área fluminense. Os novos documentos, ainda que continuassem a me apresentar singularidades que inferiam a agência indígena, destacaram os aldeamentos como parte importante de políticas e práticas externas a eles, sendo mesmo impossível pensar a formação da cidade do Rio de Janeiro e das fazendas na capitania despojando-os.

Entretanto, a observação do que acontecia entre o projeto colonizador – que articulou os aldeamentos aos demais componentes da região colonial – e a vida vivida, assim como, novamente, a atenção à espacialidade, me franquearam oportunidades antes inimaginadas. Olhar os registros lusos sobre os espaços, como as concessões e disputas de terra, exibiu que a consideração do aldeamento como meio garantido de catequese, de pacificação do chamado gentio bravo ou até de segurança do território foi sobretudo desejo. Entre a ideia e a realização, os papéis revelaram o sujeito antes escondido: no contato, as pressões nativas transformavam em realidades distantes aquilo que o colonizador anunciava/queria. Ao cabo, a tese sustentou-se justo no jogo entre projeto colonizador e metamorfose operada pelos indígenas.

Ao fazer o recorte, encontrei registros que expunham – tanto para São Lourenço como para São Barnabé – vigorosos enfrentamentos entre indígenas e não indígenas, incluindo mudanças de local do aldeamento, o que mostrou a fragilidade do colonizador em impor suas intenções e a capacidade de negociação do colonizado. E a problematização dos discursos sobre a terra permitiu mapear possíveis usos/interpretações nativas sobre o espaço, orientando suas ações.

Ao longo da escrita da tese, precisei adensar conhecimento sobre teoria geográfica e antropológica, incorporando-as à perspectiva histórica do trabalho. E se, no dia da defesa, a geógrafa Inês Aguiar de Freitas e o antropólogo Gilberto Velho argumentaram que o trabalho era tese em suas respectivas disciplinas, o que se registra não é a vinculação acadêmica definida ao trabalho, mas a generosidade e a ousadia da orientação, na concessão de liberdade de reflexão e de decisão, sem perder o horizonte do que historicamente fazíamos e do porquê fazíamos.

A observação serve de passagem para a consideração de “outros lados” desse caminho conjunto e que aparece na citação de seu artigo de 2006. Retomar o “não somente assim” é apontar a práxis, a indissociabilidade entre teoria e prática e, no caso em particular, destacando o *continuum* do ser/fazer-se historiador, mas também as variáveis que a vida apresenta, os inesperados que ratificam a inexistência de receita e a exigência do passar por, do experimentar: a integridade entre palavra e ação ao abrir a outro o seu trabalho e o seu lugar.

Saio do uso acadêmico da “moeda colonial” para o uso metafórico de “Construtores e herdeiros” a fim de registrar alguns privilégios que vivi. Em 1992 iniciamos o trabalho de orientação, mas em 1998 estávamos juntos como professores na mesma instituição, a PUC-Rio, onde permaneci até 2018. Reuniões de área, de departamento, estudos para mudança curricular, projetos institucionais, partilha de bancas... rotinas que imprimem constância de trocas, mas que, em cada uma, inauguram-se posicionamentos – ideias e ações – pelas alterações de contextos e de nós mesmos. Aprendi mais sobre história, mas aprendi ainda mais sobre a política da vida, desenhando sonhos sobre o porvir da universidade, das escolas, de mim mesma.

Não é pouco dizer que Ilmar me abriu o seu lugar. Com seu aval e suporte, em 2006 ministrei uma disciplina exclusiva dele – *História do Brasil I* – para, em 2014, assumi-la como titular. O “não é” pode ser genericamente reconhecido por qualquer historiador, em função do vulto de meu orientador, mas o meu “não é” não se refere a reconhecimentos públicos. Diz do gesto cuidadoso, resultado de leitura de situação e presença, quando da mudança de minha inserção no Departamento. Posicionou-se, sinalizando recomeços, para ele e para mim.

Há duas tônicas que orientam os textos sobre o trabalho do professor Ilmar Rohloff de Mattos, uma com foco no historiador-professor, que ressalta

a potência de sua historiografia (sem poder separar-se do papel de Ilmar como docente), e outra que inverte os termos: professor-historiador. Um bom leitor não deixa escapar a opção dos organizadores por duas orientações, que revela a impossibilidade de dissociação dos termos. Cada um dos autores está atravessado por essa inteireza e, para eu falar dos recomeços, é preciso enfatizá-la nas escolhas acadêmicas de Ilmar na PUC-Rio.

Desde o início, antes que a existência da Plataforma Lattes garantisse registros públicos, além das disciplinas referidas à colonização portuguesa da América e ao Império do Brasil, Ilmar atuou naquelas antes nomeadas de *Prática de ensino de História*. O professor de escola e cursinho, autor de obras didáticas e paradidáticas, não abandonou a reflexão sobre o ensino-aprendizagem, atuando na formação de professores – o que sempre disse lhe interessar mais do que a pós-graduação. A historiografia refinada e transformadora nunca se apartou do compromisso com a escola básica. Não avançarei no que outros desenvolverão muito melhor, inclusive – tristeza que trago – por não ter sido formalmente sua aluna. Mas me é indispensável recuperar o fio para fazer a costura.

Evidência do que digo: no ano em que ingressei como professora na PUC-Rio, Ilmar desenvolvia – desde o ano anterior – o projeto *Ler e escrever para contar. Documentação, historiografia e formação do historiador* como parte do Programa de Integração Graduação/Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O projeto resultou num livro inspirador (Mattos, 1998), com os muitos professores-pesquisadores que realizaram palestras e oficinas com os alunos da graduação, incluindo o geógrafo Héllion Póvoa Neto, ratificando alteridades antes citadas.

Sabemos que nomes criam realidades e orientam pensamentos. Os nomes lusos para as regiões coloniais criaram realidades diversas daquelas dos nomes indígenas e orientaram a colonização. Dizer “colonos” é uma coisa, dizer “colonizadores, colonos e colonizados” é outra. Enunciar *Práticas de ensino de História* é uma coisa, dizer *Laboratório de Ensino-Aprendizagem de História* (LEAH) é outra. A reflexão sobre o ofício gerou mudanças na grade curricular e no entendimento do que a disciplina poderia ser. Mesmo que o termo práticas pudesse fazer brilhar os olhos do graduando desejoso de ser professor, a imaginação majoritariamente criada era a de que ele ali teria acesso às práticas já efetivadas, como um manancial onde se inspiraria e aprenderia. Laboratório diz diferente, ressalta a experimentação em que

ele – graduando – é parte ativa, afinal é de ensino-aprendizagem. Ilmar estava entre aqueles que propuseram a mudança, foi docente do LEAH durante muito tempo e, em 2012, em simultaneidade, desenvolveu o projeto e conduziu até 2018 o primeiro Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Departamento de História.

O relato permite observarmos alguns deslocamentos de atuação em disciplinas efetivados por Ilmar. Movimento de prioridades e interesses em novas circunstâncias que me franqueavam a área de colonização portuguesa na América e o faziam avançar em projetos de ensino de história. “Périplos” articulados? Sem dúvida: nossas viagens estavam academicamente entrelaçadas.

Entretanto, na sua própria expansão, Ilmar deixava migalhas em seu percurso. E, sim, a alusão à literatura de infância tem um propósito, já que é com ela que hoje trabalho. Por situações que já não me recordo, mas na consideração de que seguia os passos do orientador também no interesse pelo ensino de história, em 2014 assumi a turma de LEAH. E, se era praxe dialogar com a ementa anterior quando um novo professor assumia uma disciplina, no meu caso ia além, porque era o Ilmar. E em seu programa vejo na bibliografia uma obra da qual nunca ouvira falar: *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, de Michèle Petit (2012). A antropóloga francesa pesquisa a leitura como elemento construtor/reconstrutor da identidade e, com trabalhos em diferentes lugares do mundo em situações de vulnerabilidade, se fez defensora da importância dos espaços de leitura.

Dois anos antes eu participara, a convite de Júnia Salles, da seleção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE Temático), coordenando a temática indígena. O programa federal, que não existe mais, destinava-se à escolha de obras para as bibliotecas escolares de todo o país (observando o atendimento não só de alunos, mas de toda a comunidade escolar) e seria o primeiro a atender temáticas específicas como quilombola, relações étnico-raciais, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental, entre outros.

O acesso a livros informativos e literários de e sobre indígenas constituiu um novo campo para mim, não só no conhecimento de obras, mas em função do trabalho de análise efetivado por um seleto grupo de especialistas. O impacto da vivência fez com que em 2014 eu realizasse pós-doutoramento em ensino de história indígena sob a supervisão da própria Júnia. Voltei para a PUC-Rio revigorada pelos projetos que pude acompanhar na Universidade

Federal de Minas Gerais (UFMG), mas, sobretudo, pelo aprofundamento na literatura indígena permitido pelo projeto *Literaterras*.

Na época, eu estava incomodada com certos caminhos da produção universitária, como sua burocracia e distância da sociedade em geral, e cada vez mais era (co)movida pelas alteridades indígenas. Foi um denso mergulho, pois as circunstâncias permitiram que em 2014 eu também tivesse a oportunidade de lecionar nas licenciaturas interculturais indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e da UFMG. Abracei diferentes modos de pensar a história, a narrativa, o porquê fazemos o que fazemos, a razão, a emoção.

Foi no retorno que assumi o LEAH e ali estava o livro de Petit, conversando direta e intensamente com minha vivência da literatura. As convergências formalizaram novos projetos acadêmicos e em 2017 ministrei duas disciplinas que demarcariam um novo momento em minha vida profissional. Na pós-graduação, uma disciplina sobre literatura indígena. Na graduação, um *Seminário especial* com o título *E o que eu faço agora? História além da história* foi dedicado a revirar as categorias da história, a narrativa, a memória, as fontes, a história pública e o ensino de história, destacando a dimensão estética. Uma chave havia sido virada, uma porta havia sido aberta e as referências teóricas do Ilmar se juntavam ao exemplo de sua trajetória, na migração de ênfases na atuação docente.

Foi em um encontro da área de Brasil ainda no século passado que ouvi pela primeira vez o depoimento do Ilmar sobre o sabonete Eucalol. Ali, em *petit comité*, voltou no tempo da infância e compartilhou a emoção dupla: o encantamento mobilizador que as imagens históricas das embalagens provocaram nele e o efeito da lembrança no homem adulto, no historiador consolidado e apaixonado por seu fazer. A reminiscência transbordava camadas que envolveram a todos, conhecedores ou não da história. A materialidade da embalagem fazia sentido, mas não pela linearidade associativa entre a imagem histórica representada e o historiador formado, deterministicamente criando resultados. Fez a contrapelo, pelos ocultos processos que vivemos, bricolagem de apostas, erros, desvios, perdas que se unem a oportunidades, sortes, fluxo, ou seja, um universo que não controlamos, mas dentro do qual nos orientamos através da emoção.

Alteridade. Na sala universitária, onde o modelo acadêmico ainda não se deparara com a divulgação neurocientífica de que a razão pouco

pode sem a emoção (Damásio, 2012), o sentido se constituía por caminhos não revelados pelo currículo Lattes. É verdade que tal sentido já estava na metáfora que compara o luthier e o fresador (Bloch, 1974: 29), mas, apesar de há muito provocar que pensemos sobre o saber que realizamos, segue sendo inúmeras vezes esquecido e, desse modo, como o espaço – que é uma categoria nossa –, passara a *alter*.

Em 2018 eu já não estava na PUC-Rio e, em momento delicado, a literatura me alicerçava o solo. A frase de Michèle Petit “Os livros eram, naquele lugar, moradias provisórias, a maneira de recriar um pouco a casa perdida” (2012: 90) me cabia inteira.

Voltei a trabalhar na escola básica em 2019, reconfigurando minhas escolhas a cada encontro com crianças e adolescentes. Seguiu a inspiração dos cursos ministrados em 2017, numa insurgência contra o que o espaço escolar – norteado por processos de seleção como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – faz com a história. Fazer o aluno sujeito em seu processo de ensino-aprendizagem, como preconiza a proposta do LEAH, é esforço descomunal na expectativa de certezas e respostas que as instituições estabelecem; assim como considerar como parte do processo o corpo e a emoção é heresia.

Tal reconfiguração se fazia (faz) especialmente pela literatura, no que ela permite promover como deslocamento de automatismos do que seja pensar historicamente, na incorporação de sentido tal qual vivi na sala do Departamento ouvindo sobre embalagens de sabonete. E, em tal ânimo, hoje me cabem melhor reflexões sobre o ensino-aprendizagem do que aquelas que investigam a experiência colonial. Deslizo no caminho, mas sem receio sobre o que virá, pois tive quem me mostrasse que o que fazemos não se faz somente assim.

Referências bibliográficas

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Tradução Maria Manuel e Rui Grácio. Lisboa: Europa-América, 1974 [1941].

CARDIM, Fernão. *Tratados da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980 [1925].

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982 [1975].

DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 [1994].

- FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. *Cardim e a colonialidade*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dissertação de mestrado em História Social da Cultura, Rio de Janeiro, 1995.
- FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. *Futuros outros: homens e espaços. Os aldeamentos jesuíticos e a colonização na América*. Universidade Federal Fluminense, tese de doutorado em História, Niterói, 2001.
- LÓPEZ, Maximiliano Valério. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de (org.). *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política. *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 1, p. 8-26, maio 2005.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 1, n. 21, p. 5-16, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE. O lado mais escuro da modernidade. Tradução Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017, p. 1-18.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2012 [2008].

A cidade e suas portas: encontros e saberes no Rio de Janeiro no século XVIII

Maria Fernanda Bicalho

Heloisa Meireles Gesteira

Em *O Rio de Janeiro, capital do reino*, livro paradigmático escrito em 1994 por Ilmar Rohloff de Mattos, Luis Affonso Seigneur de Albuquerque e Selma Rinaldi de Mattos, lemos na “Introdução: A cidade e suas portas”:

Naquela época, os moradores da cidade do Rio de Janeiro tinham a atenção permanentemente dividida entre as duas “portas” da cidade.

Uma delas abria-se para o “sertão”, isto é, para o interior do território. Por ela entravam na cidade os metais preciosos da região das Minas, produtos agrícolas cultivados nas áreas vizinhas e sobretudo histórias – muitas histórias – que alimentavam a curiosidade e o medo dos habitantes da cidade pelo “sertão”. O que será que saía da cidade por aquela “porta”?

A outra “porta” abria-se para o mundo exterior: era o porto. Nele haviam atracado, em 1805, mais de 500 embarcações, entre galeras, bergantins e sumacas. Elas traziam escravos africanos, panos ingleses, tecidos de Goa, farinha de Santa Catarina, charque do Rio Grande, açúcar de Campos, notícias do Reino, entre muitas outras coisas. E levavam açúcar, aguardente, metais e pedras preciosas, além das reclamações e lamúrias dos moradores da cidade e da colônia (Mattos, Albuquerque e Mattos, 1994: 6).

Desde a publicação de *O tempo Saquarema*, os conceitos de *região* e de *cidade colonial* de Ilmar Rohloff de Mattos têm influenciado muitos de seus ex-alunos, alguns dos quais são hoje professores e pesquisadores sobre temas variados, entre eles os relacionados às cidades (Mattos, 1987).

Este texto apresenta reflexões sobre a cidade do Rio de Janeiro no século XVIII e suas duas “portas” no contexto dos impérios ultramarinos da Época Moderna, que tiveram como inspiração as aulas e os livros de Ilmar.

A cidade do Rio de Janeiro e o primeiro meridiano

Tanto os contemporâneos aos descobrimentos portugueses quanto a historiografia dedicada ao tema são pródigos em mencionar os novos mares, ilhas e terras desvendados por aqueles que se aventuraram nas viagens oceânicas no hemisfério sul. Alguns esqueceram-se, no entanto, de outra descoberta, tão ou mais importante que as marítimas ou as terrestres, por permitir o controle das rotas de navegação pelo Atlântico e Índico: a descoberta de novos céus e de novas estrelas. Mais do que ilhas, terras e mares, o conhecimento do céu do hemisfério austral abria aos europeus a perspectiva de um novo domínio. A possibilidade de medição do espaço por meio da observação da posição e da trajetória dos astros permitia-lhes localizar as novas terras, além de guiar as embarcações em rotas mais seguras, de modo que chegassem a salvo nas mais distantes, paradisíacas e ameaçadoras paragens do globo.

Muito já se escreveu sobre o impacto dos Descobrimentos na cultura e no saber científico em Portugal. Um desses saberes era a astronomia. Já em fins do século XV os pilotos lusos mediam a latitude baseando-se no percurso aparente do Sol ou da estrela polar, diminuindo dessa forma os riscos de navegação a longa distância em mar aberto. Pedro Nunes, matemático e cosmógrafo-mor do reino, foi responsável pelos avanços da arte náutica lusitana num período de fértil interrelação entre o saber teórico e a experiência dos mareantes. Os pilotos portugueses forneciam, em seus relatos dos Descobrimentos, descrições das constelações celestes, medindo e registrando, nas cartas que enviavam ao rei, a latitude das regiões percorridas e alcançadas (Gesteira, 2014).

A medição das latitudes era relativamente fácil, uma vez que o Equador, seu círculo máximo de referência, é originário da rotação da Terra. Porém, para os meridianos, círculos máximos perpendiculares ao Equador, não

há um ponto de origem definido por uma referência natural. No entanto, Galileu, ao observar os quatro primeiros satélites de Júpiter em 1610 por meio do telescópio, formulou um método astronômico que levaria a uma solução muito aproximada para a determinação das longitudes, sobretudo em terra. Esse processo foi progressivamente aperfeiçoado por meio do aprimoramento de instrumentos, da medição dos instantes dos eclipses e da elaboração de tabelas com as efemérides a partir dos observatórios de Paris e de Greenwich. Ao mesmo tempo, o incentivo às pesquisas por meio de prêmios procurava soluções técnicas para adaptar os relógios oscilatórios às necessidades da navegação, nomeadamente a manutenção da hora do local de partida, lembrando que a longitude se traduz na diferença horária entre os lugares. Apenas no fim do século XVIII, com o aperfeiçoamento do cronômetro de marinha por John Harrison, foi possível reter a hora do local de origem das embarcações durante os deslocamentos (Dunn e Higgitt, 2016: 1-12).

Já no século XVIII Portugal havia perdido a supremacia do saber geográfico e cartográfico para a Inglaterra ou França. Em 1720, Guillaume Delisle, cartógrafo do rei da França, leu perante a Academia Real de Ciências de Paris sua dissertação intitulada *Determination géographique de la situation et de l'étendue des différentes parties de la terre*. Segundo Jaime Cortesão, tratava-se de obra revolucionária, “gigantesca tentativa de remodelação de toda a carta da terra, reunindo as alterações de posição obtidas com as longitudes observadas por meios astronômicos” (Cortesão, 2001, t. I: 275-276). A dissertação de Delisle corrigia a “fraude cartográfica” portuguesa que insistia em desviar o meridiano de Tordesilhas para oeste, dilatando os territórios lusos na América, subtraindo-os ao hemisfério espanhol (Furtado, 2012).

A notícia daquela obra não tardou a chegar ao rei de Portugal, tendo-lhe sido transmitida em março de 1721 por D. Luís da Cunha. Em dezembro do ano anterior D. João V fundara a Academia Real da História Portuguesa que reunia alguns dos espíritos mais ilustrados do reino, como Bartholomeu e Alexandre de Gusmão, o padre Raphael Bluteau, o conde de Ericeira, Manoel de Azevedo Fortes, engenheiro-mor do reino, e Martinho de Mendonça de Pina e Proença. Nesse mesmo período, com apoio também do monarca, foram aparelhados dois observatórios astronômicos em Lisboa:

no Colégio de Santo Antão, da Companhia de Jesus, e no Paço da Ribeira (Mota, 2003; Kantor, 2004).

Apesar de seu cariz aristocrático, a Academia representou o renascimento dos estudos históricos, geográficos e cartográficos em Portugal. Simultaneamente, D. João V adquiriu os melhores mapas e obras de cartógrafos, engenheiros e gravadores de seu tempo, mandou vir a Lisboa astrônomos estrangeiros, encomendou instrumentos matemáticos em Paris e ordenou o restabelecimento, em novas bases, da cartografia do reino. Os problemas de soberania, quer em Portugal, quer em seus domínios ultramarinos, mormente na sua porção mais preciosa, ou seja, na América, foram sem dúvida determinantes para aquele renascimento científico.

No entanto, a especificidade da Ilustração na Península Ibérica levou a que a Coroa convidasse homens de ciência provenientes em geral da Itália. É nesse contexto que podemos compreender a contratação por D. João V de dois jesuítas italianos, João Baptista Carbone e Domenico Capassi, para realizarem observações na América do Sul (Cortesão, 1958; Bicalho, 1999; Almeida, 2001; Tirapicos, 2017).

Além de outras ciências e técnicas, a matemática era então indispensável. Por ela se regulavam as

épocas e as medidas dos tempos; as situações geográficas dos lugares; as demarcações e as medições dos terrenos; as manobras e derrotas de pilotagem; as operações táticas de campanha, e da marinha; as construções de arquitetura naval e militar; as máquinas, fábricas, artificios e aparelhos que ajudam a fraqueza do homem a executar o que de outra sorte seria impossível às suas forças.¹

A opção por especialistas italianos, e sobretudo padres-jesuítas, devia-se também à íntima conexão entre Portugal e Roma, e entre D. João e a Companhia de Jesus; ou mesmo à prudência daquele rei que, embora lhe fosse forçoso atrair homens de ciência, não os queria amealhar no perigoso epicentro das Luzes, ou seja, na França.

Chegados a Portugal, o padre Carbone ficaria em Lisboa, tendo adquirido o estatuto de matemático régio. Em fins de 1729 o padre Capassi foi enviado ao Brasil na companhia de Diogo Soares, jesuíta português,

1 José Silvestre Ribeiro. *História dos estabelecimentos científicos, literários e artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarquia*. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1872, v. II, p. 174 (*apud* Domingues, 1991: 25).

com a missão de traçar um *Novo atlas do Brasil*, além de determinar, por métodos astronômicos, as latitudes e longitudes de diferentes comarcas, cidades e vilas da América portuguesa, mormente daquelas na região centro-sul da colônia, entre o Espírito Santo, Minas Gerais e o Rio da Prata. O alvará que nomeou os dois jesuítas determinava que partissem rumo ao Brasil, com o objetivo de “fazerem-se mapas das terras do dito Estado, não só pela marinha, mas pelos sertões”, para “se evitarem as dúvidas e controvérsias que se têm originado dos novos descobrimentos que se têm feito nos sertões daquele Estado de pouco tempo a esta parte”, e para que “melhor se conheçam os distritos de cada bispado, governo, capitania, comarca e doação” (Leite, 1949: 130). Ao mesmo tempo conclamava as diversas autoridades na colônia a lhes darem toda ajuda e favor no que fosse preciso.

Aos dois padres se deve o primeiro levantamento das latitudes e longitudes de grande parte daqueles territórios, conferindo uma base científica às pretensões do rei de Portugal acerca dos limites entre os domínios das duas monarquias ibéricas. A 4 de julho de 1730, o padre Diogo Soares informava a D. João que, durante a sua estada no Rio de Janeiro, primeira escala de sua viagem, já havia “sondado, e riscado, todo este grande recôncavo, e suas ilhas, que são inumeráveis; visitado, medido e feito plantas de todas as suas fortalezas”. Enviava a “derrota” de sua viagem, “com a vista desta Barra e de todas as mais Ilhas, que nela avistei e delineei, para cômodo e utilidade dos Pilotos, que navegam para esta América”. Ainda em sua primeira carta ao rei, Diogo Soares dizia-lhe ter recebido

uma grande cópia de Notícias, vários Roteiros e Mapas dos melhores sertanistas de São Paulo, e Cuiabá, Rio Grande, e da Prata, e vou procurando outras a fim de dar princípio a alguma carta, porque as estrangeiras andam erradíssimas, não só no que toca ao Sertão, mas ainda nas Alturas e Longitudes, de toda esta costa, se não falham as nossas observações, as quais determinamos ratificar antes que deixemos este Rio, passando a Cabo Frio (Cortesão, 2001, t. II: 21).²

2 O original destas *Notícias* se encontra na *Colecção do Padre Diogo Soares...*, depositada na Biblioteca Pública de Évora, códice CXVI / 2-15, 1 vol. in 4°. Elas foram transcritas por Varnhagen e publicadas na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, 1908, t. LXIX.

Estas *Notícias práticas* compreendem uma gama riquíssima de roteiros, descrições de caminhos, relatos de descobrimentos, enfrentamentos com indígenas, negros aquilombados, intempéries da natureza, provações, dificuldades etc. A partir delas e do que Jaime Cortesão chamou de cartografia espontânea dos sertanistas, os padres matemáticos teceram seus mapas e suas cartas geográficas, em colaboração ou separadamente. Deixaram-nos a *Tabuada das latitudes dos principais portos, cabos e ilhas do mar do sul na América austral e portuguesa pelos padres Diogo Soares e Domingos Capassi, matemáticos régios no Estado do Brasil* (Figueiredo e Campos, 1999: 159-166). Porém o cálculo das longitudes, ao contrário do que determinava a razão – e de acordo com a precaução e a necessidade de se manter segredo – fora feito tomando como parâmetro não o meridiano de Paris, mas, ao contrário, o meridiano do Rio de Janeiro, dificultando assim a sua leitura e tradução.

Em 1740, Diogo Soares atribuiu ao Rio de Janeiro um lugar muito especial em seu mapa *Nova e primeira carta da Terra firme, e costas do Brasil ao meridiano do Rio de Janeiro, desde o Rio da Prata até Cabo Frio com novo caminho do [...] Rio Grande até a cidade de São Paulo, ao poderosíssimo Rei D. João*. Em suma, Soares e Capassi, que haviam viajado extensivamente pela América portuguesa, escolheram o Rio de Janeiro como o local do meridiano principal. Principal porta para o conhecimento dos extensos sertões do que estava se configurando como a América dos portugueses. Se essa escolha foi interpretada por Jaime Cortesão como a maneira que encontraram para impedir que as informações geográficas contidas em seus mapas fossem inteligíveis por potências rivais, a ênfase dada ao Rio de Janeiro também pode ser interpretada como um reforço de sua centralidade, tanto para a administração colonial quanto para os interesses imperiais da época, ponto visitado por embarcações que transitavam pelo Atlântico Sul. Por fim, o primeiro meridiano, que divide o mundo entre dois hemisférios, Leste-Oeste, ganha uma aura de centralidade pois vira uma linha de referência, ainda que imaginária (Gesteira, 2012).

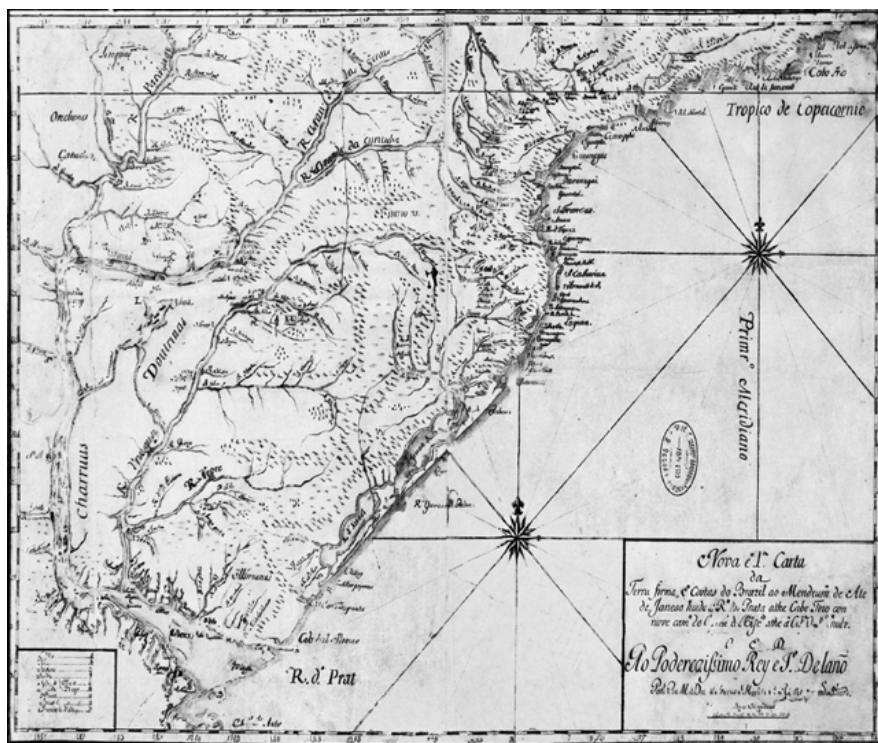


Figura 1 – Dedicado a D. João V, este provavelmente seria o primeiro mapa do atlas encomendado aos padres matemáticos. Rio de Janeiro, Arquivo Histórico do Exército, Museu Militar Conde de Linhares, 06.24.3367, *Nova e primeira carta da Terra firme, e costas do Brasil ao meridiano do Rio de Janeiro, desde o Rio da Prata athe Cabo Frio com novo caminho do [...] Rio Grande athe a cidade de São Paulo*. Aquarela a nanquim e tinta colorida, s. d., 73,5 x 52 cm. Fotografia de Luci Meri Guimarães.

A centralidade da cidade do Rio de Janeiro

A partir do século XVII, o Rio de Janeiro começou a se consolidar como uma das principais *ciudades coloniais* portuguesas no Atlântico Sul. Durante a união das coroas ibéricas (1580-1640), o direito de *asiento*, ou seja, a permissão para trazer africanos escravizados para os domínios castelhanos, foi arrematado por negociantes portugueses e o Rio de Janeiro tornou-se um porto estratégico para as rotas escravistas que cruzavam o Atlântico provenientes de Angola. Grande parte desses africanos eram então

enviados para a bacia do Rio da Prata e, daí, para a região mineradora de Potosí (Boxer, 1973; Alencastro, 2000).

As ações do governador Salvador Correia de Sá e Benevides ajudaram a fortalecer a posição do Rio de Janeiro no equilíbrio imperial português. Ao receber a notícia da aclamação de D. João IV como rei de Portugal, jurou imediatamente lealdade ao novo rei, subordinando à recém-entronizada monarquia os territórios ao sul da colônia, sobre os quais exercia controle administrativo. Dois anos depois, Benevides foi nomeado para o Conselho Ultramarino, órgão consultivo do monarca criado em 1642, onde defendeu ativamente os interesses do Rio de Janeiro no seio das políticas imperiais. Ao retornar como governador do Rio, trouxe consigo o título de governador e capitão-general da Repartição Sul, contribuindo mais uma vez para a centralidade do Rio de Janeiro sobre todo o litoral e as extensas áreas interiores a ele ligadas, do Espírito Santo à bacia do Prata.

A descoberta do ouro em fins do século XVII na região das Minas Gerais, e posteriormente Cuiabá e Goiás, fortaleceu ainda mais a centralidade da cidade do Rio de Janeiro, que se tornou o principal porto exportador do ouro e importador de tudo o que subia pelo caminho novo para aqueles sertões, sobretudo escravizados, competindo com São Paulo e Bahia o abastecimento das Minas. A construção dessa centralidade envolveu a ação de outro governador, Gomes Freire de Andrade, entre 1733 e 1763. Gomes Freire chegou a concentrar os governos não só do Rio, mas também de São Paulo, Minas, Mato Grosso e Goiás, além de exercer ampla jurisdição sobre os governadores de Santa Catarina, Rio Grande de São Pedro e Colônia do Sacramento (Bicalho e Lima, 2014). Não por acaso, os padres matemáticos, contemporâneos a Gomes Freire, percorreram justamente essas mesmas regiões, abrindo as portas do sertão, integrando-as aos conhecimentos cartográficos e astronômicos tão importantes na época que, contudo, permaneceram sigilosos nos arquivos da Coroa.

Em 16 de abril de 1761 uma carta régia ordenava a Gomes Freire de Andrade que passasse à Bahia e tomasse posse do governo do Estado do Brasil. Em resposta ao conde de Oeiras, Gomes Freire afirmava que o fato de o novo governador nomeado para as Minas não ter assumido o seu posto, e por considerar que os conflitos no Sul demandavam administrador hábil que residisse nas capitanias centrais, julgava que abandonar o governo do Rio,

sem cabeça, me faz grande dificuldade, pois ainda que ao presente esteja na regularidade e obediência devida, temo que em qualquer tempo que medeie possa haver desordem, e introduzida esta em uma Província que é o manancial de que pende e se fortifica a conservação do Reino e das Conquistas, poderá, rota a âncora, padecer o todo.

Alegava ser a cidade do Rio de Janeiro o maior

empório do Brasil, pois tem este porto as circunstâncias de uma posição e defesa fortíssima e de uma barra incomparável. As principais forças militares que há no Brasil nele se acham; aqui entram, saem, e se manejam milhões [...] e a parte mais própria para dar socorros ao Norte ou ao Sul é sem questão este porto.

E concluía:

Esta importante dependência [...] mostra que este Governo é a mais importante Joia deste grande Tesouro. Aqui correm e correrão ao diante os mais importantes negócios, tanto da Coroa, como dos Vassallos; e assim se deve contar como antemural destas Províncias, de onde se podem socorrer e animar as outras.³

E no Rio de Janeiro Gomes Freire ficou até que, nos primeiros dias de 1763, faleceu após uma rápida, mas fulminante, doença. A partir de então todos os demais vice-reis do Brasil passaram a residir na cidade do Rio de Janeiro.

O valor estratégico de sua localização havia sido inúmeras vezes debatido na corte de Lisboa, sobretudo a partir do início do século XVIII, tendo como um de seus promotores D. Luís da Cunha, embaixador ilustrado que passou por influentes centros políticos da Europa, como Londres, Haia, Paris, Bruxelas e Madri, e participou de importantes negociações diplomáticas, como as do Tratado de Utrecht (1713-1715), que pôs fim à Guerra de Sucessão ao trono espanhol. D. Luís da Cunha era um homem ilustrado e defensor dos interesses territoriais portugueses na América. No fim da vida, escreveu suas *Instruções políticas*, nas quais sugeria que a coroa portuguesa fosse transferida para a América, e mais precisamente para o Rio de Janeiro (Silva, 2001; Bicalho, 2011; Furtado, 2012).

3 Lisboa, Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), Rio de Janeiro, Documentos avulsos, cx. 70, doc. 40 (antiga catalogação). Ofício do Conde de Bobadela para o Conde de Oeiras, expondo os motivos que o impediam de cumprir a ordem régia relativa à sua transferência para a Bahia. Rio de Janeiro, 12 abr. 1762 (*apud* Bicalho, 2003: 83-84).

Além disso, a localização do Rio de Janeiro colocava a cidade na rota das correntes marítimas do Atlântico Sul e, por isso, era um porto de escala quase obrigatória para os navios que se dirigiam à Índia, seja pelo Estreito de Magalhães ou pela rota do Cabo. Interessantes aqui são as reflexões de Richard Drayton, que argumentou que as correntes marítimas foram agentes importantes na formação de redes ultramarinas, estimulando conexões entre lugares e indivíduos e iniciando o fluxo de mercadorias, e por que não acrescentarmos, a circulação de ideias (Drayton, 2007).

Deve-se notar que as mesmas correntes marítimas que moldaram as rotas imperiais permitiram conexões autônomas entre naturalistas e astrônomos a bordo dos navios que singravam o Atlântico. Mesmo que esses homens estivessem a serviço de diferentes monarquias e impérios, certamente aproveitavam encontros casuais que ocorriam devido a paradas forçadas. Isso podia resultar em vantagens pessoais e certamente promovia um tipo de troca de ideias que escapava ao controle imperial. Assim, o Rio de Janeiro, onde inúmeros navios não podiam deixar e não deixaram de atracar, não pode ser visto pelo prisma tradicional do isolamento cultural supostamente inerente à sua condição colonial. Tratava-se de uma porta aberta à troca não apenas de mercadorias, mas de conhecimento (Gesteira, 2023).

Naturalistas e astrônomos em trânsito

É impossível, ao nos remetermos à Europa no século XVIII, deixarmos de mencionar o clima cultural que envolveu a *Época das Luzes*, o desenvolvimento da ciência e da razão, a curiosidade pelos fenômenos da natureza, a consciência planetária, um certo olhar voltado para o que era considerado exótico, que aguçaram a curiosidade dos homens de ciência acerca das sociedades não europeias, sobretudo aquelas ainda pouco conhecidas ou contactadas. A este movimento intelectual somava-se o interesse das monarquias na exploração de territórios e mares ainda pouco navegados, impulsionando as viagens de circum-navegação, visando à descoberta e à exploração de novas possibilidades expansionistas e colonizadoras.

Foi nesse contexto que se situaram algumas das mais célebres viagens ao redor do mundo, empreendidas a partir de 1763 por navegadores ingleses e franceses, como Philip Carteret (1764-1769), John Byron (1764-1766), Samuel Wallis (1767-1768), Louis Antoine de Bougainville (1766-1769),

James Cook (1768-1779), Jean-François de la Pérouse (1785), entre tantos outros, expedições organizadas às expensas de capitais privados, das companhias de comércio e das coroas. As novas regiões percorridas por esses exploradores, o encontro e o contato com sociedades e povos tão distintos redimensionaram a imagem do mundo, substituindo a figura da terra geometricamente ordenada por um mosaico de culturas e etnias.

Até a primeira viagem de James Cook acreditava-se na existência de um continente austral que daria equilíbrio à grande massa dos territórios setentrionais. Durante a segunda metade do século XVII e a primeira do XVIII, as explorações dos Mares do Sul foram feitas um pouco por acaso, ao sabor de travessias mais interessadas em abocanhar parte das riquezas das vastas conquistas ibéricas na América. Algumas expedições que singraram aqueles mares, como as capitaneadas pelos britânicos Woodes Rogers (1712-1716) e George Anson (1748-1749), basearam-se nos diários de navegação e nas rotas previamente percorridas por flibusteiros e bucaneiros, mas também naturalistas, entre eles William Dampier (1698). Como as posteriores navegações ao redor do mundo, aquelas foram amplamente documentadas, editadas, traduzidas, reeditadas e compiladas, juntamente com diários de bordo inéditos, coleções de relatos. Seja por terem sido exaustivamente traduzidos e editados, seja por constarem de coleções de grande divulgação na época – e principalmente por se constituírem num gênero literário tão caro às exigências do espírito ilustrado –, os relatos de viagens conheceram grande publicidade na Europa, fazendo parte da leitura corrente de seus contemporâneos, integrando desde o acervo das bibliotecas dos grandes filósofos aos arquivos dos estrategistas coloniais.

Embora as mais célebres expedições científicas do século XVIII tenham sido as viagens de circum-navegação empreendidas a partir dos anos de 1760, elas foram precedidas por várias outras que, durante toda a primeira metade daquela centúria, cruzaram os oceanos, calculando distâncias e latitudes, reconhecendo ilhas, observando sinais astronômicos, ventos, correntes e marés, descrevendo terras e povoações. Uma dessas expedições, comandada por Jean-François de Maupas – em cujo diário se lê “esta memória é uma instrução para os navegadores” – passara pelo Rio de Janeiro em fevereiro de 1751, onde o matemático Nicolas-Louis de La Caille se certificou – por meio da observação de um satélite de Júpiter – de que a cidade se situava a 45° a Ocidente de Paris e a uma latitude de 22° 53’ 40” Sul (La Caille, 1763).

Encontram-se na mesma memória notas de observações feitas sobre a inclinação da agulha imantada ao longo da travessia do Atlântico, desde o Rio de Janeiro até o Cabo da Boa Esperança. Além destes dados náuticos e astronômicos, aqueles navegadores-homens de ciência registraram uma série de outros pormenores sobre a cidade.⁴

Nos itens relativos à porta de entrada no Rio de Janeiro, ou melhor, na Baía da Guanabara, foram descritas com grande detalhamento as ilhas de fora e de dentro da barra, os sinais geográficos e marítimos de seu reconhecimento, a profundidade do mar, os ventos e as correntes, a melhor forma de ultrapassar os acidentes naturais que se antepunham à navegação, seus ancoradouros e suas fortalezas. Por fim, na parte dedicada à descrição da cidade, acham-se registradas algumas observações sobre seu plano, seu governo e sua produção, o número de seus habitantes – calculado em 50.000 –, seu caráter, e a notícia de que durante aquela estadia encontraram-se com M. Godin, astrônomo da *Académie Royale des Sciences*, que fora enviado ao Peru em 1735 na expedição de La Condamine, para medir o grau do meridiano na altura do Equador (La Condamine, 1751). Godin atravessara de Lima a Buenos Aires por terra, ou seja, pelos sertões da América, sob os auspícios do vice-rei do Peru. Ali embarcara em um navio português que, com destino a Lisboa, havia feito escala no porto do Rio, onde se encontrava desde novembro de 1750.

Nos anos posteriores à Guerra dos Sete Anos (1756-1763), Inglaterra e França – movidas por uma política calcada em reiteradas estratégias coloniais – se lançaram na dianteira das viagens de exploração e circum-navegação, realizando as mais célebres expedições do século XVIII. Não é possível dissociar, nessas expedições, as justificativas filosóficas e as motivações político-estratégicas que lhes deram forma e concretude. Diderot afirmava na introdução à primeira edição de *Voyage autour du Monde par la Frégate la Boudeuse et la Flûte L'Étoile*, entre 1766 e 1769, que seu comandante, Louis-Antoine de Bougainville, partira munido das qualidades necessárias à sua missão: a filosofia, a coragem, a busca da verdade; o espírito de observação, a circunspeção, a paciência; o desejo de conhecer, de compreender, de se instruir; a ciência do cálculo, da mecânica, da geometria, da astronomia,

4 Paris, Archives Nationales de France (ANF), CARAN, Marine, 3JJ / 311, N. 8. Description de la Côte du Bresil, et particulièrement des atterages, entrée, reconnaissance et mouillage des Caps Frio et Riojaneiro, par Jean-François Denis [...] de Maupas.

e um conhecimento suficiente de história natural (Constant, 1992: I). Mas, além de filósofo no sentido mais caro aos enciclopedistas, Bougainville era também um homem de seu tempo: militar, diplomata, empreendedor, homem do mar e de negócios – qualidades que o habilitavam, como a filosofia, a se engajar numa empresa ao mesmo tempo exploratória e política.

A tripulação dos dois navios da expedição, *la Boudeuse* e *l'Etoile*, além dos respectivos capitães, era constituída por dois escrivães, dois cirurgiões, um jovem rico e amante de aventuras, príncipe de Nassau; um engenheiro cartógrafo, Romainville; um naturalista, Philibert Commerson, discípulo de Buffon; e um astrônomo, Véron. Na sua relação da viagem encontram-se descrições da natureza e dos povos visitados, um sem número de observações de caráter estratégico, militar e econômico, assim como todos os princípios justificativos da política e da ideologia coloniais.

No que concerne ao Rio de Janeiro, durante a estada na cidade – de 21 de junho a 15 de julho de 1767 – Bougainville foi pródigo em anotar algumas informações sobre questões relativas à sua defesa, administração e comércio. Ao entrar no porto, encontrara ali o navio do rei de França, *l'Etoile du Matin*, que, com destino às Índias Orientais, esperava o retorno da estação mais apropriada para dobrar o Cabo da Boa Esperança. Encontrara também um navio espanhol parado havia oito meses num dos ancoradouros da baía, à espera de reparos sempre dificultados pelas autoridades portuguesas. Proveniente do Rio da Prata – carregado de couros e piastras –, sofrera grandes danos devido a um vendaval que o surpreendera em alto mar.⁵

Num primeiro momento, Bougainville e os demais tripulantes foram bem acolhidos pelo vice-rei conde da Cunha. No entanto, o bom acolhimento e gentilezas dispensadas foram subitamente interrompidos assim que uma embarcação portuguesa proveniente do Sul trouxe notícias do ataque luso contra os espanhóis de posse do Rio Grande. Essa situação de tensão e as notícias do apresamento de uma nau castelhana no porto de Santa Catarina colocaram o conde da Cunha em estado de alerta. Isso explica, em parte, a longa espera do socorro, sempre adiado, da embarcação proveniente do Prata, e as suspeitas de Bougainville de que a inexplicável mudança de atitude do vice-rei em relação aos franceses dali por diante se devesse ao fato de terem enviado seus carpinteiros e calafates em auxílio do comandante espanhol.

5 ANF, CARAN, Marine, 4JJ 144 K, Fonds Marine, Expéditions Scientifiques et Géographiques, Carton 123, N. 1. Journal de la Frégate la Boudeuse, commandée par Mr. de Bougainville.

Em seguida o vice-rei proibiu que Bougainville e seus oficiais se alojassem numa casa nos arredores da cidade – a qual havia sido alugada dois anos antes ao comandante inglês John Byron. Só restou aos franceses lamentarem que a mesma ordem impedisse que M. Verou fizesse suas observações astronômicas e que M. de Commerson – célebre naturalista enviado por Luís XV para desenvolver pesquisas em história natural – andasse pelas redondezas recolhendo amostras vegetais.

Apesar desse contratempo, Bougainville afirma ter gozado de uma espécie de “primavera dos poetas”. A beleza da baía era um colírio para os olhos dos viajantes, principalmente oriundos de uma Europa onde o sol e o calor eram raros, e que durante os longos meses de travessia do Atlântico viam-se privados da contemplação de exuberantes florestas e montanhas. Reiterava que tantos outros já haviam descrito o Brasil e sua capital, que o que ele pudesse dizer sobre o Rio de Janeiro não deixaria de ser uma repetição fastidiosa.

Ao mesmo tempo em que a coroa da França, também a da Grã-Bretanha se lançou, na segunda metade do século XVIII, às viagens exploratórias de circum-navegação. As mais célebres foram as expedições comandadas por John Byron (1764-1766) e James Cook, tendo este último realizado três viagens entre 1768 e 1779. Byron esteve no Rio de Janeiro entre 13 de setembro e 20 de outubro de 1764. As informações de seu diário, publicado em 1767, principalmente sobre as débeis defesas da cidade, alarmaram as autoridades portuguesas, insuflando o medo e a desconfiança dos ministros lisboetas em relação a uma possível intenção britânica de invadir a cidade-capital do Estado do Brasil. O mesmo diário seria utilizado por Cook, uma vez que o próprio Byron afirmava que ele não tinha outro objetivo além de instruir futuros navegadores. É, sobretudo, a primeira viagem de Cook – que teve o Rio de Janeiro como escala – que nos interessa aqui.

No início do século XVIII, o astrônomo Edmond Halley escreveu sobre ser possível determinar a distância entre a Terra e o Sol – a unidade astronômica – por meio da observação da passagem de Vênus entre a Terra e o Sol realizada a partir de diferentes pontos da Terra onde a efeméride seria visível. O fenômeno estava previsto para 1761 e 1769, depois o par só ocorreria no intervalo de aproximadamente 120 anos. Esta seria a missão oficial da primeira expedição de Cook, somada à exploração de ilhas recém-visitadas pelas expedições anteriores e à presumível descoberta de terras austrais (Orchiston, 2005).

Escolhido pela Sociedade Real e pelo almirantado britânico para capitanear o *Endeavour* naquela primeira missão, sua tripulação, além dos 94 homens de mar, incluía um amante da ciência, Joseph Banks, principal financiador da expedição; um botânico, dr. Solander, discípulo de Lineu; um desenhista, Parkinson; um pintor paisagista, Bucham; e um astrônomo, Charles Green. Banks era, sem dúvida, a figura mais curiosa dessa e das demais expedições. Possuía uma fortuna considerável. Estudara na Universidade de Oxford, onde recebera a educação de um homem de letras, própria do Século das Luzes. Antes de embarcar no *Endeavour*, já havia participado de outras viagens pelo Atlântico, visitando as costas da Terra-Nova e do Labrador. O relato corrente da primeira expedição de Cook tem a coautoria de Banks. As observações anotadas pelo primeiro são prioritariamente de caráter militar, técnico e náutico, demonstrando seu perfil de oficial da Marinha britânica. Os comentários de Banks incidem sobre uma grande quantidade de fatos e matérias que Cook ignorou, como a descrição das terras visitadas e de suas produções, dos costumes, da religião, dos hábitos e da linguagem dos povos, além do estudo e da classificação de espécimes vegetais.

A expedição de Cook chegou ao Rio de Janeiro em 14 de novembro de 1768. Era então vice-rei o conde de Azambuja e vivia-se o clima de uma intensa desconfiança por parte da coroa portuguesa em relação à Inglaterra. Alertado por extensa correspondência assinada pelo conde de Oeiras e pelo secretário dos Negócios Ultramarinos, o então vice-rei soube ser nada amigável com os súditos ingleses. Embora tivessem obtido permissão para comprar provisões e refrescos, Cook e sua tripulação foram proibidos de descer à terra.⁶

Estupefato diante de tal recepção, alegando em vão a longa e duradoura aliança e amizade que sempre ligara os interesses de Suas Majestades Britânica e Fidelíssima, Cook tentava persuadir o vice-rei de que, em vez do comércio, o que os levava ali eram razões científicas, interessados que estavam em observar a passagem de Vênus pelo disco do Sol. Mas não houve meios de convencê-lo, ou mesmo de fazê-lo entender a importância daquela missão. Decepcionado diante de tal intransigência, Cook resolvera ser antes prisioneiro de seu próprio navio, do que aceitar a “honra” que o vice-rei afirmava querer fazer-lhe destacando uma escolta para acompanhá-lo todas as vezes que descia à cidade (Hawkesworth, 1774: 239).

6 AHU, Rio de Janeiro, Documentos avulsos, cx. 93, doc. 46 (antiga catalogação). Carta do Conde de Azambuja a Francisco Xavier de Mendonça Furtado, 28 nov. 1768.

A situação se reverteu, no entanto, no dia 25 de novembro, quando um monge fora autorizado a pedir ao cirurgião dos ingleses que o ajudasse a tratar de um doente grave, morador numa das freguesias do Rio. Nesta qualidade o doutor Solander desceu à terra, recebendo muitas provas de amizade e gentileza dos moradores. No dia seguinte, Solander, Banks e um de seus auxiliares conseguiram burlar a vigilância das sentinelas, descendo à terra à primeira luz da aurora, evitando, no entanto, o centro urbano, preferindo fazer pesquisas botânicas nos arredores. Mais tarde afirmariam terem sido muito bem recebidos pelos moradores, sendo convidados às suas casas, chegando mesmo a comprar dois carneiros e uma grande variedade de legumes. Não demorou muito para que o boato de que os ingleses andavam livremente por aqueles arredores ganhasse os ouvidos do vice-rei, fazendo-o redobrar de tal modo a vigilância sobre o navio que os naturalistas desistiram definitivamente de suas escapadelas. Somente após terem saído da barra, já em mar aberto e longe da mira dos canhões das fortalezas que guarneciam a cidade, as coletas foram retomadas, recolhendo Banks, então, grande variedade de espécies vegetais, sobretudo nas ilhas vizinhas e mais ao Sul.

Não obstante todas as dificuldades que enfrentaram, o diário de Cook e as anotações de Banks são documentos ricos na descrição da cidade e de sua tradição cultural. Contradizendo a ideia acerca do urbanismo colonial português tão arraigada até os nossos dias, consideraram o perímetro urbano bem construído, seu plano bem desenhado, suas ruas retilíneas e largas, cortadas por ângulos retos, parecendo-lhes mais extensas que algumas das maiores *urbs* inglesas, como Bristol e Liverpool. Seus prédios eram em sua grande maioria construídos de pedras e, à moda de Portugal, possuíam pequenos balcões nas janelas, que por sua vez eram fechados por gelosias. As igrejas eram imponentes e, a seus olhos, o aparato religioso no Rio era o mais ostensivo de todos os demais países católicos da Europa.

Quanto às defesas e fortificações, citavam pormenores acerca das fortalezas, de suas guarnições, da tropa, dos regimentos e milícias, demonstrando que, mesmo proibidos de descer à terra, seu ponto de observação – ou sua fonte de informação – em nada deixou a desejar e muito iria enriquecer, quando retornassem à Inglaterra, o precioso arquivo do almirantado britânico.

A liberalidade com que porventura astrônomos e naturalistas fossem recebidos no Rio de Janeiro na primeira metade do século XVIII foi bastante

restringida durante e após a Guerra dos Sete Anos (1756-1763). Com a transferência da sede do vice-reinado de Salvador para esta cidade recrudesceram as instruções metropolitanas acerca daquelas escalas, sempre suspeitas de espionagem ou de contrabando, quando não de ambos.

No entanto, nem todos os vice-reis seguiam à risca as determinações da metrópole. Havia os mais ilustrados. Distinguindo-se da grande maioria dos titulares da Índia e do Brasil, Luís de Vasconcelos e Sousa, vice-rei que exerceu o ofício de 1779 a 1790 no Rio de Janeiro, não era proveniente da carreira das armas e não possuía anterior experiência no ultramar. Filho segundo da casa dos condes e depois marqueses de Castelo Melhor, formou-se como bacharel em cânones pela Universidade de Coimbra, desempenhando importantes cargos na magistratura. Foi um notável incentivador das ciências, da literatura e das artes. Criou em 1784, no Rio de Janeiro, um gabinete de estudos de história natural, a chamada Casa dos Pássaros. Incentivou as pesquisas de naturalistas, como frei José Mariano da Conceição Veloso que, entre 1783 e 1790, chefiou expedição botânica pela capitania do Rio de Janeiro com o objetivo de coletar e descrever a flora fluminense. No campo das letras, apoiou a fundação da Sociedade Literária do Rio de Janeiro, dedicada à discussão e à difusão de temas caros à cultura ilustrada da segunda metade do século XVIII.

Justamente durante o governo deste vice-rei, em decorrência do Tratado de Santo Ildefonso entre Portugal e Espanha, no ano de 1777, um grupo de astrônomos e matemáticos contratados pela coroa portuguesa, enviados para realizar os trabalhos demarcatórios previstos, desembarcou e permaneceu no Rio de Janeiro. Os astrônomos Bento Sanches Dorta e Francisco de Oliveira Barboza foram designados para fazer as demarcações em São Paulo, os demais seguiram para o Sul. Entretanto, por motivos desconhecidos, Sanches Dorta e Oliveira Barboza permaneceram na cidade do Rio e durante sete anos realizaram observações astronômicas e meteorológicas utilizando os instrumentos que trouxeram consigo. Em carta escrita pelo secretário de Estado Martinho de Melo e Castro, datada de 17 de fevereiro de 1781, e dirigida a D. Luís de Vasconcelos, os instrumentos trazidos eram:

Um quadrante com todas as suas peças; uma pêndula de meios segundos com suas peças; dois óculos acromáticos com o pedestal e mais peças para observações dos satélites de Júpiter; uma agulha grande azimutal com o seu pedestal mais peças anexas; duas agulhas pequenas de metal

para determinar [rumos?] e azimutes magnéticos; um instrumento circular de reflexão para observações de distâncias; um relógio de algibeira para apontar os segundos; um estojo matemático completo e um sextante náutico para observar as alturas e distâncias dos astros.⁷

Ainda que não fosse a primeira missão de Sanches Dorta, nem tampouco a de Francisco de Oliveira Barboza, durante os oito anos em que estiveram no Rio de Janeiro eles puderam trabalhar numa *estação de observação* bem equipada nessa cidade. Não chegava a ser um observatório, pois este se caracteriza pela arquitetura, pelas edificações apropriadas para acomodar os instrumentos de precisão da forma mais estável possível e pela centralidade na acumulação de informações. Contudo, como os astrônomos estavam equipados com um conjunto de instrumentos, puderam organizar um local para as práticas observacionais.

Para os cálculos de latitude e longitude o procedimento foi registrado num diário e, desde então, Dorta utilizou os mesmos métodos e instrumentos. Registrou as observações dos satélites de Júpiter, além da passagem meridiana do Sol e outras estrelas que se destacavam para a determinação da latitude e da longitude da cidade. Em média, a cada ano, Bento Sanches realizava 45 observações dos satélites de Júpiter, informando sempre as condições do céu, se sereno ou com alguma névoa. Em algumas passagens informa ter consultado o *Connaissance des Temps*, publicação regular do Observatório de Paris que continha os principais eventos astronômicos do ano.

O mesmo procedimento era feito para a observação da altura do Sol e de outras estrelas nas passagens pelo meridiano local: ajustava a pêndula, registrava o resultado direto das observações, desta vez com o “quadrante de um pé de raio”. Os dados eram organizados em tabelas. Depois calculava a média de todas as observações para determinar, com mais precisão, a latitude do Rio de Janeiro que, segundo suas contas, era $22^{\circ} 54' 12''$.⁸

As ocultações dos satélites de Júpiter foram realizadas com uma luneta. Para determinação da longitude Bento Sanches recebeu de seu mestre Miguel Antonio Cieira algumas observações de eclipses dos satélites de

7 Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, Manuscritos, 04, 005. Carta de Martinho de Melo e Castro a D. Luis de Vasconcelos.

8 Bento Sanches Dorta. Observações astronômicas feitas junto ao Castello da Cidade do Rio de Janeiro para determinar a latitude e longitude desta Cidade. In: *Memórias da Academia Real de Ciências de Lisboa*. Lisboa: Typografia da Academia, 1797, t. I, p. 326.

Júpiter feitas em Lisboa. Após verificação do material, comparou os dados dos dias comuns entre as observações de Lisboa e do Rio de Janeiro e,

agora tomando um meio aritmético entre estes sete resultados, temos a diferença dos meridianos entre Lisboa e o Rio de Janeiro $2h16'31''3$, e para o observatório da Academia Real das Ciências, $2h16'35''3$. De que se segue que a Longitude do Rio de Janeiro é $34^{\circ}8'50''$ a Oeste do Meridiano do Observatório da Academia Real das Ciências de Lisboa; e $45^{\circ}37'50''$ a Oeste do Observatório Real de Paris. Contando a parte mais Ocidental da Ilha do Ferro, vem a ser a Longitude do Rio de Janeiro $34^{\circ}52'10''$.⁹

Por volta de 6 de agosto de 1787, uma frota britânica entrou na Baía de Guanabara. A bordo de um dos navios, o *HMS Sirius*, estava William Dawes, tenente da Marinha Britânica que participou do estabelecimento da colônia de Nova Gales do Sul, na Austrália. Além de administrador e agrimensor colonial, Dawes estabeleceria um observatório na nova colônia, no que hoje é conhecido como Dawes Point, em Sydney. Essa missão foi atribuída a ele por Nevil Maskelyne, astrônomo real em Greenwich, Inglaterra.

Os navios permaneceram estacionados perto da Ilha de Enxadas até 3 de setembro, quando zarparam em direção ao Cabo da Boa Esperança para chegar ao seu destino na Austrália. Durante o período em que a frota esteve ali ancorada, a tripulação, que em princípio não tinha permissão para desembarcar nem entrar na cidade, dedicou-se a consertar as embarcações, reabastecer suprimentos e montar uma estação para realizar observações astronômicas.

Na Ilha de Enxadas, Dawes, em trânsito, não deixou de aproveitar a oportunidade para montar sua estação e registrou em carta quais instrumentos foram utilizados em terra durante o período. Os dados coletados foram organizados em tabelas remetidas para Greenwich na mesma missiva, e o astrônomo inglês aproveitou uma embarcação que seguia para Lisboa. O primeiro artefato ao qual Dawes se refere é o quadrante astronômico. Após ajustar bem o instrumento, registrou as alturas iguais do Sol para determinação da hora local. Segundo ele, procedimento necessário para conferir o cronômetro. Estimou a diferença para Greenwich em $2h. 50' 52''$.¹⁰

9 Bento Sanches Dorta. *Observações Astronômicas...* p. 334.

10 Cambridge Digital Library, RGO 14/48, *Papers of the Board of Longitude*, fs. 269-276.

Em uma carta endereçada a Maskelyne, Dawes afirma ter conhecido o astrônomo português Bento Sanches Dorta, com quem trocara uma série de informações. Encontraram-se mais de uma vez, tanto na Ilha de Enxadas como no Morro do Castelo, onde Dorta morava e mantinha a estação de observação. Uma vez na residência de Dorta, Dawes relata que seu anfitrião permitiu gentilmente que ele copiasse alguns dados, e lamentou que não teve tempo de copiar ainda mais. Notou que o espaço era repleto de livros de astronomia em francês. Dawes informou também acerca das observações que o português fizera dos eclipses dos satélites de Júpiter. Comunicou que Dorta poderia enviar outras tantas notícias se Maskelyne desejasse estabelecer uma correspondência mais duradoura. Esta poderia ser em latim.

Ambos se encontraram naquele momento no Rio de Janeiro devido à valorização de suas habilidades como astrônomos por seus respectivos governos imperiais. Sanches Dorta para as demarcações de fronteiras entre Portugal e Espanha, enquanto Dawes para realizar testes destinados a aperfeiçoar as soluções propostas para o problema das longitudes no mar, nesse caso conferir se o cronômetro a bordo mantinha regularidade. As observações astronômicas para a determinação das coordenadas de lugares em terra, bem como para a orientação de navios em movimento ao longo das rotas marítimas, exigiam homens capazes de usar instrumentos, registrar os dados e fazer os cálculos necessários. Tanto a navegação quanto a capacidade de localizar com precisão cidades e ilhas eram questões de óbvia importância para a administração de impérios ultramarinos, resultado direto do entrelaçamento entre ciência e política.

Para finalizar, o Rio de Janeiro em finais do Setecentos conquistara uma inequívoca centralidade. Embora fosse uma porta de entrada e saída de mercadorias e notícias do reino, um dos principais portos de chegada de escravizados da África, era também um ponto estratégico de circulação e trocas culturais entre indivíduos provenientes dos mais diversos quadrantes do globo e de diferentes impérios. Não por acaso, em 1808 a corte portuguesa desembarcou na cidade do Rio de Janeiro.

Referências bibliográficas

- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: a formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ALMEIDA, André Ferrand de. *A formação do espaço brasileiro e o projecto do Novo Atlas da América Portuguesa (1713-1748)*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2001.
- ANSON, George. *Voyage autour du Monde...* Amsterdam; Leipzig: Arkstée et Merkus, 1749 [tradução da edição inglesa de 1748].
- BICALHO, Maria Fernanda. Sertão de estrelas: a delimitação das latitudes e das fronteiras na América portuguesa. *Varia Historia*, Belo Horizonte, n. 21, p. 73-85, julho 1999.
- BICALHO, Maria Fernanda. *A cidade e o império: o Rio de Janeiro no século XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [2ª ed.: Niterói: Proprietas, 2023].
- BICALHO, Maria Fernanda. A cidade do Rio de Janeiro e o sonho da capital americana: da visão de D. Luís da Cunha à sede do vice-reinado. *História*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 37-55, jan/jun 2011.
- BICALHO, Maria Fernanda; LIMA, Daiana Torres. Governo, governadores e a construção da centralidade do Rio de Janeiro nos séculos XVII e XVIII. *Promontoria. Revista de História, Arqueologia e Património da Universidade do Algarve*, p. 11-31, 2014.
- BOXER, Charles R. *Salvador de Sá e a luta pelo Brasil e Angola 1602-1686*. Tradução Olivério M. de Oliveira Pinto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973 [1952].
- CONSTANT, Louis (org.). *Louis-Antoine de Bougainville. Voyage autour du Monde par la Frégate la Boudeuse et la Flûte L'Étoile*. Paris: Éditions La Découverte, 1992.
- CORTESÃO, Jaime. A missão dos padres matemáticos no Brasil. *Studia*, Lisboa, n. 1, p. 123-150, 1958.
- CORTESÃO, Jaime. *O Tratado de Madrid*. Brasília: Senado Federal, 2001, 2 t.
- SILVA, Abílio Diniz; CUNHA, D. Luís da (orgs.). *Instruções políticas*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2001.
- DAMPIER, William. *Nouveau Voyage autour du Monde...* Amsterdam: P. Marret, 1698.
- DOMINGUES, Ângela. *Viagens de exploração geográfica na Amazônia em finais do século XVIII: política, ciência e aventura*. Lisboa: Analecta Transmarina, 1991.
- DRAYTON, Richard. Maritime Networks and the Making of Knowledge. In: CANNADINE, David (org.). *Empire, the Sea and Global History: Britain's Maritime World, c. 1763-c. 1840*. New York: Palgrave Macmillan, 2007, p. 72-82.
- DUNN, Richard; HIGGITT, Rebekah (orgs.). *Navigational Enterprises in Europe and its Empires, 1730-1850*. New York: Palgrave Macmillan, 2016.
- FIGUEIREDO, Luciano Raposo de Almeida; CAMPOS, Maria Verônica (orgs.). *Código Costa Matoso: coleção das notícias dos primeiros descobrimentos das minas na América que fez o doutor Caetano da Costa Matoso, de que tomou posse em fevereiro de 1749 e vários papéis*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1999, v. 1.
- FURTADO, Junia Ferreira. *Oráculos da geografia iluminista: Dom Luís da Cunha e Jean-Baptiste Bourguignon D'Anville na construção da cartografia do Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

- GESTEIRA, Heloisa. Instrumentos matemáticos e a construção do território: a missão de Diogo Soares e Domingos Capassi ao Brasil (1720–1750). In: KURY, Lorelai; GESTEIRA, Heloisa (orgs.) *Ensaio de história das ciências no Brasil: das Luzes à nação independente*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012, p. 207-224.
- GESTEIRA, Heloisa Meireles. O astrolábio, o mar e o Império. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 21, n. 3, p. 1011-1021, 2014.
- GESTEIRA, Heloisa. “The Astronomical Observations of Bento Sanches Dorta in Rio de Janeiro, 1781-1787”. In: SILVA, Matheus Alves Duarte da; HADDAD, Thomás A. S.; RAJ, Kapil (orgs.). *Beyond Science and Empire: circulation of knowledge in an age of global empires, 1750-1945*. London: Routledge, 2023, p. 127-139.
- HAWKESWORTH, J. *Relation des Voyages entrepris par ordre de Sa Majesté Britanique... pour faire des Découvertes dans L’Hemiphère Méridional...*, redigée d’apres les Journaux tenus par les différents Commandants... Tradução de l’Anglais. Paris: Sillant et Nyon; Panckoucke, 1774, t. II.
- KANTOR, Iris. *Esquecidos e renascidos: historiografia acadêmica luso-americana (1724-1759)*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- LA CAILLE, Nicolas-Louis de. *Journal Historique du Voyage fait au Cap de Bonne-Espérance*. Paris: Chez Guilllyn, 1763.
- LA CONDAMINE, Charles-Marie de. *Journal du voyage fait par ordre du Roi à l’Equateur, servant d’introduction historique à la Mesure des trois premiers degrés du Méridien...* Paris: Imprimerie Royale, 1751.
- LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1949, v. IX.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; ALBUQUERQUE, Luis Affonso Seigneur de; MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Rio de Janeiro, capital do reino*. São Paulo: Atual, 1994.
- MOTA, Isabel Ferreira da. *A Academia Real da História: os intelectuais, o poder cultural e o poder monárquico no século XVIII*. Coimbra: Minerva, 2003.
- ORCHISTON, Wayne. James Cook’s 1769 transit of Venus expedition to Tahiti. *Proceedings International Astronomical Union Colloquium*, Cambridge, n. 196, p. 52-66, 2004.
- ROGERS, Woodes. *Voyage autour du Monde...* Amsterdam: Vve de P. Marret, 1716 [tradução da edição inglesa de 1712].
- TIRAPICOS, Luís Artur Marques. *Ciência e diplomacia na corte de D. João V: a acção de João Baptista Carbone, 1722-1750*. Universidade de Lisboa, tese de doutorado em História e Filosofia das Ciências, Lisboa, 2017.

“A região esta não era”.

Tentativa de regresso à PUC

Sérgio Alcides

*...o tanto haver partido para longe,
para saberem que se parte sempre,
e não se volta nunca.*

Jorge de Sena

Para Luis Affonso Seigneur de Albuquerque

Regressar é uma ambição pouco plausível, como sabe o leitor de Cláudio Manuel. No entanto, o mesmo sujeito também compreende como inevitável a tendência a projetá-la.

Mais de trinta anos depois, é fácil relembrar o *campus* da PUC-Rio dos meus tempos de mestrado como uma verdadeira Arcádia. O bosque, o córrego manso, a placidez da arquitetura moderna – tudo ressurgem como a imagem da perfeita amenidade. Os pilotis serviam de campina verdejante, por onde passeavam as gentis pastoras e seus pastores sempre solícitos, dos quais viviam repletos (mas não superlotados). No intervalo entre as aulas, pagava-se o lanche com cruzeiros reais, logo convertidos em suaves URVs, enquanto se travava, bem longe, a luta hercúlea contra o dragão da inflação. A ascense de um elevador levava os mais contemplativos à biblioteca, onde

encontrávamos um silêncio profícuo, e ali abríamos as gavetinhas do catálogo, para compulsar as fichas alfabéticas, em busca de livros como se fossem maçãs. O destino de vários de nós seria nos assimilarmos àquela bibliografia toda, com nossos próprios títulos, à medida que a catalogação se desmaterializasse junto com o passado clássico, a fim de se hospedar numa “nuvem”.

Entrei no Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura na turma de 1994. Logo nas primeiras semanas do curso, aconteceu um encontro marcante, para mim. Eu subia um lance de escada no Edifício Cardeal Frings; talvez me dirigisse à secretaria da Pós-Graduação em História, no quinto andar. Vinha descendo o professor Ilmar, que ainda não me conhecia. Respirei fundo, e resolvi apresentar-me ali mesmo. Já pretendia procurá-lo, para pedir que fosse meu orientador. Travou-se um breve diálogo – uma espécie de écloga, a primeira situada entre degraus, em vez de em verde prado. Meu interlocutor não se deteve: estava apressado, e continuou na descida. Voltou-se para trás enquanto eu dizia que era amigo de Luis Affonso, um de seus ex-alunos diletos. Olhou para cima, com ar de espanto, com certeza por ser abordado assim em local pouco apropriado. Mas não demorou a dizer que atenderia meu pedido. Não me recordo o que eu dissera, sobre meu projeto de pesquisa (duvido que tivesse algum, de verdade, nesse tempo). Mas me lembro bem da iluminação que caía, pouco abaixo de mim, sobre o rosto de meu novo orientador: uma clareza amigável, equilibrada, através da qual me atingia um olhar de interesse e firmeza, equivalente a um bom aperto de mão.

Eu me interessava pelo período colonial, e uma das primeiras leituras que discuti com Ilmar foi *Raízes do Brasil*. Nada tinha sido planejado dessa forma, nem eu poderia adivinhar, naqueles inícios, que logo no parágrafo de abertura do livro estava indicada a problemática principal de meu futuro trabalho sobre Cláudio Manuel da Costa: “Somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra” (Holanda, 1963: 3). Assim como não sabia que viria a me dedicar à obra do poeta de Mariana; muito menos que, poucos meses depois de defender minha dissertação, iniciaria naquela cidade minha carreira docente, como professor substituto do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Nem imaginava que o mesmo Sérgio Buarque de Holanda seria minha principal referência, por seus escritos sobre Cláudio Manuel nos *Capítulos*

de literatura colonial (Holanda, 1991), de publicação póstuma recente, lidos em exemplar emprestado por Luis Affonso (e – confesso – nunca devolvido).

A primeira “raiz” do Brasil assinalada por Sérgio Buarque é o desenraizamento dos letrados, com as dificuldades de “implantação da cultura europeia” no Novo Mundo, e a sensação de participarem à distância de “um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem” (Holanda, 1963: 3). Demorei mais de um ano para perceber que meu assunto era Cláudio Manuel e só ele, mas aí a questão se impôs quase de imediato. Na sua Arcádia precária, carente de *locus amoenus*, o poeta vestia a *persona* de um pastor que “chora na própria terra peregrino” (Costa, 1996: 245, Epístola I). E então, com a ajuda de meu orientador, decidi centrar todo o meu enfoque na representação da paisagem das Minas, em contraste com aquela “outra paisagem” da cultura letrada, de procedência mediterrânea. Glauceste Saturnio, o disfarce pastoril do autor, não vive em plácidas colinas, à beira de rios cristalinos, e sim entre penhascos abruptos, junto de ribeirões barrentos que, além de bem pouco arcádicos, eram auríferos, e atraíam para si a cobiça dos estrangeiros.

“Não são estas as venturosas praias da Arcádia”, adverte Cláudio Manuel. “Turva e feia, a corrente destes ribeiros, primeiro que arrebate as ideias de um Poeta, deixa ponderar a ambiciosa fadiga de minerar a terra, que lhes tem pervertido as cores” (Costa, 1996: 47, Prólogo ao leitor). Assumindo a personificação do Ribeirão do Carmo, que banha Mariana, sua “pátria”, o poeta faz o rio lamentar que sua condição mineral tenha chamado a atenção dos “homens ambiciosos” de outras paragens: “E, crendo em mim riquezas tão estranhas, / me estão rasgando as míseras entranhas” (Costa, 1996: 125, Fábula do Ribeirão do Carmo; Alcides, 2019: 1397-1398). Ao problema do desterro em região áspera, contrastante com a suavidade requerida para a poesia bucólica, acrescentei a discussão sobre a melancolia dos letrados, ligando Cláudio Manuel a uma linhagem antiga, que na nossa língua passava por Bernardim Ribeiro, Sá de Miranda e Camões, e um dia chegaria a Carlos Drummond de Andrade e outros saturninos como ele.

Com esses assuntos nas mãos, dirigi-me, muito espontaneamente, ao conceito de “região colonial” postulado por Ilmar no clássico *O tempo Saquarema*: “Um espaço vivo, em movimento, expressando a dominação exercida pelo colonizador sobre um território, mas sobretudo uma dominação sobre os demais agentes participantes da aventura colonizadora” (Mattos,

1987: 25). Na “moeda colonial” mattosiana, a região ocupa a “coroa”, contraposta à “cara”, que exhibe a face da metrópole. Os “colonizadores” eram, além dos comerciantes de grosso trato, os administradores coloniais: “Se leigos, encarregados precipuamente do fiscalismo; se eclesiásticos, empenhados na monopolização das almas” (Mattos, 1987: 21). Os “colonos” eram os proprietários – “de mão-de-obra, de terras, dos meios de trabalho”; era o colono “o primeiro produto da produção colonial, o agente gerador de uma opulência” (Mattos, 1987: 26). Os demais participantes eram os “colonizados”, ou seja, “a vasta gama constituída tanto pelos escravos – ‘da Guiné’ ou nativos – quanto pelos agregados, quer pelos ‘homens que servem a outros por soldada’, quer pelos índios bravos” (Mattos, 1987: 27).

Dois aspectos da alegoria foram especialmente determinantes para meu trabalho. O primeiro é o ocultamento da face “regional” dessa moeda por força do compromisso da historiografia latino-americana, inclusive a brasileira, com a questão da Nação, em benefício da formação de uma “consciência nacional” e como “instrumento dos grupos dominantes e dirigentes” (Mattos, 1987: 22). O segundo é a ênfase na complexidade do objeto, que evita o apagamento de suas contradições: a “região colonial” não pode ser pensada isoladamente, sem a metrópole, mas também guarda – como frisa o tão sutil historiador – “uma existência própria, um processo particular que não se restringe à mera reprodução da História metropolitana” (Mattos, 1987: 20).

Em consonância com o primeiro aspecto ressaltado, boa parte da fortuna crítica de Cláudio Manuel se volta desde o século XIX para a especulação sobre a antecipação, em suas obras poéticas, de um suposto caráter nacional; o envolvimento do autor nos episódios da Conjuração Mineira contribuiu para reforçar ainda mais o anacronismo dessa leitura, que toma a nacionalidade como um dado prévio, autoevidente e essencializado, que sequer demanda alguma problematização. Para me distanciar dessa tendência, eu deveria então levar em conta a advertência de Ilmar: “Em que pesem os esforços de muitos em identificar uma unidade nacional em gestação desde o período colonial, a realidade construída pelo processo de colonização foi bem outra” (Mattos, 1987: 23). Já o segundo aspecto me impelia a trabalhar, ao ler as obras de Cláudio Manuel, com a tradição europeia e com a condição colonial ao mesmo tempo; meu objeto não podia ser pensado como fenômeno isolado da cultura letrada ocidental, mas requeria uma reflexão cerrada sobre as especificidades de sua produção, no seu contexto imediato,

mais que “literário”: “regional”. Embora eu mesmo talvez não o percebesse de modo inteiramente consciente, a influência de Ilmar me afastou tanto da questão nacional, por ser imprópria, quanto da superstição da tradição europeia, por ser reducionista.

Isso me ajudou a fazer um recorte temporal bem definido, centrado na publicação das *Obras*, de 1768, e na composição do poema épico *Vila Rica*, de 1773. O imbróglio da Inconfidência nem entraria no meu horizonte de pesquisa. Meu principal esforço seria buscar uma equação complexa que relacionasse a região colonial mineradora e a paisagem que se destaca de maneira tão impressionante na poesia de Cláudio Manuel. A relação não poderia ser tomada como referencial, pelo fato de essa representação praticamente nada ter de “naturalista”, em termos que só passariam a fazer sentido no século XIX. Seria necessário observar todo um jogo de injunções convencionais, constitutivo do universo das letras desde a Antiguidade: a retórica clássica, de teor por vezes normativo, articulada a um cânone de autoridades e modelos, por um lado, e, por outro, à tópica, tesouro de lugares-comuns ou tópicos transmitidos pela tradição.

Crucial para essa empreitada seria evitar que a experiência social se apagasse na leitura da poesia, com a massa de erudição que precisaria ser mobilizada, inevitavelmente. Espero não ter incorrido no pedantismo de acadêmicos antiquaristas, o que teria sido um constrangimento para meu orientador. O conhecimento da tradição e o recurso a antigos tratados de poética deveriam voltar-se unicamente para o exame das mediações entre o mundo vivido e o mundo letrado; do contrário, não seria esse um trabalho de história, como eu pretendia. E teria que ser um trabalho de história da literatura, entendida como parte da história cultural, que era a tônica do nosso programa de pós-graduação. Nesse sentido, na dissertação depois publicada em livro, descrevo a tópica como *outillage mental* dos letrados, no período moderno, referindo-me ao conceito postulado por Lucien Febvre (às vezes traduzido em português como “utensilagem mental” (Alcides, 2003: 127-136; Febvre, 1937).

Devo à minha formação no mestrado ter sido possível, para mim, formular uma visão dos lugares-comuns da tradição como ferramentas literárias, unidades discursivas sem conteúdo próprio, cuja significação não se dá no catálogo geral (a tópica em si) e sim em cada ocorrência, historicamente situada. Para isso, também foi importante o contato com a teorização jurí-

dica de Theodor Viehweg, sobre o funcionamento da tópica como “técnica do pensamento problemático” (Viehweg, 1953: 33; Alcides, 2003: 133-134), voltada para a elaboração da experiência em discurso. Minha preocupação, desde o início, foi privilegiar a hipótese de a poesia poder relacionar-se com a história de maneira rica, não reflexológica. Sendo este o caso, então o problema crítico e a indagação historiográfica convergem numa interseção fecunda, na qual procurei inserir meu trabalho.

Entretanto, a argumentação de *O tempo Saquarema* nos leva a considerar a região como âmbito particular que possibilitava, pelas contradições intrínsecas à sua articulação social e econômica, a tomada de consciência da condição colonial. Essa consciência não estava acessível aos habitantes em geral das colônias, sobretudo nos primeiros tempos da colonização portuguesa (Mattos, 1987: 19). A crise do sistema, já bem adiantado o século XVIII (na época mesma de Cláudio Manuel), ofereceu mais oportunidades para a apreensão da especificidade da face da região na “moeda” colonial. Duas frases marcantes são citadas por Ilmar nesse sentido; a primeira é o desabafo do professor de línguas clássicas Luís dos Santos Vilhena, residente em Salvador a partir de 1787: “Não é das menores desgraças o viver em colônias” (*apud* Mattos, 1987: 19); a segunda é do autor anônimo do *Roteiro do Maranhão a Goiás pela Capitania do Piauí*, datável da década de 1770: “As colônias são estabelecidas em utilidade da Metrópole” (Mattos, 1987: 19; Anônimo, 1900: 102; Prado Júnior, 1942: 130). Ambas dão o testemunho de súditos reinóis, versados nas letras, sendo o segundo às vezes identificado com o militar e administrador João Pereira Caldas, que foi governador da capitania do Grão-Pará e do Rio Negro (Gnerre, 2006: 16-17).

Minha hipótese era que a cultura letrada, mal-ajustada no Novo Mundo, poderia ser vista como um lugar privilegiado para apreender a “diferença essencial entre a Metrópole e a Colônia” ou o “nexo colonial” (Mattos, 1987: 19). Sem usar a palavra “colônia” no sentido hoje corrente, Cláudio Manuel fizera da condição de letrado ultramarino um traço crucial de sua obra. Seu caso, portanto, traz à tona outras particularidades, imprevistas na cunhagem da “moeda colonial” e na análise que lhe fez Ilmar. Uma das mais interessantes é a trajetória oscilante que o poeta de Mariana cumpriu desde seu regresso às Minas, em 1753, depois de formado em cânones na Universidade de Coimbra. Herdeiro de terras, lavras de ouro e escravos (Souza, 2011), não

demorou a se destacar como um dos principais advogados da capitania – e seria por tudo isso facilmente associado à categoria mattosiana de “colono”. No entanto, a formação universitária só por si o envolvia na disputa pelo exercício de cargos administrativos, como o de secretário de governo, no qual serviu durante a década de 1760 (Souza, 2011: 95-103) – levando-o então a corresponder também ao papel de “colonizador”.

Mas essa oscilação é apenas mais um desdobramento – para usar uma palavra cara ao meu orientador de mestrado – da condição do letrado moderno. Trata-se de um ser dual por definição, que tem sob os pés o território de uma região, mas habita com a cabeça e a sensibilidade outra. A primeira manifesta seus vínculos com o ordenamento político (no caso de Cláudio Manuel, com a Coroa de Portugal, como súdito “ultramarino” que era), no âmbito do qual ele busca seu sustento material; a segunda exprime seu pertencimento à República das Letras, cuja “terra” é a tradição literária que lhe dá uma nutrição mais subjetiva. A situação colonial aprofunda mais essa dualidade, porque entre suas contradições mais cheias de consequências está o fato de a colonização depender em boa medida da participação de letrados, mas nem por isso mostrar-se menos desfavorável ao desenvolvimento próprio da cultura letrada. Por um lado, as letras são indispensáveis a vários aspectos do processo colonizador, seja para o desempenho de funções administrativas e fiscais, seja pelas demandas do direito e do setor privado. Por outro, nas colônias são precárias, quando não inexistentes, as instituições que corporificam a esfera pública literária – como as bibliotecas, as academias, os salões literários, os teatros e outros recintos de uma sociabilidade especificamente letrada.

Isso, a meu ver, confere uma inflexão diferente às reflexões de Ilmar, que caberia a mim discutir. Quando indaga “o que constitui uma região no espaço colonial”, o historiador chama a atenção para “uma rede de relações sociais”, que permite “o desenvolvimento de uma consciência comum de pertencer a um mesmo mundo”. Mas como a questão se levanta quanto aos letrados, que pertencem a dois? O “espaço vivo, em movimento” da região (Mattos, 1987: 24-25) se redobra, no que tange à cultura letrada. Na poesia de Cláudio Manuel, o maior ícone dessa problemática é o soneto XCVIII das *Obras*, onde fui apanhar o título de minha dissertação; diz o primeiro quarteto: “Destes penhascos fez a natureza / o berço em que nasci: oh, quem cuidara / que entre penhas tão duras se criara / uma alma terna, um peito sem

dureza” (Costa, 1996: 95). Sem deixarem de figurar como elemento exterior da paisagem natal do autor, os penhascos passam a simbolizar, nos seus versos, a rusticidade do meio social que junto deles se criou. A contradição elaborada no poema, entre a dureza do ambiente e a delicadeza do sujeito, forma a própria matéria histórica que eu teria a examinar.

Da mesma maneira interpretei a recorrência de tópicos exílicos na obra de Cláudio Manuel, em geral associados a elegias e epístolas de Ovídio, o poeta latino desterrado (Alcides, 1996: 93-108). O autor das *Metamorfoses* fora condenado pelo imperador Augusto a passar o resto de seus dias em meio aos povos que habitavam as margens do Mar Negro, vistos por ele como bárbaros. No poeta de Mariana, contudo, um paradoxo se impunha: Ovídio não nascera na Trácia, o local de seu exílio. Cláudio Manuel então teria vivido “na própria terra peregrino”, bem como, pelo século XX adentro, parecia a Sérgio Buarque de Holanda que “nós” – todos brasileiros? Ou só os intelectualizados? – ainda somos, como Glaucete, “uns desterrados em nossa terra”. Juntando as duas pontas, e lembrando que uma das metas do modernismo, de permeio, foi a tentativa de superar esse “despauamento”, podemos contemplar a transversalidade do problema, na história da cultura letrada no Brasil, anterior até mesmo à fundação da nacionalidade. Em Cláudio Manuel, essa condição levou a uma torção imprevista pela tradição clássica, que é a combinação da tópica do exílio com a virtude clássica do amor à terra natal: é o que chamo de “lugar não-comum”, em artigo posterior à dissertação, mas tributário dela (Alcides, 2008).

É intrigante que Sérgio Buarque, ao se voltar para o poeta mineiro, nos anos 1950, não tenha procurado aprofundar-se nessa temática. Apesar disso, ele estava claramente interessado em regressar sobre seus passos até *Raízes do Brasil*, mas não na direção do lugar não-comum, e sim rumo a uma reconsideração da “cordialidade”. Para ele, a lírica de Cláudio Manuel apresentaria “uma ordem menos racional do que ‘cordial’”, na qual a “linguagem do coração” falaria mais alto do que as regras racionais impostas pelo neoclassicismo arcádico (Holanda, 1991: 343-344). As características dominantes aí seriam “o fundo patético e a sentimentalidade exasperada”. Assim como, no clássico de 1936, a cordialidade brasileira estava relacionada à herança ibérica, a recorrente fusão do “espetáculo natural contemplado” com os “desenganos do espectador”, que poderia ser confundida com um traço antecipador do

romantismo, ligava Cláudio Manuel antes ao lirismo lusitano dos trovadores medievais e dos grandes quinhentistas portugueses (Holanda, 1991: 345).

O longo ensaio inacabado de Sérgio Buarque, tomando quase duzentas páginas dos *Capítulos de literatura colonial* (Holanda, 1991: 227-405), refunde, reescreve e desenvolve bastante vários artigos antes publicados no *Diário Carioca* e no Suplemento Literário do *Estado de São Paulo* ao longo da década de 1950. O texto, deixado em datiloscrito, mostra um trabalho obsessivo que ocupou a cabeça do historiador por vários anos, pelo menos desde 1953, quando morou na Itália e consultou os arquivos da velha Arcádia de Roma, em busca (frustrada) de documentação sobre o título de “árcade ultramarino” alegado por Cláudio Manuel e outros autores luso-brasileiros. Na mesma época, Sérgio Buarque estava a braços com a terceira edição de *Raízes do Brasil*, que sairia em 1956, não tão transformada quanto a anterior, de 1948, mas introduzindo mais variantes importantes.

A propósito do desterro, como se vinte anos depois nada tivesse mudado, acrescentou nessa época a palavra “hoje” à frase-bomba: “Somos ainda *hoje* uns desterrados em nossa terra” (Holanda, 1956: 15, grifo meu). Já quanto ao “homem cordial” as alterações foram mais intensas. Na segunda edição, a cordialidade brasileira já deixara de constar como “força criadora”, e a partir de agora o trecho que insistia em nela depositar alguma confiança retornaria “esvaziado de qualquer dimensão substantiva” (Feldman, 2013: 125). A nova edição trazia em apêndice as cartas abertas que o autor e Cassiano Ricardo trocaram, em 1948, em polêmica sobre o tema. Na sua, Sérgio Buarque se mostrava cético e fatigado com o “homem cordial”, que estava “fadado provavelmente a desaparecer, onde ainda não desapareceu de todo”. E – despedindo-se “cordialmente” – confessava: “Às vezes receio sinceramente que já tenha gasto muita cera com esse pobre defunto” (Holanda, 1956: 314).

Tudo leva a crer que a cera só acabou de vez quando o grande intérprete do Brasil tentava reaproveitá-la para entender a poesia de Cláudio Manuel. Mais que inacabado, seu ensaio ficou inconcluso, o que talvez se deva justamente às aporias da cordialidade buarqueana. Quando me vi diante desse esforço baldado, eu mal compreendia todos os travejamentos que o ligavam a *Raízes do Brasil*, que tinha acabado de ler e discutir com meu orientador. A intuição dos principiantes me fez ser reticente com a hipótese de um Glauceste “cordial”, e apostar mais fichas no problema do desterro na própria terra, a “pátria” que o poeta tanto exaltava (não como

valor nacional, mas como local de nascimento, sua *petite patrie*). E foi dentro dessa “moldura” que abordei, de passagem, o Soneto VIII das *Obras*, ao qual Sérgio Buarque dedicara uma leitura magnífica (Holanda, 1991: 292ss): “Este é o rio, a montanha é esta, / estes os troncos, estes os rochedos [...]”.

Até hoje não posso avistar a paisagem de Ouro Preto ou de Mariana sem evocar esses versos e os impressionantes parágrafos de Sérgio Buarque sobre eles. O crítico incomparável mostra como o poema, em geral associado à tradição do petrarquismo, não tinha seu “modelo imediato” no italiano Petrarca, e sim numa fonte ibérica, um soneto do madrilenho Lope de Vega, também marcado pelos pronomes dêiticos da abertura: “Éstos los sauces son y ésta la fuente, / los montes éstos y ésta la ribera [...]” (Vega, 1993: 199). O assunto, além do tema paisagístico, era o mesmo: a mudança inexorável trazida pela passagem do tempo, e o efeito dessa constatação no sujeito. No meu enfoque, porém, optei por privilegiar um aspecto que não corresponde ao modelo espanhol: nas *Rimas* de Lope, publicadas em 1602, o Soneto VII não figura encadeado numa sequência narrativa. Nas *Obras* de Cláudio Manuel, os sonetos VI, VII e VIII formam um tríptico, cujo assunto em profundidade, mais que a mudança temporal, é a impossibilidade do regresso.

“Brandas ribeiras, quanto estou contente / de ver-vos outra vez” – diz o primeiro, externando a alegria da volta ao local onde se viveu antes uma experiência feliz, para logo constatar-se que “a cruel saudade / faz tudo, do que foi, mui diferente”. O segundo aprofunda a frustração da expectativa de regressar ao estado venturoso, quando se retorna a um espaço agora transformado, irreconhecível: “Onde estou? Este sítio desconheço”. O terceiro, por fim, aquele que tanto ocupou Sérgio Buarque, propõe uma espécie de síntese, na qual o reconhecimento do ambiente não restaura a experiência perdida, antes reacende a memória da perda, com o decorrente sofrimento: “Da mesma saudade o infame ruído / vem as mortas espécies despertando” (Costa, 1996: 53-54) – sendo o termo “espécies”, aí, usado na acepção de “imagens”: aquilo “que se oferece à imaginação” (Bluteau, 1713: 262). Onde esperava um reencontro, o sujeito só abraça o fantasma da memória.

Para mim também é inquietante retornar às poucas linhas que escrevi sobre essa sequência de espantos (Alcides, 2003: 145-149). Identificá-la e situá-la no organismo das *Obras* foi um mérito, admito, mas minha abordagem não ficou menos incompleta que a do outro Sérgio, muito mais brilhante.

Em busca de uma via própria, acabei decalcando uma trajetória biográfica sobre a narrativa implícita nos sonetos, como se eles de algum modo refletissem o regresso de uma pessoa, com a formação das letras, à terra de sua criação mineira. Mas hoje vejo que, nisso, pela minha inexperiência, o poeta facilmente me metia no seu bolso: eu apenas lhe manifestava os efeitos pretendidos pela ficção do livro de poesia, plantados desde o “Prólogo ao leitor”, onde o autor já modelava uma autoimagem de retornando reticente (Costa, 1996: 47-48). O mestrando ainda guardava alguma coisa daquele abandono do leitor livre, não especializado, que se deixa acomodar gostosamente no bolso de seus escritores preferidos. Faltaria muito comentário, verso a verso, que impelisse a cabeça para fora da algibeira, a fim de dar maior rendimento crítico às intuições iniciais.

Apesar disso – ainda bem! – não deixei de observar o aspecto fundamental que a sequência de sonetos apresentava, no contexto de minha argumentação. Emoldurados pela problemática do lugar não-comum, o desterro na própria terra, eles exprimem de maneira indefectível a não coincidência da região objetiva com as expectativas subjetivas que para ela se dirigem, de regresso. “Eu me engano: a região esta não era” – diz o poeta, no desenlace do Soneto VII (Costa, 1996: 54). Para um orientando de Ilmar, era outro jeito de avistar “em movimento” o “espaço vivo” da região, dinâmico, atravessado pelas realidades que se chocam com os anseios, nesse caso os da cultura letrada e seus ideais de civilidade, aí defrontados com o Novo Mundo e sua condição colonial.

Isolado em sua página, e até encadeado num tríptico, o Soneto VII nada tem de referencial que se possa relacionar sem muitas mediações à paisagem das Minas. Entretanto, no organismo mais amplo das *Obras*, outras reverberações lhe chegam nesse sentido, sobretudo considerando, nelas, a abordagem explícita da mineração na “Fábula do Ribeirão do Carmo”. Diz aí o rio aos mortais enceguecidos pela cobiça: “Idolatrando a ruína, / lá penetrais o centro / que Apolo não banhou, nem viu Lucina; / E das entranhas dentro / da profanada terra / buscais o desconcerto, a fúria, a guerra” (Costa, 1996: 125). A imagem, por aproximação, incita outra leitura do soneto, em que os danos da mudança ganham um teor ecológico: “Árvores aqui vi tão florescentes / que faziam perpétua a primavera: / nem troncos vejo agora decadentes”. Ou nesses versos, mais acima: “Ali em vale um monte está mudado: / quanto pode dos anos o progresso!” (Costa, 1991:

54). Seria um anacronismo entender por “progresso”, aí, a mesma noção de desenvolvimento processual que só vingaria no século seguinte, e não meramente a aceção de “passagem” do tempo. Mas o assolamento de um morro não seria algo empiricamente desconhecido para os habitantes da capitania das Minas Gerais, embora para um letrado como Cláudio Manuel ainda evocasse um tópico, que – só agora o noto, aliás, e isso escapou até a atenção de Sérgio Buarque – também ocorre no poema de Lope que embasa o Soneto VIII: “Que este llano, / entonces monte le dejé sin duda” (Vega, 1993: 201).

Em torno de exemplos como esses foi que procurei abordar a cultura letrada, em sua problemática expansão para o Novo Mundo, como lugar de tomada de consciência da condição colonial, nos termos que aprendi em *O tempo Saquarema*. Porém, tal lugar não comporta uma só perspectiva. Seria um erro presumir que fosse tão coeso e previsível quanto nossas “bolhas” algorítmicas atuais. As duas frases citadas por Ilmar já provêm de ângulos diversos, que supõem interesses contrastantes; o historiador não teve a preocupação de distingui-los, mas deixa implícito que a queixa de Vilhena sobre o “viver em colônias” exprime a ótica particular do colono, assim como, no *Roteiro do Maranhão*, o dito axiomático sobre a “utilidade da metrópole” não disfarça a perspectiva colonizadora. O olhar melancólico de Cláudio Manuel, situado no mesmo âmbito das letras em contexto colonial, envolve uma terceira direção, mais complexa, determinada pelo lugar não-comum: trata-se de um letrado natural da capitania das Minas Gerais – “árcade ultramarino”, como ele próprio se apresenta no frontispício de suas *Obras*.

Uma divergência irreduzível afasta Cláudio Manuel da posição do anônimo do *Roteiro do Maranhão*. Convém transcrever o trecho específico onde se encontra o axioma citado por Ilmar, que é do parágrafo 33:

As colônias como já dissemos no parágrafo 22 são estabelecidas em utilidade da Metrópole. Por máxima fundada nesta utilidade, os habitantes das colônias devem ocupar-se em cultivar e adquirir as produções naturais, ou matérias primeiras, para que, sendo exportadas à Metrópole, esta não só delas se sirva, mas aperfeiçoando-as possa também tirar das colônias o preço da mão de obra (Anônimo, 1900: 102).

Para o servidor da Coroa de Portugal, já um economista rematado, e dos mais argutos, o lugar das letras na região colonial sequer merece menção, por ser tão exíguo. Pelo que diz das Minas, parece entender como um

mal inevitável a diversificação social que para a cultura letrada só poderia ser uma aspiração natural:

Enquanto nelas não se multiplicaram as famílias e cresceu a povoação, o ouro que delas se extraía pagava muito bem as mercadorias e mais gêneros que pelos portos de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro se introduziam da Metrópole. Depois que com o referido aumento se fez preciso para a conservação, tanto natural como civil, destinar à agricultura, aos ofícios, ao comércio ou mercancia interior e mais ocupações um considerável número de indivíduos que não trabalham em minas, viu-se crescer desordeiramente o consumo que elas faziam das ditas mercadorias e mais gêneros das capitânicas vizinhas; como porém à proporção não se viu crescer também o número de mineiros, o valor do consumo que se faz das ditas mercadorias e mais gêneros excede a extração do ouro (Anônimo, 1900: 96-97).

O que diria o poeta de Mariana dessa passagem? O crescimento, “desordeiro” para o anônimo, para ele era justamente a ordem almejada. O comentário de Caio Prado Júnior talvez lhe aquecesse a bile negra, explicitando o antagonismo:

O que o autor em suma procura demonstrar é que as colônias existem e são estabelecidas em benefício exclusivo da metrópole: este benefício se realiza pela produção e exportação, para ela, de gêneros de que necessita, não só para si própria, mas para comerciar com o supérfluo no estrangeiro; que, finalmente, o povoamento e organização das colônias deve subordinar-se a tais objetivos, e não lhes compete se ocuparem em atividades que não interessem o comércio metropolitano (Prado Júnior, 1942: 130-131).

Cláudio Manuel, então, que quebrasse e jogasse fora a lira e a pena. Que abandonasse o teatro, a Casa da Ópera de Vila Rica, à qual dedicou tantos esforços, por décadas a fio. Que remetesse de volta para a Europa a biblioteca que acumulou ao longo dos anos, sem nenhum volume impresso em sua terra, onde nem havia prelos. E que desistisse da obsessão de fundar academias literárias em solo americano, quanto mais da ideia impertinente de estabelecer em Minas uma ridícula “Colônia Ultramarina” da Arcádia de Roma (Alcides, 2004). Não lhe competia ocupar-se nessas atividades.

Principalmente, que rasgasse o poema épico *Vila Rica*, sobre a pacificação da Guerra dos Emboabas e a fundação das vilas mineiras. Nesse mal

disfarçado elogio da elite local e dos bandeirantes – que no futuro também seriam exaltados pelo modernismo paulista, visando a propósitos análogos (e fechando os olhos às mesmas atrocidades) – o poeta mineiro apresenta suas expectativas. E elas exorbitam de muito o programa econômico do *Roteiro do Maranhão*. No Canto VIII, por exemplo, Cláudio Manuel assume a voz de Itamonte, o gigante desterrado que guardava os tesouros mineiros; diz ele, ao arrematar a profecia da grandeza futura das “pátrias Minas”: “Desde o seio da terra a ver o dia / o mármore virá, que aos Céus levante / edifícios soberbos; a elegante / mão do artífice, a Vila edificada, / fará que sobre as outras respeitada / de Rica tenha o nome” (Costa, 1991: 428). Seria “desordeira” tanta imaginação civil?

A diversidade das perspectivas, no âmbito da cultura letrada, manifesta a tensão constitutiva da região colonial, como diria meu tão querido orientador de mestrado. Tentei e tento sempre seguir o exemplo dele, que trabalha com as contradições, elaborando sua aspereza, buscando seu rendimento crítico, onde outros preferem antes o nivelamento explicativo, que equivale à comodidade de uma fuga. Que o roteiro da memória, que não leva a nenhum Maranhão nem garante o regresso ao passado, conduza até Ilmar minha gratidão e meu abraço.

Referências bibliográficas

- ALCIDES, Sérgio. *Estes penhascos: Cláudio Manuel da Costa e a paisagem das Minas (1753-1773)*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- ALCIDES, Sérgio. Seixas Brandão e o malogro da Arcádia Ultramarina. *Oficina do Inconfidência*, Ouro Preto, n. 3, p. 81-103, 2004.
- ALCIDES, Sérgio. O lugar não-comum e a república das letras. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, v. 44, n. 2, p. 36-49, 2008.
- ALCIDES, Sérgio. Fábula de Cláudio Manuel: mineração e poesia em situação colonial. *Nova Economia*, Belo Horizonte, n. 29, p. 1389-407, 2019.
- ANÔNIMO. Roteiro do Maranhão a Goiás pela Capitania do Piauí. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 62, t. 1, p. 60-161, 1900.
- BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez, e latino...* Coimbra: Real Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1713.
- COSTA, Cláudio Manuel da. In: PROENÇA FILHO, Domicio (org.). *A poesia dos inconfidentes: poesia completa de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto*. Ensaio e notas de Melânia Silva de Aguiar. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996, p. 3-530.

- FEBVRE, Lucien. Avant-propos. In: *Encyclopédie française: L'outillage mental. Pensée, langage, mathématique*. Paris: Société de Gestion de L'Encyclopédie Française-Éditeur, 1956 [1937], t. 1, p. 1-04-3 a 1-04-6.
- FELDMAN, Luiz. Um clássico por amadurecimento: *Raízes do Brasil*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 119-140, jun. 2013.
- GNERRE, Maria Lucia Abaurre. *Roteiro do Maranhão a Goiaz pela Capitania do Piauí: uma viagem às engrenagens da máquina mercadante*. Universidade Estadual de Campinas, tese de doutorado em História, Campinas, 2006.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956 [1936].
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Prefácio de Antonio Candido. Brasília: Editora UnB, 1963 [1963].
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Capítulos de literatura colonial*. Organização e introdução de Antonio Candido. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- SOUZA, Laura de Mello e. *Cláudio Manuel da Costa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011 [1942].
- VEGA, Lope de. *Rimas*. Edição crítica de Felipe B. Pedraza Jiménez. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 1993, v. 1.
- VIEHWEG, Theodor. *Tópica e jurisprudência*. Tradução Tércio Sampaio Ferraz Jr. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1979 [1953].

Escravidão, mestiçagem e língua nacional em *O tempo Saquarema*

Ivana Stolze Lima

Dedico este texto a leitoras e leitores que se introduzem no ofício de historiador(a), buscando dizer: não deixem de fora *O tempo Saquarema* da sua biblioteca. Alguns sentem que esse não é um livro de leitura fácil, seu estilo é denso e um tanto rebuscado, mas a leitura pode formar uma base sólida e duradoura, se feita no ritmo e no tempo certos, e com interesse genuíno. Tive essa oportunidade quando iniciava meu mestrado em História Social da Cultura na PUC-Rio. Eu praticamente não conhecia seu autor, apenas o havia visto algumas vezes. Nas primeiras semanas de aula, o professor de um seminário especial provocou a turma dizendo que, se estávamos ali, deveríamos ler e conhecer a produção de seu corpo docente. Assim, num fim de semana, embarquei no livro, que me acompanhou em longas viagens de ônibus, me deixando levar por uma primeira leitura, ao mesmo tempo solta e envolvida. Cerca de cinco anos depois, Ilmar Mattos aceitou orientar meu projeto de doutorado, que resultou na tese *Cores, marcas e falas. Sentidos de mestiçagem no Império do Brasil* (Lima, 2003). No presente momento de maturidade, revisito essa obra e a interlocução com seu autor, para mostrar o quanto carregam de fundamentos para minha pesquisa dos últimos anos sobre a dimensão linguística da história do Brasil, especialmente sobre o lugar dos povos africanos. Portanto, conclamo à leitura desse livro que tem quase 40 anos,

não apenas como um clássico da historiografia, mas como fonte inesgotável de formação intelectual no ofício que partilhamos. Mais ainda se a leitora ou leitor tem interesse pela história social da escravidão e pela necessária perspectiva de diversidade dos muitos povos e grupos que vivenciaram e sofreram a “formação do Estado imperial”, subtítulo acrescentado à segunda edição, de 1990, que utilizarei aqui.

Nessa releitura, me chama logo a atenção o adjetivo “construtivista”, que consta da Apresentação. *Construção* é um conceito básico e fulcral do conhecimento historiográfico, movimento preliminar para desconstruir e formar visões críticas sobre o mundo em que vivemos. Outro fundamento que atravessa o livro, figurado no seu título, é a tentativa de colocar os olhos e ouvidos do historiador no tempo mesmo dos grupos que se busca investigar. Além disso, propõe conhecer o passado não como um mero recorte cronológico, mas problematizar a construção do próprio tempo presente. Não por acaso, os dois primeiros autores evocados em *O tempo Saquarema* são Antonio Gramsci (para o conceito de dirigentes Saquaremas e sua direção intelectual e moral) e Edward P. Thompson (para o conceito de classe senhorial). Ao longo do livro, alguns nomes que passeiam nas notas de rodapé são do mesmo calibre perturbador e demolidor da lógica evolutiva ocidental capitalista: Karl Marx, Max Weber, Michel Foucault, Hannah Arendt. Reinjetar emoções na história: essa talvez seja uma das grandes buscas do livro: “anos vividos intensamente”, “tempos de inquietação e temor”, “sonhos e utopias”, “temores e angústias”. Enfim, um “tempo emocionante” (Mattos, 1990: 1-3).

Desconstruir processos e pôr em perspectiva seu tempo presente são faces do ato de recusar uma história enfadonha, de narrativa baseada na cronologia, como algo distante que não diz respeito às possibilidades de lutar e se envolver com a construção do futuro e, por isso, conservadora. Imagino fantasiosamente o autor quando criança, um menino quieto e atento, assistindo a uma aula de história como sucessão de fatos, nomes e datas a serem decoradas... A julgar pela definição da minha mãe, um pouco mais velha que o autor, era assim que grande parte da população tinha contato com a história nas salas de aula: nomes, datas, decorebas. O futuro historiador, quando jovem adulto, ao estudar na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), na então denominada Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), observava o engessamento da cátedra

de História do Brasil, a ênfase em uma história política tradicional que louvava a colonização portuguesa, a independência e a monarquia como forjas da unidade territorial e da ordem social. Como aponta Marieta Ferreira, mesmo com algumas inovações em meados da década de 1950, no ensino de história do Brasil na FNFi predominava “uma concepção de história política destinada a reforçar os laços da identidade nacional brasileira pelo fortalecimento da unidade nacional e do papel dos grandes heróis como construtores da nação” (Ferreira, 2012: 617), no qual não se estimulava a produção de novos conhecimentos. Por outro lado, a cátedra de História Moderna e Contemporânea, que teve a brilhante participação de Maria Yedda Linhares, foi o espaço da inovação crítica e do estímulo às técnicas de pesquisa. E sobretudo foi o espaço para retirar a história do Brasil dos moldes tradicionais de exaltação do presente, para conectá-la aos fluxos da história moderna e contemporânea, que aliás passavam pelo estudo fundamental da África e da Ásia (Ferreira, 2001).

Mesmo passando ao largo da cátedra de Brasil da FNFi, por diferentes espaços intelectuais se construam as perspectivas críticas do conhecimento historiográfico sobre o período imperial (com o envolvimento de outras disciplinas como economia, sociologia, antropologia, e a produção internacional), as quais foram tratadas em circunstanciado balanço historiográfico por Stanley Stein. Mas havia ainda, em 1960 (ano da publicação do artigo em inglês), todo um programa de pesquisa pela frente:

É óbvio que a historiografia moderna referente à primeira metade do século XIX tornou inadequada a antiga preocupação com personalidades e políticos. As investigações futuras terão que levar em conta o problema da escravidão e do tráfico de escravos e suas repercussões sobre o jogo político, o papel dos burocratas e comerciantes portugueses na economia e administração de uma nação recém-emancipada, o impacto de uma imprensa prolífera e vociferante – comumente desenfreada – sobre os grupos urbanos, e a influência dos acontecimentos europeus e norte-americanos sobre as ocorrências brasileiras (Stein, 1964: 100).

O tempo Saquarema parece atender ao chamado que Stanley Stein propunha no seu artigo. Entretanto, o aprofundamento da pesquisa universitária sistemática sobre o Brasil, desconstruindo suas fronteiras internas e externas, acabou por ser interrompido pela ditadura civil-militar em 1964 e pelos moldes com que foi feita a reforma universitária em 1968. Esse

contexto ajuda a situar a emergência da tese de Ilmar Rohloff de Mattos e de outros trabalhos a partir de meados das décadas de 1970 e 1980, bem como a expressiva produção historiográfica no sistema universitário brasileiro desde então.

Ainda na Apresentação, encontramos outra marca fundamental: a confissão inicial de que o texto foi apresentado como uma aula. Esse desejo pedagógico faz a leitura ser pontuada e ritmada por certas imagens metafóricas que vão encorpando uma grande densidade conceitual à análise dos temas e processos. Rua. Casa. Cidade. Sertão. Região... Tais “metáforas conceituais” amplificam ou ressoam a interpretação conceitual mais estrita do processo histórico: a formação do Estado e da classe senhorial, a agricultura mercantil-escravista, a distinção entre sociedade política e sociedade civil, entre outros. No diálogo que estabeleci com a obra, algumas dessas metáforas foram bastante inspiradoras: particularmente a da Rua, que se insere na tríade composta também pela Casa e pelo Estado. Outras, como a do “mundo da desordem”, que busca expressar a visão de mundo senhorial, e faz trio com o “mundo do governo” e o “mundo do trabalho”, acabou por ser implodida pelo diálogo com a historiografia que aprofundou as experiências dos chamados homens livres e pobres.

A escravidão e o quilombo como *região*

A presente releitura me faz observar como a presença africana e negra perpassa os conflitos do tempo Saquarema. Já na página 2 lemos os nomes de Luiza Mahin e de Manoel Congo, símbolos dos “inimigos inconciliáveis” da classe senhorial, indiciando a tese fundamental de que a escravização de homens e mulheres constituiu o âmago da formação do Estado. O *quilombo* constitui assim o contraponto fundamental para entender a *região de agricultura mercantil-escravista* (própria da formação do Estado e da classe senhorial oitocentista) ou a *região colonial* como “espaço vivo, em movimento, expressando a dominação exercida pelo colonizador sobre um território, mas sobretudo uma dominação sobre os demais agentes” (Mattos, 1990: 25). Mais do que uma área geográfica, a *região* é o espaço socialmente construído de dominação. Como um contraponto, o “quilombo negro” é a “contestação de uma dominação”, “a contestação da organização social”, logo uma forma alternativa de relações sociais (Mattos, 1990: 25). Um dos

exemplos de contestação da região de agricultura mercantil-escravista na primeira metade do século XIX, quando as ações coletivas de resistência à escravidão levaram a reações organizadas da classe senhorial (e à sua própria formação enquanto *classe*), foi o movimento liderado por Manoel Congo em Pati do Alferes, que permaneceu na memória e continuou gerando articulações entre os proprietários cafeicultores, acionando o poder do Estado centralizado para exercer seu “monopólio da violência” (Mattos, 1990: 75). Na arquitetura teórica de *O tempo Saquarema*, a dominação não é um dado, mas um processo constitutivo, em que os atores sociais disputam permanentemente.

A perspicácia do lugar atribuído ao *quilombo* na estrutura interpretativa da tese é ainda mais evidente ao considerarmos que essa foi elaborada anteriormente ao que se considera a grande guinada teórico-metodológica da historiografia brasileira sobre a escravidão, situada em torno do centenário da Abolição, em 1988, cuja produção passou a conquistar mais visibilidade e circulação a partir de meados da década de 1990. A partir daí, iremos aprender que as formas de resistência à escravidão envolveram ações que, além da formação de quilombos e das insurreições negras, incluíam a importância de alforrias conquistadas, as ações na justiça pela garantia do direito de liberdade, a formação de famílias, associações diversas, formas de solidariedade e toda uma micropolítica que circunda o potente conceito de escravizados como sujeitos históricos que perpassa obras de historiadores como João José Reis, Sidney Chalhoub, Robert Slenes, Marcus Carvalho, Flávio dos Santos Gomes, Hebe Mattos, Keila Grinberg e muitos que se seguiram, em um grande movimento de devassa crítica sobre os arquivos. Ao ler *O tempo Saquarema*, a potência do conceito de escravizados como *sujeitos históricos* parece estar em germe: não se compreenderia a violência constitutiva da formação da classe senhorial, e da ordem e centralização do Estado, sem levar em conta as inúmeras formas de luta das populações enquadradas pelo regime escravista. Esse é o *insight* central para entender e desconstruir muito do que se passou: a persistência do tráfico de escravizados africanos, os contornos e exclusões da noção de cidadania na Constituição de 1824, toda a articulação política para enfrentar a crise da escravidão ao longo de todo o período imperial. A crise da escravidão, cujo enfrentamento político e administrativo pelo Estado é fonte de seu próprio fortalecimento, se manifestou a partir de dois eixos básicos: a política inglesa de repressão

ao tráfico internacional, fator que sempre contou com mais visibilidade, mas também a “intensificação da luta dos escravos pela obtenção da liberdade” (Mattos, 1990: 74). Como se tratou também, na formação capitalista, de articular a política de mão de obra com o acesso aos meios de produção (nesse contexto, à terra, sobretudo), a análise sobre a articulação entre duas leis fulcrais da estrutura da sociedade brasileira, ambas de 1850 (a lei de repressão ao tráfico e a de lei de terras), a meu ver foi uma contribuição essencial. Dialogando com José de Sousa Martins em *O cativo da terra*, de 1979, Mattos (1990: 219) demonstra um princípio básico: se o trabalho é livre (uma vez que o fim da escravidão seria uma possibilidade cada vez mais iminente), a terra não poderia ser livre, daí a necessidade de regular o acesso e os registros de propriedade. Na minha formação, e talvez na de muitos outros historiadores, essa foi uma lição importantíssima para entender os conflitos e percursos da história do Brasil.

No momento de consolidação do Estado imperial, eles [os Saquaremas] articularam a Soberania Nacional à questão da escravidão e, por meio da Coroa, levaram a cabo políticas específicas, estreitamente articuladas entre si, caracterizando a direção e a dominação que exerciam (Mattos, 1990: 221).

Após o fim efetivo do tráfico em 1850, as ações do Estado imperial atuaram para garantir o “monopólio” da mão de obra escravizada pela região mercantil-escravista da área cafeeira. Ao mesmo tempo o Estado, por meio de mecanismos disciplinares, militares, simbólicos e administrativos, buscou impedir que a Civilização e a Ordem (aqui grafadas com maiúscula pois constituem usos conceituais específicos no livro) fossem ofuscadas pelos movimentos dos diversos grupos sociais e étnicos. Vale mencionar aqui Ricardo Salles, um dos orientandos e interlocutores de Ilmar Mattos, que desenvolveu e aprofundou essa relação em trabalhos como *E o vale era escravo* (2008).

Na presente releitura, indago que referências historiográficas e inspirações teóricas o autor mobilizou para sua interpretação acerca da escravidão. Dentre as referências mencionadas no decorrer do livro, que aliás perpassam e se apropriam de um largo espectro de autores, literatura ficcional, e registros discursivos contemporâneos, encontro, por exemplo, menções a Stanley Stein, Clóvis Moura, Edison Carneiro, Arthur Ramos, Caio Prado Júnior, Maurício Goulart, Jacob Gorender, Maria Sylvia de Carvalho Franco,

Robert Conrad, Isaiah Berlin, Leslie Bethell. Ao mesmo tempo, era preciso ler os clássicos, sempre referidos ao longo do livro: *Perdigão Malheiro*, José de Alencar, Joaquim Nabuco, Machado de Assis... Ocorre lembrar aqui os livros e autores que Ilmar Mattos, como meu orientador, não só me indicava como me emprestava: penso pelo menos nos livros, ainda nas edições em inglês, de Mary Karasch (1987) e de Thomas Holloway (1993), ambos trabalhos de pesquisas extensas, aprofundadas e inovadoras sobre os grupos sociais enredados pela escravidão no Rio de Janeiro. Ambos trataram do Rio de Janeiro, cidade que marca presença importante em *O tempo Saquarema*, sendo que o livro de Karasch constituiu um trabalho pioneiro sobre as nações africanas, e Holloway atentou para os livres e pobres, os trabalhadores que não eram escravizados e que sofriam outras formas de coerção, evidentemente afetados também pelo regime escravista. Ilmar Mattos certamente os teria incorporado na sua tese, se já os tivesse na sua biblioteca, constantemente alimentada com a produção historiográfica recente. Sem dúvida, na sua interpretação sobre a escravidão, o mais importante foi sua perspectiva da pesquisa histórica, sua teorização encarnada na análise dos discursos e ações da classe senhorial, bem como o olhar atento para os indícios dos conflitos, tensões e heterodoxias da construção do Estado e da nação.

Representações da mestiçagem e a “ralé de todas as cores”

Comentarei aqui como explorei *O tempo Saquarema* para o projeto de pesquisa de tese *Polissemia da mestiçagem: identidade nacional e população urbana na formação do Estado imperial*. No mestrado, eu havia trabalhado com a produção intelectual do fim do século XIX e início do século XX, período em que houve um grande e generalizado debate sobre o “Brasil mestiço”, no qual diferentes autores elaboraram conceitos em torno da mestiçagem nas suas avaliações sobre os rumos do país após a Abolição e o advento da República. O fim da escravidão e da distinção legal entre cidadãos e não cidadãos, que havia estruturado o regime monárquico-escravista, provocou novos parâmetros para representar e reorganizar as desigualdades da sociedade brasileira, em geral ancorando-as em determinismos biologizantes inspirados nas teorias raciais. A produção intelectual elegeu o “problema das três raças” como enigma de cuja solução dependia o futuro da nação (Lima, 1994). Para Sívio Romero, pela “lei da adaptação e da seleção natural”, a mestiçagem era

uma etapa para levar ao branqueamento da população brasileira. Sua visão evolucionista projetava a “total extinção de todas as diferenças étnicas entre as nações”, que aconteceria por dois processos: o aniquilamento direto, pelo extermínio e morte, e o aniquilamento indireto, pelo *cruzamento* (Romero e Ribeiro, 1906: XXXI-XXXII). Nada se poderia fazer contra o genocídio, processo intrínseco à evolução. O mestiço projetado por Romero seria, no futuro, um branco “depurado” das “raças inferiores”, e a mestiçagem garantiria uma população livre das diferenças.

Com a extinção do tráfico de africanos, o gradual desaparecimento dos índios e a constante entrada de europeus, vai predominando e predominará cada vez em maior escala, ao que se pode supor, a feição branca em nosso mestiçamento fundamental inegável (Romero e Ribeiro, 1906: XXXV).

Investigando o período imperial, localizei várias representações sobre o destino do Império que acionaram conceitos similares sobre a mestiçagem. Francisco Adolfo de Varnhagen considerava que as populações indígenas já teriam desaparecido “pela via dos cruzamentos sucessivos”, apontando o papel da mulher para a “fusão das nacionalidades tupi e portuguesa” e projetando um futuro: “[...] fazemos votos para que chegue um dia em que as *cores de tal modo se combinem* que venham a desaparecer totalmente no nosso povo os característicos da origem africana” (Varnhagen, 1975, t. I: 215, 226). Manoel Salgado Guimarães, em estudo referencial sobre a historiografia oitocentista produzida no âmbito do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), destaca como a definição da nação implicaria também a definição do *outro*, do que será excluído da identidade nacional: os índios e os negros, que não poderiam ser vetores de civilização. Embora a diferenciação com Portugal fosse também um elemento da construção da história da nação do Brasil, a herança europeia era uma garantia de civilização, sendo que os *outros* “internos” constituiriam o principal entrave (Guimarães, 1988). Tal arranjo hierarquizante estava presente também na monografia de 1845, premiada pelo IHGB, na qual Martius constrói uma teoria sobre a sociedade e a história do Brasil em que a “mescla das três raças” é o conceito básico: “O sangue Português, em um poderoso rio, deverá absorver os pequenos confluente das raças Índia e Etiópica”. Isto é, a força da “raça branca ou caucasiana” preponderava. A mestiçagem no Brasil seria sua

original contribuição ao concerto das nações, à qual estaria “predestinado” pela “vontade da Providência” (Martius, 1845: 383).

No projeto de doutorado, minha intenção foi focalizar o período da formação do Estado e da reafirmação da escravidão, para observar, além da produção intelectual, outros campos e práticas discursivas que convergiram para tais figurações em torno da mestiçagem. Punham em movimento conceitos vagos de raça, cor, atraso, barbárie, em um contexto intelectual em que os paradigmas biologizantes eram ou não acionados, mas sempre operando procedimentos de classificação e hierarquização movidos por uma ordem política a ser reiterada. Mais que visões ou interpretações sobre a constituição diversa dos habitantes, foram formas de construção política que afetaram os projetos de composição da população e consolidação do território, o mapeamento estatístico como reificação de hierarquias sociais e distinções civis, a política indigenista, a ação policial, as práticas médicas.

Em artigo impresso originalmente na Bahia, em 1836, posteriormente publicado na *Revista do IHGB*, Henrique Jorge Rebelo, defendendo o fim efetivo do tráfico, propunha que a reforma da população deveria incluir a colonização por “nações civilizadas”, preferencialmente os alemães, suíços, irlandeses; como complemento, deveria ser providenciado o retorno dos “desgraçados africanos”, “entes sem cultura e civilização”, à África. Mais do que o desordenado crescimento numérico da população, Rebelo defendia aumentar o número de “indivíduos cidadãos”:

Abandonar o infame contrabando de africanos, porque não é o seu número que fará aumentar a população do Brasil; essa não nos convém. Deve introduzir as máquinas, sofrer ao princípio algumas privações e incômodos, para depois perceber maior utilidade. Não é o aumento de indivíduos o que faz a boa população de um país, é o aumento de indivíduos cidadãos.

Sim, vão outra vez habitar as áridas margens do Senegal esses filhos de incultos campos, esses selvagens dignos da compaixão da humanidade... Se o Brasil quer aumentar sua população, mande vir colonos alemães, suíços e outros de outras nações civilizadas, que os podem dispensar. Dessa maneira não sentiremos a falta dos africanos, e nossa civilização se engrandecerá (Rebello, 1867: 37).

Em linhas gerais, essa foi também a linha de atuação do periódico *O Philantropo*, órgão da Sociedade Contra o Tráfico e Promotora da Colonização

e Civilização dos Indígenas, fundada em 1849, que arrolava os malefícios de uma africanização da nação, combatendo o tráfico internacional de escravos e propondo como alternativa a imigração de colonos europeus. A posição não é de defesa da liberdade dos escravos, mas de evitar a presença escrava no seio da “família branca”.¹

Lendo *O tempo Saquarema*, entendemos como a estatística ocupou um lugar estratégico no processo de formação do Estado imperial. Em vez de entender o Estado como um aparelho forte previamente dado, constituído de forma definitiva, pode-se distinguir um poder cujo exercício dependia desse tipo de prática e representação em torno da ordenação da população. E, naquele duplo gesto de conhecer e ao mesmo tempo construir a população, a operação básica era recortar conjuntos e subconjuntos, estabelecer diferenças, principalmente diferenças de cor, de condição livre ou escrava, de nacionalidade. Em 1837, como ministro do Império e da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos usava a forma “Estadística” para fazer referência à atividade que seria “força e grandeza de um país”, e que de fato consistiu em um instrumento e meio de um governo que passava, necessariamente, pela administração.²

Em inúmeras passagens, *O tempo Saquarema* apresenta elementos sobre a construção das hierarquias baseadas na cor e na raça, como a expressão “ralé de todas as cores”, imagem com que um dos mais centrais dirigentes Saquaremas, Paulino Soares de Sousa (na condição de ministro da Justiça em 1841), enquadrava os homens livres e pobres. A expressão foi citada na passagem em que Mattos constrói o conceito de “mundo da desordem” que, ao lado do “mundo do trabalho” e do “mundo do governo”, compõe os eixos da visão de mundo senhorial. Como já comentado, trata-se de mais um dos recursos pedagógicos e interpretativos do processo que analisa. À diferença dos que viviam sob a condição civil de escravidão, os homens livres e pobres eram vistos, por sua suposta instabilidade, errância, vadiagem, como grupos a serem vigiados e controlados de perto, alvo não raro das “repressões mais

1 *O Philantropo. Periodico Humanitario, Scientifico e Litterario*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 30, 26 out. 1849, s. p.

2 Bernardo Pereira de Vasconcellos. *Relatório da Repartição dos Negocios do Imperio apresentado à Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinária de 1838*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1838.

sangrentas” (Mattos, 1990: 123). Donde se conclui, pelo avesso, sobre sua importância como agentes da história social.

Os chamados “homens livres e pobres” eram os grupos intermediários que nem viviam na condição civil de escravos, nem eram donos de escravizados. Mas essas eram fronteiras porosas. Ainda hoje persiste uma visão geral da história do Império como uma sociedade de proprietários e de escravizados, que corresponderiam respectivamente a “brancos” e “negros”, entendidos como categorias essencialistas mais do que identificações e classificações que resultam da própria dinâmica conflitiva da sociedade escravista. Essa visão esquemática não nos deixa ver um mundo que, longe de ser o da desordem, era um conjunto pulsante e diversificado socialmente, de pessoas que embaralhavam essas fronteiras em todas as direções, na contracorrente de uma sociedade extremamente hierarquizada. O “sentimento aristocrático”, que *O tempo Saquarema* ajuda a desconstruir, era um permanente embate.

Na minha tese de doutorado, encontrei tais grupos intermediários por meio de alguns jornais do período regencial, que defenderam a cidadania dos homens de cor, reafirmando a ausência de distinção legal baseada na cor dos cidadãos na Constituição de 1824, e enfrentando diversas formas de desqualificação e zombaria. Por isso Paulino Soares de Sousa chamava os que não são nem escravos, nem senhores, de “ralé de todas as cores” e parte do “mundo da desordem”. Os movimentos sociais, tão representativos no período regencial, forçavam justamente as fronteiras do mundo do governo. Considero, por outro lado, que as distinções entre sociedade política e sociedade civil, e entre o cidadão (ativo ou passivo) e o não cidadão, são a espinha dorsal para entender o regime monárquico-constitucional-escravista e *O tempo Saquarema* vai mergulhar a leitora e o leitor nessa compreensão. Acho pouco fértil o desenho dos três mundos (o do governo, o do trabalho e o da desordem). Importante dizer isso, pois nem o orientador nem o seu livro devem ser limites para uma pesquisa que, por definição, tem que abrir novas frentes e levar a lugares novos. A metáfora do mundo da desordem, mesmo buscando apresentar uma visão da classe senhorial, acaba por limitar a percepção sobre um contingente social diverso e complexo, e por isso atrapalha a identificação das experiências de trabalho, de luta política, de disputa por territórios e memórias de todas as muitíssimas nações que sofreram a criação do território soberano da nação brasileira, à custa de invasões, apropriações e tentativas de silenciamento.

A leitura de *O tempo Saquarema* apontava a cada passo a extrema diversidade e complexidade dos indivíduos e grupos que a soberania territorial e administrativa enredava na sua “teia de Penélope” (título do terceiro capítulo do livro, que indica o permanente embate da classe senhorial em ação) e, como já confessei, me fazendo ter imenso interesse pela “Rua”, metáfora conceitual de grande poder teórico e didático. A arquitetura final da minha tese recortou três campos – a cultura política, a população e a nação – como campos produtores de representações e sentidos de mestiçagem. Analisei a cultura política em torno da mestiçagem e de uma “linguagem racial” a partir dos debates da rica e multifacetada imprensa do início do período regencial. O campo da população, noção central da soberania política e do governo, foi discutido a partir de censos populacionais e da construção de um saber estatístico, nos quais as vicissitudes das classificações por cor e condição foram meu principal interesse. A pesquisa sobre os censos e a relação entre cor e condição civil apontou as fronteiras entre livres e escravos, e suas áreas ambíguas. Observei particularmente como agentes centrais ou locais arquitetaram tabelas para organizar a população. Como criar os termos adequados para classificar e ordenar a população? Brancos, Pretos e Pardos? Livres, escravos e libertos? Todos os livres eram brancos? Todos os pretos eram escravos? No próximo tópico, comentarei o terceiro campo, a discussão sobre a nação.

A língua nacional e o “modo geral de sentir”

O caminho para explorar a construção da nacionalidade, tomando como horizonte as discussões sobre a língua nacional, surgiu nas reuniões de orientação. Mesmo que em outras vezes essa discussão tenha sido lembrada por Ilmar Mattos para entender as construções nacionais oitocentistas, sua importância se configurou quando apresentei um artigo localizado na *Guanabara. Revista Mensal Artística, Científica e Litteraria*, intitulado “Língua brasileira”, de Joaquim Norberto de Sousa e Silva. O comentário me permite mostrar como o orientador joga muitas sementes, mas só algumas brotam, dependendo mesmo dos caminhos do contato com o material e da formulação dos problemas. Nesse artigo, o autor defende a autonomia de uma língua literária própria ao Brasil. Rompia-se com a dependência da expressão literária face aos cânones portugueses, mas ao mesmo tempo valorizava-se a colonização lusa como o

caminho que abriria a nação para uma língua “civilizada” e a religião cristã. Da multiplicidade de línguas indígenas, elegeu-se uma certa idealização do tupi como aquela que merecia incrustar-se, através de vocábulos usados no texto literário, na expressão literária nacional (Lima, 2003; Süssekind, 1994). Joaquim Norberto assegurava que:

[...] não há dúvida que nós trazemos no peito a cruz de Afonso Henriques, e temos nos lábios a língua de Camões [...] e que bem traduzido e em termos de prosa quer dizer que somos cristãos e falamos português (Norberto, 1855: 101).

A percepção sobre o lugar estratégico dos debates sobre a língua apareceu também por outros caminhos de pesquisa. Como sempre nutri grande interesse em entender os designativos raciais em sua historicidade, a pesquisa nos catálogos de obras raras da Biblioteca Nacional havia me levado ao *Dicionário da língua brasileira*, de Luís Maria da Silva Pinto, publicado em Ouro Preto, em 1832, apenas dez anos após a Independência, no qual, além da problematização de definições de termos como cabra, crioulo, mazombo, mulato, preto, pardo, encontrei em seu prólogo formulações sobre a nacionalidade linguística.

No extenso material levantado na tese, as línguas africanas eram consideradas indignas de representar a nação brasileira, e raríssimos foram os exemplos que mencionaram sua presença na representação da identidade linguística. Longe disso, foram representadas como “corruptoras” ou degeneradoras da língua nacional. Aliás, não era incomum que fosse um dos problemas associados à presença africana na população.

Por isso não se deve supor que a expressão “língua brasileira” tivesse um sentido evidente ou natural. Houve todo um esforço de definição a ser inserido no quadro mais amplo das lutas em torno do sentido da noção de “brasileiro”, iniciadas no processo de emancipação política, retomadas e apropriadas pelos grupos intermediários urbanos, entre outros, durante o governo regencial (1831-1840) e submetidas a uma leitura de certa forma mais consensual e pacificadora pelo movimento romântico de meados do século. Em um quadro de expressiva diversidade linguística – línguas indígenas dos povos originários, amplo uso da língua geral amazônica e presença da língua geral paulista, línguas africanas, em uma época de intensificação do tráfico e da escravidão africana, línguas dos imigrantes

européus, e as próprias variedades de falares locais, os projetos de língua nacional entrecruzaram-se a questões político-estratégicas no processo de formação do Estado nacional.

A importância da *língua nacional* para os dirigentes imperiais aparece no terceiro capítulo de *O tempo Saquarema*, particularmente na sua parte final, “A formação do povo”, na qual os projetos de instrução pública são apresentados, como um desdobramento da análise da expansão da administração para a centralização política do Império e o fortalecimento da classe senhorial. Não por acaso, a ponte entre o poder administrativo (expressão e concretização do Estado em ação) e a preocupação nacional é apresentada a partir da figura de Paulino Soares de Sousa que, dentre várias outras posições, ocupou a presidência da província do Rio de Janeiro entre 1836 e 1840. Trata-se daquele mesmo dirigente que reclamava da “ralé de todas as cores”. Ele explicitou bem a necessidade senhorial de forjar “um modo geral de sentir”.

[...] enquanto certas ideias não penetram a massa da população, enquanto não se tornam populares, muito difícil é que se estabeleçam e adquiram o desenvolvimento de que são suscetíveis. Quando elas se identificam porém com o *modo geral de sentir*, as coisas com facilidade se conseguem e caminham quase por si mesmas (Sousa, 1838, *apud* Mattos, 1990: 251, grifo meu).

A instrução pública fez parte, portanto, de um projeto central, no qual a vigilância não aconteceria apenas por meio do controle, mas da “moldagem daqueles que se tinha em vista civilizar” (Mattos, 1990: 202). Outro dirigente citado é Pereira da Silva, “a instrução pública forma o povo”. Importante ressaltar aqui, mais uma vez, que o “povo” não tinha um sentido globalizante sobre os habitantes, tratava-se antes de uma noção política da qual os escravizados não fariam parte. De qualquer forma, como também comentado, aqueles grupos que não eram nem escravos, nem proprietários, inspiravam permanentemente temores senhoriais. Ao lado da instrução, a educação difundiria o “espírito de associação”, mas sempre dentro de um quadro hierarquizante e diferenciado no conjunto dos homens livres. Os projetos visavam formar o povo, mas sempre dentro dos parâmetros de distinção social e civil. Era um projeto para civilizar os “não civilizados”.

Como analisado por Mattos, em 1827 foi publicada a lei que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais

populosos do Império”. Uma das finalidades seria o ensino da “gramática da língua nacional” (Mattos, 1990: 261-268). A partir dessa “semente”, já desdobrando novas pesquisas após a finalização da minha tese, me propus a analisar os diários (ou anais) da Câmara dos Deputados, que constituem uma documentação riquíssima para problematizar a interseção entre a construção da nacionalidade, a formação do Estado e as questões linguísticas. Configurava-se assim um interessante objeto de pesquisa, ao qual me dediquei por alguns anos, que buscou ir além das representações intelectuais oitocentistas, para pensar a dimensão da história social no projeto de unificação linguística. Conceitualizei esse processo como uma história social da língua nacional (Lima, 2008).

A análise dos diários da Câmara dos Deputados abriu novas frentes de pesquisa. Ao tomar a palavra, os deputados deveriam falar de forma corrente, ou a partir de discursos memorizados, pois o regimento não permitia que eles fossem lidos.³ Mesmo com os necessários percalços do registro, da revisão e da impressão, temos uma documentação interessantíssima que, ao menos em parte, registraria o próprio jeito de os contemporâneos se expressarem, tangenciando a oralidade. A questão com que trabalhei era a seguinte: como os deputados se referiam às línguas faladas no país? Especificamente no caso dos debates sobre a instrução, por meio dos quais eu buscava entender a opção pela fórmula “língua nacional”, destaco algumas manifestações. O deputado Batista Pereira evidenciava como o saber ler e escrever seria um instrumento da ordem e da religião:

O efeito imediato do saber ler e escrever é o conhecimento das verdades da religião: daqui nasce aquela força indispensável sobre as paixões, força que sufoca todos os movimentos que convidam ao crime e à desordem.⁴

Quando o projeto de instrução foi apresentado pela comissão responsável, em 1827, a redação já continha a nomeação “língua nacional”. No entanto, vejamos por exemplo as manifestações do deputado Lino Coutinho. Ao propor a necessidade de escolha de livros, se referia ao estudo da “gramática da língua portuguesa, que é a nossa”, em benefício da “pureza de linguagem

3 *Annaes do Parlamento Brasileiro. Camara dos Srs. Deputados. Primeiro anno da primeira legislatura. Sessão de 1826.* Rio de Janeiro: Typographia do Imperial Instituto Artístico, 1874, t. I, 27 mai. 1826, p. 145.

4 *Annaes do Parlamento Brasileiro...*, 17 mai. 1826, p. 64.

portuguesa”. Já Bernardo Pereira de Vasconcelos defendia a prioridade do ensino em “língua brasileira”.⁵ Com maior ou menor polêmica, todas as formas convergiam para o seu valor de unificação nacional.

Vale a pena lembrar que os fenômenos de construção dos Estados nacionais foram marcados pelo esforço de unificação linguística e de criação de um sistema público de instrução. Assim como a expectativa de que a *uma* nação corresponderia *uma* língua, também a instrução pública foi um dos resultados das transformações do século XVIII, enfeixadas pelo Romantismo e pelas ideias do liberalismo, ainda que essa expectativa tenha sido um tanto modificada pela era das revoluções. Desde a Revolução Francesa, por exemplo, começa uma política explícita de substituição dos patoás e de várias línguas regionais pelo francês. Tratava-se de um problema político novo, próprio do formato dos Estados nacionais no século XIX, que exigiria uma compreensão pública e *comum* do conjunto dos habitantes. A língua comum inclusive garantia sua adequação ao que era esperado como próprio de cidadãos. A unificação linguística ligada à fronteira do Estado é uma marca desse processo (Certeau, Julia e Revel, 1975). Sabe-se que, nesse novo regime de economia política, a educação leiga, unificada, foi uma grande máquina para produzir cidadãos, soldados e trabalhadores obedientes.

Mas o que estaria na base de fórmulas como “língua nacional”, “língua brasileira”, “idioma nacional”? Na minha análise, ficou bem claro que muito mais do que uma oposição ou vontade de ruptura diante de Portugal, havia uma dimensão do que Ilmar Mattos denominou, em artigo de 2005, como “expansão para dentro”. Ou seja, os conflitos internos, do projeto de transformação de um conglomerado de regiões, interesses, grupos humanos em um Estado nacional, foram decisivos. Para a nacionalidade linguística propalada pelos dirigentes, o mais importante antagonismo não se dava com a língua portuguesa de Portugal, mas muito mais com a forte diversidade linguística dos povos indígenas e africanos. A imagem de “barbaria poliglota”, cunhada por Karl Martius, é bem representativa do tratamento da diversidade de nações no território que o Estado se esforçava por consolidar. Mostrando sua avaliação sobre diferentes grupos indígenas encontrados em

5 *Annaes do Parlamento Brasileiro. Camara dos Srs. Deputados. Segundo anno da primeira legislatura. Sessão de 1827.* Rio de Janeiro: Typographia de Hyppolito José Pinto & C.ª, 1875, t. II, 16 jun. 1827, p. 73.

suas viagens, mas observando também “misturas” que formariam “hordas sem domicílio certo e errantes”, ele escreve:

Estas não são descendentes de uma só nação, mas uma *mistura* de diversos Índios com Mulatos, Cabras, Negros e Brancos, que foram banidos da comunidade dos Cristãos, desertores da lei e civilização. Estas sociedades ferozes, recrutando-se da escória da humanidade, vivendo sem matrimônio, sem lei e sem pejo algum, do roubo, da pilhagem e do homicídio, flagelo da população pacífica limítrofe aos seus esconderijos, têm formado uma *gíria de ladrões, volúvel e sem fundamento gramatical*, o que simboliza seu estado moral depravado. Não há dúvida que estes inimigos da ordem já se vêem apertados pela expansão do domínio da lei, e em tempo não muito remoto hão de desaparecer, mas mesmo com a extinção deles os sertões hão de nutrir, como na América do Norte, uma *barbaria poliglota*, e a qual o amigo filantropo do Brasil se sentirá instigado de traduzir nos domínios abençoados da civilização (Martius, 1863: 11, grifos meus).

Voltemos à revista *Guanabara*, para mais um exemplo. O poder unificador da língua nacional servia como argumento para combater o medo que rondava o universo desses escritores-dirigentes, já comentado nesse artigo, o de uma *africanização* da população, continuamente alimentada pelo tráfico, que se associava ao temor de uma população dividida entre brancos e pretos e da grande proporção de pretos na população, como evidenciavam os estudos estatísticos. Quanto a esses medos, o cônego Fernandes Pinheiro, um dos editores da revista, assegurava que, no Brasil, encontram-se “ligadas as suas diversas partes pela comunidade de interesses, de língua, de Religião” (Pinheiro, 1855: 97-98). Assim a unidade existiria, segundo o cônego, dada pelos “interesses” (o autor não explicita quais seriam esses interesses comuns), pela religião, que sabemos ser a oficial do Império, e pela língua, que sabemos ter sido a herdada de Portugal. Essas são as urdiduras que fariam das “diversas partes” do Brasil uma nação. O cônego Fernandes Pinheiro expressa uma visão, nutrida nos princípios do Romantismo, de que a língua unificada seria capaz de amalgamar raças distintas.

Mais uma vez, vale citar as avaliações de Francisco Adolfo de Varnhagen para esse mesmo medo. Ao falar do que considerava uma presença nefasta dos africanos, esse historiador incluía seus efeitos linguísticos:

Sem identidade de língua, de usos e de religião entre si, só a cor e o infortúnio vinham a unir estes infelizes, comunicando-se na língua do colono, estrangeira a todos, e por isso sempre por eles cada vez mais estropiada, em detrimento até da educação da mocidade, que, havendo começado por aprender com eles a falar erradamente, tinha depois mais trabalho para se desavezar de muitas locuções viciosas (Varnhagen, 1975, t. I: 276).

Há aí, ao lado da imagem desqualificadora dos africanos, um indício muito interessante, que seria o papel atribuído a eles como difusores do vernáculo brasileiro. Varnhagen, sem a intenção, testemunha sobre a importância dos africanos na difusão da língua: as locuções viciosas, o falar erradamente, seriam uma das marcas que deixariam na “educação da mocidade”. Considerando os trabalhos de história linguística que buscam analisar a presença de africanos na formação do português brasileiro como um dos elementos que levaram à diferenciação face ao português europeu, podemos perceber essa presença como um contraponto ao “ensino da gramática da língua nacional”. Isto é, em trabalhos de linguistas como Olga Coelho (2020), Margarida Petter (2011), para citar apenas alguns nomes, o contato aparece como noção central, e é “o vetor principal da variação e da mudança linguísticas”, e “a diversidade étnica, cultural e linguística é marca perene dos territórios que viriam a constituir o Brasil” (Coelho e Finbow, 2020: 61).

A interlocução com a obra e a pessoa de Ilmar Rohloff de Mattos nos ensina que o Império construiu a Nação, procurando dominar as “nações” internas, os particularismos, as outras heranças da colonização (Mattos, 2005). Mas nos ensina muito mais. Ensina que o tempo Saquarema ainda não passou de todo, e que nos cabe permanentemente explorar a história com paixão, entender a pesquisa como um combate emocionado e sempre aberto.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

CERTEAU, Michel de; JULIA, Dominique; REVEL, Jacques. *Une politique de la langue. La Révolution Française et les patois: L'enquête de Grégoire*. Paris: Gallimard, 1975.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COELHO, Olga; FINBOW, Thomas. Apontamentos para uma história linguística transatlântica e descolonizada do português no Brasil: o contato e a diversidade em foco. In: VIEIRA, Francisco; BAGNO, Marcos (orgs.). *História das línguas, histórias da linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 61-84.

- FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2., p. 611-636, abr.-jun. 2012.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. A cadeira de História Moderna e Contemporânea. Um espaço de crítica e renovação do ensino de história. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MATTOS, Hebe Maria; FRAGOSO, João. (orgs.). *Escritos sobre história e educação: homenagem a Maria Yedda Linhares*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001, p. 553-568.
- HOLLOWAY, Thomas. *Policing Rio de Janeiro. Repression and Resistance in a 19th. Century City*. Stanford: Stanford University Press, 1993.
- LIMA, Ivana Stolze. *O Brasil mestiço: discurso e prática sobre relações raciais na passagem do século XIX para o século XX*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dissertação de mestrado em História Social da Cultura, Rio de Janeiro, 1994.
- LIMA, Ivana Stolze. *Cores, marcas e falas: sentidos de mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003 (prêmio Arquivo Nacional de Pesquisa).
- LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura (orgs.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Edições Casa de Rui Barbosa, 2008.
- LIMA, Ivana Stolze. Vozes africanas no lado avesso da Independência e da língua brasileira. In: PERES, Wilma; CRAVO, Têlio (orgs.). *Independência: memória e historiografia*. São Paulo: Edições SESC, 2023, p. 391-406.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Lima Salgado. Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-27, 1988.
- KARASCH, Mary. *Slave life in Rio de Janeiro, 1808-1850*. Princeton: Princeton University Press, 1987.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*. São Paulo: Hucitec, 1990 [1987].
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política. *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 1, p. 8-26, 2005.
- MARTIUS, Carlos F. P. de. Como se deve escrever a História do Brasil. *Revista Trimestral de História e Geographia*, Rio de Janeiro, n. 24, t. 6, p. 381-403, 1845.
- MARTIUS, Carl Friedr. Phil. von. *Glossaria Linguarum Brasiliensium. Glossarios de diversas línguas e dialectos, que fallao os índios no Império do Brazil*. Erlangen: Druck von Jung & Sohn, 1863.
- NORBERTO, Joaquim. A língua brasileira. *Guanabara. Revista Mensal Artística, Científica e Litteraria*, Rio de Janeiro, Typ. Dous de Dezembro, n. 4, t. III, p. 99-105, 1855.
- PETTER, Margarida. A presença de línguas africanas na América Latina. *Lingüística*, Madrid, v. 26, p. 78-96, 2011.
- PINHEIRO, Joaquim Caetano Fernandes. Uma resposta. *Guanabara. Revista Mensal Artística, Científica e Litteraria*, Rio de Janeiro, Typ. Dous de Dezembro, n. 4, t. III, p. 97-98, 1855.
- REBELLO, Henrique Jorge. Memória e considerações sobre a população do Brasil. *Revista Trimensal do Instituto Historico, Geographico e Etnographico do Brasil*, Rio de Janeiro, t. XXX, p. 5-42, 1º trimestre, 1867.
- ROMERO, Silvio; RIBEIRO, João. *Compêndio de história da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

SALLES, Ricardo. *E o vale era escravo. Vassouras, século XIX: senhores e escravos no coração do Império*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SÜSSEKIND, Flora. O escritor como genealogista: a função da literatura e a língua literária no romantismo brasileiro. In: PIZARRO, Ana (org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial; Campinas: Editora Unicamp, 1994, p. 451-485.

VARNHAGEN, Francisco A. *Memorial orgânico. Plano de limites e divisão do território do Brasil e situação de sua nova capital*. S. n. t., 1849-1850.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História geral do Brasil antes de sua separação e independência de Portugal*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1975 [1854-1857], 5 vs.

Tempos de Ilmar Rohloff de Mattos: a historiografia como ciência e arte

Valdei Lopes de Araujo¹

Primeiro tempo: um livro-evento

Em *O tempo Saquarema* (1987), Ilmar de Mattos introduziu uma inflexão teórico-metodológica fundamental na historiografia do Império brasileiro. Em vez de se limitar à narrativa tradicional de disputas de poder e dominação política, Ilmar desloca o foco analítico para a experiência do tempo como eixo estruturante da ordem imperial. Na sua análise da década turbulenta pós-1831, Ilmar argumenta que os líderes do partido Saquarema (conservadores) não apenas assumiram o controle do Estado, mas tornaram-se “produtores” e “controladores” do tempo histórico – isto é, artífices conscientes da temporalidade em que se consolidou o Império. Essa interpretação original “desloca” a compreensão do Estado imperial: deixa de vê-lo somente como um aparelho de coerção e domínio, para entendê-lo também como o lugar de uma direção intelectual e moral exercida pela elite dirigente. Em outras palavras, Ilmar amplia o conceito de direção política – não restrita aos ocupantes formais de cargos públicos, mas abarcando um

¹ Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), Capes e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento desta pesquisa. Neste capítulo foram utilizados recursos de Inteligência Artificial (IA), por meio da ferramenta ChatGpt, para compilar anotações de leitura e sistematizar a bibliografia.

projeto hegemônico de longo prazo conduzido por uma classe dirigente que forjou a si própria no processo histórico.

Ilmar estrutura sua investigação em torno de categorias centrais intimamente ligadas à temporalidade política. A formação da classe senhorial (a elite proprietária escravista, especialmente do Vale do Paraíba) é examinada em termos de um duplo movimento de “restauração” e “expansão”. “Restauração” alude ao esforço Saquarema de reinstaurar a ordem monárquica e a hierarquia social abalada pelas revoltas e reformas liberais das Regências, conferindo ao novo regime imperial uma continuidade com o passado colonial-monárquico. Já “expansão” refere-se à projeção dessa ordem restaurada para o futuro, via crescimento econômico (a cafeicultura escravista em expansão) e fortalecimento institucional do Estado. Ilmar demonstra que havia uma relação necessária – embora não “natural” – entre restauração e expansão, forjada pela intervenção deliberada dos Saquaremas enquanto força social. Desse modo, a consolidação do Estado Imperial resultou do projeto hegemônico dessa classe senhorial dirigente, que articulou estabilidade e mudança em um tempo histórico que se estrutura a partir de sua tomada de consciência enquanto classe.

O tempo Saquarema, tal qual a manhã de João Cabral, não se impõe como dado natural ou iluminação externa: ele se tece, pacientemente, pelo entrelaçar de vozes, gestos e escritas que, ao repetirem-se, sustentam a própria cena da política. Como na imagem cabralina, em que “um galo sozinho não tece uma manhã”, o mundo Saquarema não é obra de um só partido, grupo ou ideólogo, mas uma tessitura coletiva – e performativa – que envolve inclusive os seus supostos adversários. Esses também cantam, mesmo quando se dizem dissonantes, pois são convocados e constituídos pela mesma gramática de atuação e reconhecimento. A política, nesse tempo, se revela como um espaço autopoético: ela funda suas formas, fabrica seus rituais, edita seus personagens e projeta seus antagonismos dentro de uma tenda que a todos abriga e conforma. Ilmar, ao escrever essa história, não apenas a narra, mas a escuta – escuta os ecos dos galos, os tons e os modos do canto, e com isso nos mostra que *O tempo Saquarema* não é apenas o tempo de uma hegemonia, mas o tempo de um mundo que, por sua própria estrutura interna, se reitera, se justifica e se projeta. Um tempo que se ergue em tela e tenda – para todos, mas segundo o ritmo de poucos e de lugares marcados por hierarquias bem definidas.

Também categorias como representação, legalidade e soberania são interpretadas sob essa ótica temporal. Ilmar evidencia, por exemplo, o embate conceitual entre liberais (Luzias) e conservadores (Saquaremas) em torno da noção de tempo político: enquanto os liberais propunham rupturas inovadoras em nome da “vontade nacional” expressa pela representação nacional (parlamento eletivo), os Saquaremas contrapunham a isso a primazia da ordem e da soberania monárquica – valorizando a continuidade legal e a autoridade do imperador como garantias contra o “novo tempo” revolucionário. A ênfase Saquarema na legalidade (isto é, no cumprimento estrito da constituição de 1824 e das leis) fazia parte dessa estratégia temporal: ao inviabilizar aventuras extraleais e sufocar rebeliões em nome da lei e da estabilidade, eles inscreviam a política imperial em uma sequência temporal coerente, homogênea, sem rupturas. Assim, categorias como representação política e legalidade não são tomadas por Ilmar como meros mecanismos institucionais, mas como elementos de uma temporalidade política na qual a elite conservadora buscou controlar o ritmo da história retardando mudanças sociais profundas e canalizando-as por vias formais, de modo a perenizar seu domínio de classe dentro de uma narrativa de continuidade.

O livro transforma o “tempo” em ferramenta heurística: a compreensão do Império passa pela compreensão de como seus dirigentes conceberam e manipularam o tempo histórico para construir e legitimar a ordem vigente. Tanto em *A experiência do tempo* (2013) quanto em *A independência narrada* (2022) seria pouco dizer que dialogo diretamente com esse legado conceitual de Ilmar; eles refletem um enraizamento da síntese de Ilmar em toda uma geração de historiadores. Mais que lido, *O tempo Saquarema* era estudado, decifrado, decorado; como estudantes ainda na graduação, ficávamos encantados com cada nova camada do argumento que éramos capazes de escavar nesse processo que era ler e experimentar o século XIX brasileiro pelos olhos de Ilmar de Mattos.

Em *A experiência do tempo* procurei aprofundar a investigação sobre o tempo como categoria de análise e fenômeno histórico/historiográfico ao estudar as primeiras décadas do século XIX no Brasil. Fortemente influenciado por debates teóricos contemporâneos (notam-se, por exemplo, aportes de Reinhart Koselleck sobre história dos conceitos e temporalidade), examinei como os atores históricos daquele período experimentaram, conceberam e narrativizaram o tempo em meio à formação do Estado e da nação. Trata-se

de uma obra que transita entre história política, história intelectual e teoria da história, tentando integrar conceitos abstratos à análise histórica concreta. Naquele livro, que nasce como tese de doutorado defendida na PUC-Rio em 2004, partia da premissa – cara a Ilmar – de que a emergência da modernidade política no Brasil implicou uma nova configuração histórica.

Investigo discursos e narrativas produzidos entre a véspera da Independência e o auge do período Saquarema (1810s–1840s) para identificar as mudanças nos conceitos de tempo, de passado e de futuro que informaram a experiência histórica brasileira. Em diálogo direto com *O tempo Saquarema*, procurei expandir o foco além da elite dirigente para incluir práticas sociais e culturais: por exemplo, a difusão de ideias de “progresso” e “civilização”, os usos políticos da memória da Independência, ou mesmo os calendários cívicos e as comemorações que moldaram a percepção coletiva de estar vivendo “uma nova era” após 1822. Procurei demonstrar que o tempo tornou-se um objeto de disputa e reflexão no Império nascente – seja na imprensa, nos panfletos, nos parlamentos ou nas obras dos primeiros historiadores brasileiros. Ao fazê-lo, procurei responder ao “tempo Saquarema” de Ilmar desenvolvendo o tempo não apenas como fator estruturante do poder, mas também como categoria central para entender a autoconsciência histórica da sociedade imperial.

Em *A independência narrada* essa abordagem dos fenômenos da historicidade, ou seja, da temporalização social do tempo, foi ampliada para o campo da historiografia propriamente dito. Se Ilmar havia mostrado como os Saquaremas “teceram” o tempo imperial como parte de seu projeto político, procurei investigar como, entre os séculos XVIII e XIX, “historiadores” e memorialistas “teceram” narrativas sobre a Independência do Brasil. Entenda-se aqui por “historiadores” homens de estado letrados que dentre suas inúmeras ocupações dedicavam-se também à escrita da história, personagens, muitos deles, que estariam envolvidos na abertura do tempo Saquarema.

Assim como vemos em *O tempo Saquarema* datas como o 7 de abril de 1831, a revisão do ato adicional de 1836 e o golpe da maioria de 1841 ganharem a textura de grandes experimentos sociotemporais, em *A independência narrada* efemérides como 1808 e 1822 foram tratadas não apenas como eventos pontuais, mas como “um modo de organização do tempo” na consciência histórica nacional, configurando marcos a partir dos quais se

passou a pensar a história como processo aberto à agência humana. Ou seja, a Independência converteu-se em eixo narrativo que estrutura a compreensão do passado brasileiro, um “presente fundador” continuamente revisitado e recontado. No livro, analiso as formas narrativas que produziram sentido para o processo da Independência ao longo do século XIX e além. Exploro como diferentes gerações de letrados construíram tramas temporais diversas: algumas enfatizando rupturas revolucionárias, outras sublinhando continuidades e evoluções graduais. Novamente aqui se nota a influência do tempo de Ilmar: enfatiza a temporalidade na história enquanto acontecimento e escrita, em si e para si. A data da Independência tornou-se um marco cronológico articulado a uma certa “consciência histórica”, em que noções de Nação, Estado e identidade nacional passaram a definir os horizontes de expectativa e os marcos de memória. Assim como Ilmar examinara categorias como representação e legalidade em sua articulação com o tempo político do Império, procurei demonstrar que aqueles estadistas letrados criaram, eles também, representações temporais do Brasil – ora moldando a narrativa da Independência como mito de origem (um “nascimento” da nacionalidade), ora problematizando esse mito ao destacar longos processos anteriores e posteriores a 1822. Em suma, *A independência narrada* coloca em evidência a dimensão temporal da historiografia: a maneira como o passado é narrado está inserida em disputas de temporalidade (continuidade vs. ruptura, tradição vs. inovação), refletindo, em última instância, as questões já apontadas por Ilmar sobre a necessidade de controlar o tempo para dar sentido à ordem política.

Ao demonstrar que tempo não é um mero cenário onde os fatos ocorrem, mas um elemento ativo – construído, debatido e disputado da experiência histórica brasileira, seja na política, seja na escrita da história –, estava trilhando os caminhos que minha geração pode abrir com a leitura deste livro/evento: *O tempo Saquarema*.

Segundo tempo: capítulos de um historiador do Brasil

“Capítulos de Capistrano” é, talvez, uma via rara para se aproximar de Ilmar Rohloff de Mattos. Não apenas porque nesse texto se encontram reunidos os traços centrais de sua escrita – a sensibilidade ao tempo, a ironia fina, a precisão erudita, o prazer pela forma –, mas sobretudo porque ele

próprio, ao homenagear Capistrano, ensina que a crítica e o afeto podem, juntos, constituir um gesto fundante de leitura e de filiação intelectual.

Em “Capítulos de Capistrano”, Ilmar nos oferece mais do que uma biografia ou uma introdução à obra de Capistrano de Abreu. O que está em jogo ali é a reconstrução ensaística e evocadora de uma figura central de nossa historiografia, feita a partir da própria matéria da qual essa realidade se compõe: o tempo, os documentos, as estratégias narrativas, os silêncios, os afetos.

A começar pelo título – que não apenas recupera o nome da obra mais conhecida de Capistrano (*Capítulos de história colonial*) como o desloca para outro plano, o dos “capítulos” da vida intelectual –, o texto de Ilmar já indica sua principal operação: fundir crítica e invenção, história e literatura, documento e testemunho. A estrutura é assumidamente capitular, e cada parte do texto é organizada como um gesto ensaístico que, em vez de apenas explicar, procura fazer ver: o que significava escrever história no Brasil da virada do século XIX para o XX? Como se forja um historiador dentro das condições concretas e simbólicas de uma cultura intelectual em formação?

A narrativa de Ilmar é notável também por sua dimensão experimental. Há uma espécie de montagem no texto – um uso deliberado de vozes múltiplas, documentos epistolares, trechos de Capistrano e comentários interpretativos que se justapõem e se entrelaçam, criando um efeito de “ensaio dramatizado”. Isso transforma “Capítulos de Capistrano” em um artefato híbrido, no qual o ensaísmo historiográfico convive com a ficcionalização delicada da vida intelectual. Capistrano aparece, por vezes, como personagem – João Ninguém –, por vezes como autor de si mesmo, e por vezes como signo de uma experiência mais ampla: a do intelectual brasileiro que, entre documentos, cartas e silêncios, constrói uma nação em suas palavras.

Esse jogo de vozes e tempos não é gratuito: ele traduz uma forma de pensar a história como descoberta, como reenvio, como regresso. “Descobrir” é, para Ilmar, mais do que um ato inaugural; é uma prática permanente, uma travessia reiterada dos arquivos, das palavras, das formas de narrar. É nesse sentido que “Capítulos de Capistrano” também é uma história da historiografia: nele, o passado não é apenas reconstituído, mas reconstruído como problema. E Capistrano, o historiador dos sertões e das capitânias, torna-se também o historiador do tempo brasileiro, aquele que, como Sísifo, insiste em reencontrar, nos documentos, as promessas e frustrações de uma história nacional.

Há um gesto de filiação – e também de reinvenção – que se revela na forma mesma como Ilmar escreve. Em vez de comentar *Capítulos de história colonial* a partir de fora, ele reconstrói o seu mundo por dentro. Transforma o comentário historiográfico em um exercício narrativo, uma espécie de encenação do próprio gesto de Capistrano: ler, transcrever, refletir, montar, descobrir. Ilmar não apenas escreve *sobre* Capistrano: ele escreve *com* Capistrano, refazendo o caminho da historiografia como um percurso pessoal, intelectual e afetivo.

A aposta metodológica mais evidente no ensaio está em incorporar o texto do outro – suas palavras, seus silêncios, suas hesitações – como parte ativa da construção de um discurso historiográfico. É ele mesmo quem declara:

Optei ainda, como maneira que melhor me pareceu para expressar o modo como Capistrano entendia o seu ofício e o mundo no qual se movia, em transcrever suas próprias palavras sempre que possível [...]. Como é possível observar logo no início deste texto, [...] Capistrano também assim procedeu em diferentes oportunidades, em particular no que se referia à documentação; animava-o, então, a intenção da “prova”, o testemunho permitindo narrar “o que efetivamente aconteceu” (Mattos, 2004).

Ao se colocar no lugar do leitor-comentador que age como Capistrano – animado pela “intenção da prova” –, Ilmar funde dois tempos: o da crítica e o da criação. Reforça a filiação historiográfica não pela autoridade de um método, mas pela reencenação de uma ética da leitura e da escrita. Essa operação é também um gesto de historiador: *reconhecer-se nas práticas do outro como parte de uma tradição em transformação*.

Tal como Capistrano, Ilmar vê o historiador como um agente complexo, atravessado por papéis que se confundem: “juiz”, “detetive”, “expectador”. A metáfora tripla reaparece com força:

Empenhado em conseguir uma visão realista do passado, em alcançar a verdadeira natureza da sociedade por meio do conhecimento histórico, Capistrano transmuta-se no trato com os documentos: em juiz ouvindo – ou melhor, lendo! – os testemunhos [...]; em detetive, avaliando quais são os depoimentos e dados confiáveis [...]; e em espectador – não raro, muito mais em expectador – que passa a “ver” – isto é, conhecer – o que aconteceu porque privilegia entre os relatos aquele que emana de uma testemunha ocular (Mattos, 2004).

Essa combinação de papéis – leitura crítica, julgamento racional e sensibilidade narrativa – aparece também no próprio Ilmar. Ele também lê, compara, observa; mas o faz, sobretudo, como quem *constrói* uma cena: as imagens de Capistrano na rede, lendo à noite; o personagem João Ninguém, melancólico e determinado; o cearense que “não se lavou do pecado original” de Varnhagen, mas que escolheu outro caminho. O texto, nesse sentido, não apenas analisa Capistrano – *performa* Capistrano.

Como ocorre com os bons narradores, Ilmar tensiona aquilo que poderia ser uma pura celebração: elogia Capistrano, sim, mas o faz destacando suas ambiguidades, suas recusas, suas inconstâncias. Um trecho como o que segue revela, por exemplo, a maneira como Ilmar critica a forma de Capistrano lidar com a documentação – ao mesmo tempo em que transforma essa crítica em matéria para pensar a própria forma historiográfica:

Quem discordará que *Capítulos de História Colonial* constitui o principal trabalho de Capistrano de Abreu [...]? Não obstante, para os padrões e requisitos que definiam o ofício do historiador [...], a ausência das referências documentais e bibliográficas no corpo do texto dos Capítulos [...] constitui ao menos matéria de estranheza – um primeiro “nó”, que a muitos e há muito vem intrigando (Mattos, 2004).

Ilmar desata esse “nó” não com uma denúncia, mas com uma leitura generosa, situada, sensível ao tempo da escrita e aos seus destinatários. Ele sugere que talvez *a ausência de notas* seja uma forma de estilo, um gesto de abertura, um desejo de que o texto – como o Brasil – seja descoberto pelo leitor. E aqui está uma das chaves mais belas de sua escrita: a recusa de resolver os dilemas do texto historiográfico com um protocolo técnico; a aposta na forma como via de acesso à crítica.

É isso que o autor está fazendo quando lê a *História geral do Brasil*, de Varnhagen, como um livro em que “os relevos arrasam-se, os característicos misturam-se e as cores desbotam: “Vê-se uma extensão, mas plana, sempre igual, que lembra as páginas de um livro que o brochador descuidado repete” (Mattos, 2004).

A crítica à narrativa niveladora de Varnhagen é também uma defesa da heterogeneidade da história, da dissonância como traço do real, da tensão entre tempos, espaços e sujeitos. É nesse ponto que Ilmar se inscreve, ele mesmo, como autor: não pela autoridade disciplinar, mas pela sensibilidade à forma, pelo domínio dos arquivos, e sobretudo pela generosidade interpretativa.

Espaços da leitura

Ilmar nomeia uma das seções mais líricas de seu texto como “Espaços de leitura”, e é significativo que essa parte esteja toda dedicada a descrever não apenas onde Capistrano leu e escreveu, mas *como* esses lugares moldaram sua sensibilidade historiadora. A Biblioteca Nacional, o IHGB e o Colégio Pedro II formam uma espécie de tríplice templo – não apenas de estudo, mas de culto ao ofício de historiar. Ilmar anota: “Ali podia tanto ler quanto criar as condições para que outros pudessem ler. E ele nunca duvidara que no ato de ler residia a condição essencial para cada novo descobrimento” (Mattos, 2004).

Essa frase – simples, mas lapidar – condensa o núcleo da concepção historiográfica que Ilmar compartilha com Capistrano: *ler é descobrir*. A leitura não é um estágio preparatório da escrita, mas seu próprio motor. Ler é tornar visível o Brasil, não como objeto pronto, mas como problema histórico.

Capistrano emerge, então, como um leitor obsessivo e insaciável. Em passagens tocantes e minuciosas, Ilmar nos faz ver esse homem de hábitos modestos, que entra na Biblioteca Nacional “como em casa própria”, à noite, recolhe manuscritos e fica horas lendo, esquecendo-se das anotações que fazia. Repare na beleza do trecho:

E mesmo quando de seus quadros não mais fazia parte continuava a entrar pelo prédio como em casa própria, tão logo anoitecia; apanhava os textos de que necessitava, e ficava a lê-los durante horas a fio, tomando notas que, distraidamente, quase sempre esquecia, mas que eram guardadas por algum funcionário zeloso (Mattos, 2004).

Ilmar narra isso como quem descreve uma cena íntima, e talvez heroica: o historiador solitário, vagando entre os livros, anotando, esquecendo, recomeçando – não como falha, mas como método. O esquecimento aqui não é ruína da memória, mas parte do processo do saber. Um saber que se sedimenta lentamente, como as margens de um rio.

Mas Ilmar não romantiza. Há sempre uma tensão entre o gesto individual e a estrutura social da leitura. Ele mostra como Capistrano constrói a própria autoridade a partir desse gesto obsessivo e autodidata, mas também como essa autoridade se dá *em relação* – com instituições, com redes de interlocução, com cartas, com anônimos funcionários zelosos. Daí o peso das menções aos vínculos com João Lúcio de Azevedo, com a Corte, com a cidade letrada.

Uma vez na Corte, muito rapidamente uma teia de relações pessoais permitiu-lhe o ingresso na vida literária [...]; a correspondência com interlocutores em outros pontos do país e no exterior, ao mesmo tempo que anunciava projetos e registrava frustrações, revelava a pretensão quase obsessiva de cobrir inteiramente de documentos a Capital Federal (Mattos, 2004).

A obsessão documental, que em outro autor talvez fosse sintoma de arquivismo vazio, em Capistrano aparece como prática de fundação: ele quer “cobrir de documentos” não por mania, mas porque sabe que o Brasil só se torna legível quando é documentado – e, portanto, *lido*. Por isso, é especialmente poderosa a frase com que Ilmar resume a motivação historiográfica de Capistrano: “Os documentos estão no mundo, só é preciso aprender a lê-los” (Mattos, 2004).

Este é o ponto de intersecção mais denso entre Capistrano e Ilmar: a historiografia como arte de leitura. Capistrano lê para entender o Brasil. Ilmar lê Capistrano – e também o Brasil – para mostrar como o próprio ato de ler pode ser forma de crítica, de resistência, de invenção.

Assim como Capistrano via o Brasil como algo a ser descoberto nos documentos, Ilmar vê Capistrano como alguém que precisa ser *descoberto* nos seus textos, nas suas recusas, nos seus silêncios, nos seus deslocamentos. Em ambos os casos, trata-se de um movimento que vai da experiência à forma, do documento à narrativa, do arquivo ao sentido.

Crítica e contraponto: Capistrano e Varnhagen

Ilmar reconhece a centralidade de Varnhagen para a fundação da história nacional como disciplina no século XIX, mas não hesita em apontar as limitações e o modelo que se esgotou. Ao fazer isso, ele ecoa a própria crítica de Capistrano – mas a interpreta de forma ainda mais rica, incorporando os impasses e silêncios como parte do que define a historiografia brasileira em sua modernidade incerta.

A avaliação da *História geral do Brasil* é paradigmática:

A História Geral é um dos livros mais ariscos e mais fugidios que conhecemos. Pode-se lê-lo quantas vezes se quiser, confrontá-lo, meditá-lo: há sempre no livro um quê, que escapa, que resiste, que não se acha quando se procura, mas que é preciso procurar para achar. Há ali

detalhes sobejos que ao mesmo tempo são deficientes, porque lhes faltam os concomitantes, que, únicos, poderiam mostrá-los à verdadeira luz (Capistrano de Abreu *apud* Mattos, 2004).

Essa descrição é ambivalente: por um lado, elogia a densidade do texto; por outro, revela sua opacidade. Varnhagen, embora pioneiro, não produz clareza – *produz ilusão de clareza*. Ilmar reforça esse ponto quando afirma que, “sob as mãos de Varnhagen, a História do Brasil uniformiza-se e esplandece; os relevos arrasam-se, os característicos misturam-se e as cores desbotam”. A metáfora pictórica é devastadora: a história nacional torna-se um “livro plano”, como “páginas de um livro que o brochador descuidado repete”.

Em contraste, Capistrano rejeita essa homogeneização. Ilmar mostra como sua historiografia não visa pintar uma superfície lisa, mas revelar as fraturas, os relevos, as camadas. Se Varnhagen busca continuidade, Capistrano investiga os *desníveis* entre épocas, os *nós* da formação nacional. E Ilmar o acompanha nesse gesto, transformando o texto historiográfico num campo de escavação – *não para unificar, mas para expor as tensões da narrativa histórica*.

É aí que entra a célebre tríade – juiz, detetive, espectador – que Ilmar atribui a Capistrano e, por reflexo, também assume em sua própria escrita. Repare, uma vez mais, na formulação:

Empenhado em conseguir uma visão realista do passado, em alcançar a verdadeira natureza da sociedade por meio do conhecimento histórico, Capistrano transmuta-se no trato com os documentos: em juiz [...], em detetive [...] e em espectador – não raro, muito mais em expectador – que passa a “ver” – isto é, conhecer – o que aconteceu porque privilegia entre os relatos aquele que emana de uma testemunha ocular (Mattos, 2004).

Ilmar enuncia uma ética da leitura e da interpretação. O historiador não é aquele que *impõe* sentido aos documentos, mas aquele que sabe escutá-los – avaliá-los como um juiz, investigá-los como um detetive e, por fim, *ver* por meio deles, como um espectador que se deixa atravessar pelos acontecimentos. Este é o gesto que o diferencia de Varnhagen: a recusa de narrar *como se* tudo estivesse já resolvido.

Mais do que uma tipologia, esses três personagens condensam um ideal de método e sensibilidade. Ao escrever “Capítulos de Capistrano”, Ilmar incorpora-os em sua prática: age como detetive ao reconstituir cenas

e documentos; como juiz ao avaliar métodos e escolhas narrativas; e como espectador ao escutar os silêncios de Capistrano, seus deslocamentos, suas recusas – como quando recusa a Academia de Letras, ou quando opta por não assinar livros com seu nome completo, mas com o humilde “João Ninguém”.

Esse último nome, aliás, é central no gesto crítico de Ilmar. Ele mostra que Capistrano se constrói como sujeito historiador num tempo em que a autoridade da história era disputada pelos nomes, pelas instituições, pelos cânones. Ao escolher a margem, o silêncio, a erudição artesanal, Capistrano constrói uma contra-história: a de alguém que “preferia a tapera à catedral”, que “lia mais do que escrevia”, que via na “flor do tempo” um ciclo que se renova no esforço contínuo de narrar.

A crítica a Varnhagen, nesse sentido, não é apenas negativa. É também produtiva. É por oposição a ele que Capistrano define sua prática, e é por meio dessa oposição que Ilmar, por sua vez, reconstrói a tensão constitutiva da historiografia brasileira: *entre fundação e crítica, entre monumento e flor, entre plano e relevo*.

Ensinar o segredo do Brasil aos brasileiros

Capistrano aparece como alguém que narra a história e *desvela* os sentidos ocultos da formação nacional. O ato de historiar, nesse contexto, não se resume a ordenar eventos, mas a dar nome às vozes do passado, a descobrir sujeitos ocultos, a reconstituir percursos apagados ou censurados. Isso se revela com força no episódio da atribuição de autoria às obras de Brandão e Antonil:

O juiz, o detetive e o espectador atribuiriam a Ambrósio Fernandes Brandão os *Diálogos das Grandezas do Brasil*; confiantemente, afirmariam que André João Antonil era o anagrama do nome do autor de *Cultura e opulência do Brasil, por suas drogas e minas*, João Antônio Andreoni [...]. Mas somente o historiador sabia ser outra a verdade: o livro *ensinava o segredo do Brasil aos brasileiros!* (Mattos, 2004).

É difícil imaginar uma imagem mais potente do ofício historiográfico. Capistrano, aqui, é visto como aquele que, ao nomear o autor de uma obra interdita, *a restitui ao país*. O segredo não é apenas a autoria, mas o conteúdo: uma explicação para a riqueza do Brasil, sua cultura, seus

conflitos – não voltada para o exterior, como temia a censura, mas *para os próprios brasileiros*.

Esse gesto – revelar que Antonil é Andreoni, ou que Brandão é o autor de um diálogo colonial – é, para Ilmar, muito mais do que filologia. É uma operação crítica e política. Ao identificar o autor, Capistrano reinscreve o texto no corpo da tradição nacional, tornando-o passível de leitura e apropriação por parte de seus conterrâneos. A crítica documental torna-se, assim, uma prática de restituição de memória.

A partir disso, Ilmar enxerga no trabalho de Capistrano um compromisso com a constituição da *autoria coletiva* da Nação – não nos moldes épicos do Império, mas como uma prática paciente e subterrânea de reconstrução de sentidos. Dar nome aos autores interditos, dar voz aos documentos esquecidos, dar forma aos rastros do sertão: tudo isso compõe um projeto de historiografia que se quer *intimamente brasileira*, no sentido mais profundo do termo.

A expressão *ensinar o segredo do Brasil aos brasileiros* reaparece, então, como um contraponto irônico e sutil à *História geral do Brasil* de Varnhagen, cujo projeto era – como Ilmar nos mostra – mais voltado à justificação do Império e ao elogio da ordem. Capistrano, por sua vez, quer ensinar o Brasil a si mesmo – não como grandiloquência, mas como crítica.

E essa crítica não é feita apenas nos conteúdos, mas sobretudo na forma. Capistrano não constrói monumentos, constrói tapera. A imagem da “tapera” aparece, em Ilmar, com especial força: trata-se de uma obra que sabe de suas lacunas, que não pretende encerrar o sentido da história, mas antes deixá-la aberta, como um ciclo inacabado:

Avaliava que a parte realizada estava repleta de lacunas, assemelhando-se menos a um edifício e muito mais a uma *tapera*. Parecia lamentar-se por ter acreditado muito na *extensão da vida e na brevidade da arte*; fora *punido* (Mattos, 2004).

Ilmar, com isso, nos diz que o historiador moderno, no Brasil, não constrói palácios de mármore – ele ergue ruínas férteis. A *tapera* não é sinal de fracasso, mas de um método: o da incerteza, da incompletude, da abertura à continuidade.

Por isso mesmo, o gesto de atribuir autoria é parte do mesmo processo de construir uma história que reconhece as falhas do arquivo, os hiatos da

memória, os silêncios do poder. Ilmar vê nisso uma espécie de *pedagogia histórica*: nomear, contextualizar, reler, reinscrever.

E talvez essa seja a sua própria tarefa, ao escrever “Capítulos de Capistrano”: um esforço por devolver ao historiador cearense – e à sua *flor do tempo* – o lugar de origem de uma historiografia crítica, viva, sensível à forma e comprometida com o país real.

João Ninguém e seus herdeiros

No desfecho de “Capítulos de Capistrano”, Ilmar abandona a posição de narrador onisciente e aproxima-se do chão comum de quem escreve sobre alguém que o ensinou a ler. É nesse momento que ele se confunde com seu personagem, não como repetição, mas como continuidade diferenciadora. Ele escreve como quem aceita carregar o bastão de uma tradição que não se deseja monumental, mas modesta, rigorosa, subterrânea.

Tal como Capistrano que preferia assinar “João Ninguém”, Ilmar recusa, no fim, o aparato acadêmico tradicional. Anota:

Ocorre-me, neste instante, que também optei por redigir estes outros *Capítulos* sem a indicação de notas e referências bibliográficas. [...] Qualquer dos recursos por mim utilizados – a não inclusão de notas e referências [...] e a transcrição literal das palavras do próprio Capistrano – tinha como finalidade maior homenagear um autor que me acompanha desde sempre (Mattos, 2004).

Essa escolha é mais do que estética. É também política e historiográfica. Ilmar recusa o protocolo acadêmico não por desprezo, mas porque deseja se aproximar do modo como Capistrano lia e escrevia – guiado mais pela responsabilidade diante do tempo do que pelo apego a convenções. Escrever, aqui, é reconhecer a fragilidade do saber, mas também sua potência.

Por isso, ele insiste em uma forma aberta, feita de colagens, citações longas, montagem de vozes, ausência de aparato crítico ostensivo. Como Capistrano, Ilmar não quer dar a última palavra – quer dar espaço para que o leitor descubra. A metáfora do descobrimento retorna, agora no plano da escrita: “Os *Capítulos* foram redigidos da forma que o foram, representando muito provavelmente uma opção” (Mattos, 2004).

Se Varnhagen representa o historiador-pedestal, aquele que organiza a história da nação para um imperador, Capistrano – e com ele Ilmar –

representa o historiador-flor: aquele que se curva ao tempo, que reconhece os limites da arte, que se propõe a *florescer mesmo na tapera*.

Esse gesto se espelha também na recusa de Capistrano à Academia Brasileira de Letras – recusada por ser, talvez, um monumento excessivo. Ilmar ecoa esse gesto como afirmação: a história que vale a pena é a que se escreve com tempo, com leitura, com dúvidas – e com afeto. Uma história íntima. Uma história “de chinelos”, como Capistrano via a do frei Vicente do Salvador.

Na frase final do ensaio, Ilmar sugere que *Capítulos de história colonial* não apenas forjou a história do Brasil, mas também forjou o próprio Capistrano: “O autor forja a obra, os *Capítulos* forjaram cada capítulo da vida daquele que gostava de assinar João Ninguém” (Mattos, 2004).

No fundo, essa frase poderia ser lida como autorreferente. Ilmar também está falando de si. Também ele foi forjado por seus textos, leituras e aulas. Também ele se faz – e se desfaz – dentro deles. Seu texto é feito de camadas: crítica historiográfica, homenagem, ensaio de estilo, e também confissão.

Essa é, talvez, a herança mais bela que Ilmar vem deixando para diversas gerações de professores: a de que um historiador não se mede apenas por seus conceitos, nem por suas notas, nem mesmo por sua erudição – mas pelo modo como se coloca em relação ao tempo, aos mortos, ao país, à linguagem.

Por isso, o que se inicia aqui com *Tempos de Ilmar Rohloff de Mattos* não é apenas a leitura de alguns textos – é o reconhecimento de uma linhagem. De um modo de escrever que se recusa ao pedestal; permanece, discreto, no jardim dos que ainda querem descobrir o Brasil.

Prorrogação: *O tempo Saquarema* e a reinvenção da narrativa historiográfica

No capítulo “O Império do Brasil no contexto da redemocratização”, argumentei que a historiografia brasileira da década de 1980, ao se defrontar com os impasses da modernização autoritária e da crise da epistemologia nacional, produziu uma guinada decisiva em direção à crítica do próprio discurso histórico (Araujo, 2012). Essa virada, que denominei “despertar historiográfico”, teve em Afonso Carlos Marques dos Santos e Manoel Luiz Salgado Guimarães dois de seus protagonistas mais produtivos. O primeiro formulou, entre 1979 e 1986, uma crítica radical ao nacionalismo históri-

co, ao papel do intelectual como mediador da verdade e à própria ideia de continuidade histórica. O segundo, por sua vez, ao investigar o IHGB em sua tese de doutorado, propôs uma leitura institucionalizada da produção histórica como prática discursiva inserida em redes sociais e políticas específicas, evitando tanto os juízos ideológicos simplificadores quanto o elogio normativo da modernidade europeia (Santos, 2007; Guimarães, 1988).

Esse ciclo teórico e político pode ser resumido por três grandes deslocamentos operados por essa geração: (1) da história como representação da nação à história como construção simbólica e política; (2) da crítica da ideologia à crítica da linguagem e da forma; (3) da figura do intelectual como intérprete do povo à emergência de uma historiografia sensível à pluralidade de vozes e às condições materiais de produção do discurso. Mas, como também procurei demonstrar, essa virada crítica nem sempre encontrou uma forma narrativa correspondente. Muitos dos trabalhos produzidos nesse contexto oscilavam entre a denúncia da construção nacional como ideologia e a expectativa – não inteiramente abandonada – de que uma nova história crítica poderia restituir à historiografia seu lugar de mediação pública, agora com um vocabulário mais ético, plural e consciente.

É nesse ponto que *O tempo Saquarema*, publicado por Ilmar no fim da década, intervém com singularidade. Diferentemente da crítica genealógica que buscava desconstruir os pilares do nacionalismo oitocentista, Ilmar opta por inserir-se diretamente no tecido da política imperial, reconstituindo com rigor estilístico e analítico o funcionamento interno do sistema Saquarema. Sua escrita não busca escapar do passado por meio da denúncia, nem redimi-lo por meio de outra verdade. Ela se move dentro da lógica daquele tempo político, captando sua autopoiese, seu modo de produzir sentido, diferença e autoridade por meio da repetição, do estilo e da performance.

Se a geração do despertar historiográfico tematizou a invenção da nação como problema, Ilmar reencena o império como uma estética do poder, em que mesmo os antagonismos partidários operam dentro de um sistema comum de inteligibilidade. A ironia refinada – expressa na célebre ideia de que *nada mais parecido com um Saquarema do que um Luzia no poder* – é menos uma crítica moral do que uma observação estrutural: trata-se de mostrar como o império se sustenta por meio de uma gramática política que naturaliza a alternância, domestica o conflito e constrói uma direção

que não é resultado de um intelectual demiurgo, mas ascende das próprias relações histórico-sociais entre evento e estrutura.

Em vez de buscar a verdade por detrás da história, *O tempo Saquarema* ilumina a história como prática de produção de verdade e poder. Nesse sentido, o livro não apenas analisa o passado, mas propõe uma teoria da historiografia por meio da forma narrativa que escolhe. A construção minuciosa da ambiência, a atenção ao ritmo das fontes, à densidade dos conceitos e à repetição das fórmulas revelam uma aposta em uma crítica que é também composição, uma história que se escreve no gesto mesmo da reconstrução – e não apenas no gesto da recusa crítica como quem já sabe o caminho a trilhar.

Assim, Ilmar parece operar uma superação dos dilemas da década anterior por meio de um movimento não frontal, mas lateral: ele não refuta a tradição crítica, mas a transcende pela via da narrativa e da composição. Em lugar de propor um novo programa de leitura, o autor escreve o tempo Saquarema com tal densidade interna que desestabiliza o leitor não por imposição de teoria, mas por sedução formal. Nesse gesto, *O tempo Saquarema* encarna aquilo que Afonso Carlos dos Santos apenas esboçava como hipótese: a possibilidade de uma historiografia como crítica cultural autônoma, com força estética e poder interpretativo.

O livro de Ilmar é, portanto, simultaneamente objeto e método, forma e reflexão. Ele mostra que é possível produzir historiografia crítica sem abandonar a narrativa, e que é possível escrever o Império sem cair na nostalgia, na denúncia ou no tecnicismo disciplinar. Por isso, ele permanece como uma das obras mais importantes da historiografia brasileira contemporânea – não apenas por aquilo que diz sobre o passado, mas por aquilo que mostra ser possível fazer com a escrita da história.

Padre Viegas,
MG, 13 de agosto de 2025.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Valdei Lopes de. *A experiência do tempo: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813–1845)*. São Paulo: Hucitec, 2008.

ARAUJO, Valdei Lopes de. *A independência narrada: introdução à história da historiografia no Brasil*. Rio de Janeiro: Proprietas, 2022.

- ARAUJO, Valdei Lopes de. O Império do Brasil no contexto da redemocratização. In: ARAUJO, Valdei Lopes de; OLIVEIRA, Maria da Glória (orgs.). *Disputas pelo passado: história e historiadores no Império do Brasil*. Ouro Preto: Edufop, 2012, p. 8-41.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, n. 1, p. 5-27, 1988.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Capítulos de Capistrano. In: NEVES, Margarida de Souza (org.). *Modernos Descobrimientos do Brasil* (Projeto PUC-Rio, Pronex-CNPq), 2004, site.
- SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. *A invenção do Brasil: ensaios de história e cultura*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006 [1979].

PARTE II

O PROFESSOR-HISTORIADOR

O cinza e o verde. Cores e espaços mattosianos

Rodrigo Bentes Monteiro¹

A sala ativa

Em meados da década de 1980, um grupo de professores e alunos do Departamento de História e Geografia reunia-se às tardes de sexta-feira na sala 512 do prédio Cardeal Frings, na PUC-Rio, no bairro da Gávea, Zona Sul. Nessa sala, hoje reformada, há a secretaria do Departamento de História. Mas naquele tempo historiadores e geógrafos, professores ou licenciandos, encontravam-se ali para tratar do projeto *Capacitação de recursos humanos*, coordenado por Ilmar Rohloff de Mattos.²

No espaço meio retangular havia seis grandes mesas de metal pintadas de cinza-claro com tampo de fórmica verde e cadeiras, dispostas de modo a sentarmo-nos ao lado ou à frente de outros professores e estagiários misturados, cerca de 20 no decorrer dos anos. Como numa atividade que não esqueço, a sala era diferente segundo o ponto de vista de cada um. Os que se sentavam num lado, atrás das mesas, viam à frente outras mesas e mais participantes do projeto sentados, tendo atrás a janela de vidro e madeira pintada de cinza e fachadas de prédios da PUC-Rio, em meio às copas de

1 Texto modificado da introdução de Rodrigo Bentes Monteiro (2025: 7-19).

2 Rio de Janeiro, Projeto *Capacitação de recursos humanos: docentes e licenciados nas disciplinas de história e geografia nas séries finais do primeiro grau* (PUC-Rio, MEC-SESu), coordenado por Ilmar Rohloff de Mattos de 1984 a 1987.

árvores mais altas do *campus*. Por sua vez, os que estavam deste lado viam em frente os sentados atrás daquelas primeiras mesas e, ao fundo, enxergavam a parede branca da sala. Enfim, os que estavam sentados atrás da mesa meio ao lado da porta de entrada – também de madeira pintada de cinza – num recuo do espaço da sala, pelo relato alheio tinham atrás de si alguns arquivos de metal cinza. Esses descreviam os demais, que estavam nos outros dois lados, meio de perfil, e viam ainda à frente, no extremo oposto da sala, um grande quadro ou lousa verde, no qual por vezes alguém escrevia ou desenhava com giz branco. Para observar melhor a visão de cada um, alguns, todos e/ou o quadro, era necessário, segundo Margarida de Souza Neves, então diretora do dito departamento, “mexer o pescoço” – uma metáfora para enxergar a alteridade e combater o etnocentrismo conforme Lévi-Strauss (1976), cuja leitura integrava os cursos do Centro de Ciências Sociais daquela universidade e as dinâmicas do projeto. Verde, cinza e branco dominavam o ambiente iluminado pela janela.

Verde era a cor da esperança naquele tempo ainda meio cinzento da campanha malfadada por eleições diretas para a presidência da república em 1984, sucedida pelas eleições indiretas no Colégio Eleitoral, porém com o fim da ditadura militar no governo de José Sarney e a Assembleia Nacional Constituinte em 1987-1988, na lenta redemocratização brasileira. Uma carta do prefeito do Rio Roberto Saturnino Braga e da secretária municipal de Educação – a historiadora Maria Yedda Linhares – em março de 1986 solicitava aos professores que trabalhassem com os alunos o tema “Olho na Constituinte”.³ Apesar da inflação galopante – interrompida brevemente pelo Plano Cruzado em 1986, que mudou a moeda – e das greves que acometiam as redes pública e particular de ensino, havia certa alegria e juventude, conforme a música *Coração de estudante*, de Milton Nascimento e Wagner Tiso.

A diversidade de pontos de vista expressa na sala de reuniões na PUC-Rio relacionava-se ao ambiente maior de escolas da rede pública no município de Duque de Caxias, na região da Baixada Fluminense, muito distante da Zona Sul do Rio de Janeiro. O projeto financiado pela Secretaria de Educação Superior, no Ministério da Educação (SESu-MEC), de 1984 a 1987 visava romper barreiras entre conteúdos e pedagogia nas

3 Rio de Janeiro, acervo de Selma e Ilmar de Mattos, Carta de Roberto Saturnino Braga e Maria Yedda Linhares, 4 nov. 1986.

disciplinas de história e geografia, pela interação de professores universitários, professores das séries finais do primeiro grau (depois 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) naquela cidade e graduandos-estagiários da PUC-Rio, com pequena remuneração. As reuniões na referida sala, das quais por vezes participavam duas professoras de história vindas de longe – Genozita Giarola e Jocelen Pasquali –, ocorriam para preparo de planos de aula, com atividades direcionadas às séries conforme a demanda, debate de leituras, análise de textos, organização e relatos das visitas a Caxias. Em grupos de dois ou três, os estagiários faziam visitas quinzenais a escolas com professoras voluntariamente inscritas – quase todas mulheres – para feitura e aplicação de atividades. Também havia encontros periódicos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, à qual Ilmar Rohloff de Mattos estava integrado, para reciclagem – hoje diríamos formação continuada – de professores junto ao Centro Regional de Educação (CRE) de Duque de Caxias, depois também de São João de Meriti, onde professores universitários e licenciandos da PUC interagiam com aqueles.

Vindo do Colégio São Vicente de Paulo, conhecido pela intensa atividade cívica e cultural no início daquela década, ingressei neste projeto em 1985 como graduando em história. A experiência foi riquíssima. A começar pelo ambiente democrático de reuniões na sala, um laboratório onde atuavam intensamente, além do coordenador, as professoras das disciplinas *Prática de ensino* em história, Selma Rinaldi de Mattos, e em geografia, Rosalina Maria Costa; a professora de *Métodos e técnicas de pesquisa* e minha orientadora de iniciação científica Margarida de Souza Neves; e eventualmente o professor-geógrafo Luiz Antônio de Moraes Ribeiro. Era um exemplo vivo de integração entre pesquisa, ensino e áreas do conhecimento. As constantes idas a Caxias proporcionavam contato com alunas, alunos e docentes da rede nos recentemente erguidos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) ou em escolas mais antigas. Também era interessante o convívio com alunos-estagiários próximos da formatura ou recém-formados, e depois com os mais novos, em história e geografia.

Em 1987 o projeto passou a ser objeto de pesquisa do Departamento de Educação da PUC-Rio, com a professora Ana Waleska Pollo Campos Mendonça e duas pós-graduandas acompanhando as reuniões. A organicidade

do projeto com as disciplinas de *Prática de ensino* dos departamentos de História e Geografia despertava bastante atenção.⁴

Mentalidade desequilibradora

Entre as leituras, destaca-se o pequeno artigo de Berenice Cavalcante, Ilmar Rohloff de Mattos, Marco Antonio Pamplona e Maria Alice Rezende de Carvalho (1980), então professores ativos no Departamento de História da PUC, valorizando as relações sociais na dinâmica entre docentes, alunos e agentes envolvidos, de modo a perceberem seu lugar histórico e buscarem cidadania pelos nexos escola-vida e indivíduo-sociedade, escrito sob o regime militar; a passagem do dois ao três de Antonio Candido (1974), apropriada da crítica literária para a análise de textos e o projeto organizado em três grupos atuantes, além dos alunos de Caxias; e o instigante ensaio de Angel Rama (1985) sobre a cidade das letras, cujos primeiros capítulos ajudavam a refletir acerca dos significados da cidade colonial nas disciplinas iniciais de *História do Brasil* e *História da América* – das quais eu era monitor –, enquanto a outra parte, sobre a América Latina contemporânea, fazia-me indagar se aquele projeto, ao ultrapassar os anéis espaciais das letras e do poder, diminuía ou no fundo reproduzia as desigualdades na periferia.

Também havia leituras para despertar sensibilidade, como o texto traduzido por Selma Rinaldi de Mattos da revista *Textes et Documents pour la Classe (TDC)*, de apoio a professores de várias áreas, sobre diversos modos de se observarem as cores nos quadros artísticos. Tempos depois lembrei a sobriedade do piso, das portas e das mesas cinzentas na universidade dos jesuítas, o branco das paredes e os tons de verde nos tampo das mesas, lousas e árvores no *campus*. Enquanto branco e cinza tendiam a ser confundidos com o incolor e o neutro (Pastoureau, 2010: 222-223), o verde era ambivalente. Quando o seu fabrico era mais instável, associava-se à superstição e ao mau agouro, mas depois afirma-se também como a cor do destino, do sinal aberto, dos tabuleiros e quadras de jogo (Pastoureau, 2010: 162-164). O ambiente lúdico, meio bicolor e discreto contrastava com as roupas dos estudantes cariocas nos anos 1980, cuja paleta abrangia lilás, rosa, amarelo-limão, azul-turquesa e mais tons vivazes.

4 Rio de Janeiro, Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, Relatório do Departamento de Educação, Rohloff de Mattos, *Relatório do projeto* Capacitação de recursos humanos..., Rio de Janeiro: PUC-Rio, dez. 1987, p. 1-13 (anexo).

Ao analisar os significados das cores em relação a vivências e percepções sociais, a pesquisa de Michel Pastoureau insere-se no campo da história das mentalidades, então em voga e integrando leituras e reflexões de professores mencionados. A interação com a historiografia francesa era facilitada pelas edições brasileiras dos três livros organizados por Jacques Le Goff e Pierre Nora (1974; 1988; 1989) e o acesso a títulos publicados em Portugal (Le Goff *et al.*, 1986; Le Goff, 1986) pelas livrarias Leonardo Da Vinci, Camões ou Padrão, no centro do Rio. Ainda no início do projeto MEC-SESu – assim chamado cotidianamente – eu sonhava em ser medievalista, marcado pela leitura do romance de Umberto Eco (1983) que me levou ao exame vestibular para o curso de História na PUC. Em 1986, *O nome da rosa* foi convertido em filme por Jean-Jacques Annaud e exibido nas telas. Apesar da pujança da história medieval naquele tempo, pelas aulas de *História do Brasil 1* e pelo projeto que se tornava então de vida eu aprendia a criar atividades, aulas e trabalhos com aqueles novos objetos, problemas e abordagens.

Alguns livros de Georges Duby e Le Goff adquiridos nesse tempo contêm certa marca marxista – explicada como estruturas do tempo e do espaço –, ao abordarem em seus planos de capítulos primeiro os aspectos técnicos e econômicos, depois os sociais e enfim os de cultura e mentalidades (Duby, 1980; Le Goff, 1983; Le Goff, 1986: 93). Economia, classes sociais, organização da cultura e vida escolar respaldam a filosofia de Antonio Gramsci, uma referência importante para Ilmar Rohloff de Mattos e o projeto em tela. Animado com as possíveis pontes entre escolas, intelectuais tradicionais e orgânicos, o projeto de pesquisa no qual era bolsista de iniciação científica⁵ e a consciência política possível à época, eu fazia anotações otimistas, hoje consideradas ingênuas, no livro comprado em 1987 (Gramsci, 1985), quando comecei a ser professor de colégio – formalmente era ainda monitor, antes de concluir a licenciatura e o bacharelado.

Com efeito, por trás de tudo estavam Gramsci, Piaget e Paulo Freire, embora não os debatêssemos diretamente. Sobre Jean Piaget, Ilmar falava, perguntava, esperava respostas e escrevia pausadamente palavras entre quadradinhos e setas com giz branco no quadro verde – nunca consegui ter a performance

5 Rio de Janeiro, Projeto *Da unidade como ordem à ordem como progresso: o Rio de Janeiro na passagem do século XIX ao século XX nas crônicas cariocas* (PUC-Rio/CNPq), coordenado por Margarida de Souza Neves, que contou com a colaboração de Ilmar Rohloff de Mattos. De 1986 a 1988 minha tarefa consistiu em levantar e analisar crônicas escritas por Olavo Bilac.

tão admirada – acerca do conceito de operação. Em suma, a aprendizagem podia ser conduzida pelo professor com um elemento *desequilibrador* capaz de tirar o aluno de sua zona de conforto. Aos 18 anos, vindo de família de tradição militar e com uma concepção de vida por assim dizer existencialista, pautada na ideia de *equilíbrio*, lembro-me da surpresa com que ouvi pela primeira vez a expressão contrária do professor-historiador – ali, era eu então o aluno positivamente desequilibrado. Tempos depois, como docente colegial e em seminários psicopedagógicos, leria mais acerca do psicólogo suíço e das noções de tempo e espaço em crianças e adolescentes (Piaget, 2012).

Sobre a *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (2013), também li trechos por fotocópias como professor de um colégio católico afeito nos anos 1980 à Teologia da Libertação – embora lidando com alunos de elite na Zona Sul do Rio – e no âmbito de uma oficina de artesanato de jovens, em trabalho social que integrava desde o tempo do projeto num distrito em Nova Iguaçu. Valorizar o conhecimento e o talento dos outros, deixá-los falar e criar, seriam metas naturalmente perseguidas em aulas colegiais e universitárias, nas quais nunca me senti um palestrante. Depois ouvi de colegas sociólogos e do serviço social o quanto aquele livro seria datado – as críticas não retiram a sua beleza.

Laboratório vivo

Entre as atividades conheci algumas já prontas, como na apresentação paulatina de figuras recortadas de revistas impressas, fruto da experiência de Selma Rinaldi de Mattos como professora em colégio, ante a qual os alunos eram instados a classificarem as imagens como *aqui, não aqui, agora e não agora*, até surgir o elemento desequilibrador na fotografia antiga de um calhambeque, impossível de estar no mesmo grupo que um moinho de cana-de-açúcar pela arte de Rugendas, tampouco junto a figuras mais contemporâneas. As crianças operavam assim a noção de tempo histórico.

Várias atividades foram elaboradas durante as reuniões, por exemplo com o uso de um mapa em cartolina do Sudeste do Império do Brasil, com partes coloridas coladas gradativamente sobre o fundo durante a aula construída mediante perguntas e respostas. Dessa forma caracterizavam-se as regiões do Vale do Paraíba, Oeste velho e Oeste novo paulista e as respectivas posições políticas de fazendeiros escravistas, emancipacionistas ou abolicionistas no

debate parlamentar da segunda metade do século XIX, para alunos de 7ª ou 8ª série, elaborada sobretudo pela consulta e crítica ao pequeno livro de Paula Beiguelman na coleção *Tudo é história* (1985), com a supervisão de Rohloff de Mattos.

Ou pela planta desenhada por mim em perspectiva de uma hipotética cidade colonial, com base numa arte feita para o turismo em Paraty – que conheci em 1986 e onde retornaria inúmeras vezes com turmas colegiais. Na planta modelar com várias casas, igrejas, a câmara na praça matriz em frente ao porto e o forte imaginado, era possível traçar o percurso de um senhor de engenho vindo à cidade para vender açúcar a um mercador, adquirir novos escravizados e reunir-se na câmara com outros vereadores. O roteiro para o traçado estava num relato escrito sobre o trajeto do *colono* e suas ações, acompanhado de questões exploratórias do desenho, elaboradas para alunas e alunos de 5ª série. A inspiração para a narrativa ancorada no espaço vinha de um livro paradidático sobre o engenho colonial na série *O cotidiano da história* (Teixeira Jr., 1986) e da bibliografia sobre cidade colonial analisada na monitoria de *História do Brasil* (Omegna, 1971; Reis Filho, 1968; Rama, 1985: 23-75).

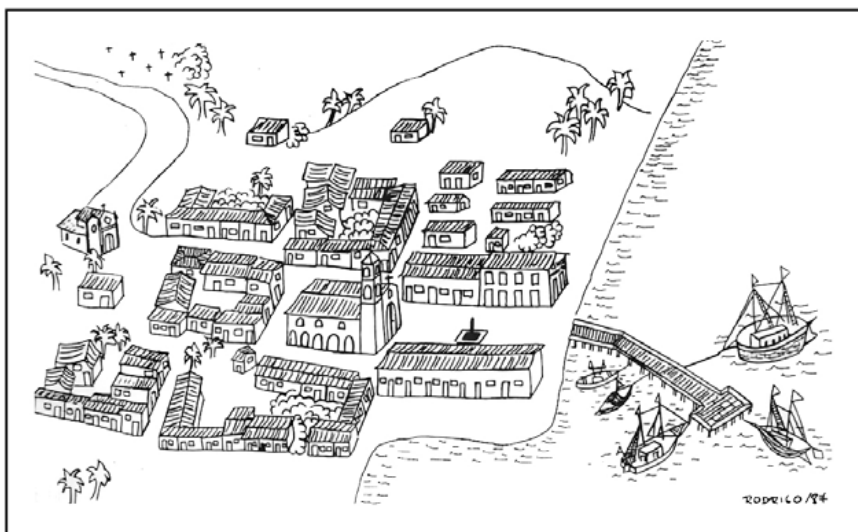


Figura 1 – A cidade colonial em atividade para Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, acervo de Maria Elisa Noronha de Sá. Fotocópia de desenho do autor a lápis grafite, 1987, c. 28 x 19,5 cm.

Ou pela encenação física em sala de aula das invasões “bárbaras” dos séculos IV a VI no império ocidental romano, quando um texto lido em voz alta por um professor ou estudante orientava os movimentos a serem feitos por alunas e alunos de uma turma de 6ª série, com pequenos cartazes designando os pré-adolescentes como suevos, alanos, burgúndios, visigodos, ostrogodos, hunos e outros. A narrativa circunstanciada que resumia séculos de hordas e migrações fazia os pequenos grupos mais ou menos numerosos e identificados romperem de modo ordenado, complexo e lúdico o *limes* marcado por cadeiras que atravessava a sala diagonalmente. Os estudantes ocupavam assim aos poucos novos territórios num mapa vivo da Europa, com base em alguns livros da disciplina de *História medieval 1* (Dawson, 1972; Maier, 1980).

Portanto, tudo era produzido mediante a bibliografia perscrutada – pelos exemplos descritos, no curso de História da PUC – e a experiência das professoras de Caxias. Construía-se assim aulas diferentes que promoviam, mais que a memorização de conteúdos, a construção de conceitos sobre tempos, espaços e grupos sociais, conforme as docentes diziam em reuniões: “O ensino por atividades dá mais trabalho porque a preparação não é só ler o livro didático, mas compensa porque os alunos gostam e aprendem de uma forma que é útil para a vida deles”; ou sobre o projeto: “Me fez descobrir que os meus alunos são capazes de ir muito mais longe do que eu imaginava e aprendem muito mais do que quando eu falava a aula toda”.⁶ Por sua vez, os estagiários relatavam o ambiente de troca onde se plasmava uma escola de instrução, mas também socializante, de encontro com o *outro*; o método de trabalho com estruturas cognitivas e conceitos; a crítica e feitura de textos didáticos; o primeiro momento em sala de aula e o diálogo com os alunos.⁷

Devendo seu nome a Luís Alves de Lima e Silva, o futuro duque de Caxias que nasceu nesse espaço em 1803, o município de Duque de Caxias emancipou-se de Nova Iguaçu em 1943 e faz parte de uma forte memória de infância de Ilmar de Mattos – cujo pai ali trabalhou e possuía um empreendimento, sendo o avô um antigo prefeito. Após ser considerado área de segurança nacional desde 1968, em 1985 o município meio urbano, meio

6 Rohloff de Mattos, *Relatório do projeto...*, p. 10.

7 Rio de Janeiro, acervo de Selma e Ilmar de Mattos, relatórios manuscritos de estagiários.

rural, situado a cerca de 16 km do Rio de Janeiro e com aproximadamente 460 mil km² – com limites que chegam à Baía da Guanabara e na subida da serra confinam com Petrópolis –, retomou a possibilidade de eleger os seus prefeitos. Não obstante os problemas sociais e econômicos, desde 1961 a população de Caxias beneficia-se de empregos na grande refinaria da Petrobrás (Reduc) no distrito de Campos Elíseos – uma das escolas visitadas pelo projeto, em Jardim Gramacho, fica próxima à rodovia Washington Luís (BR-040) e à Reduc.

O projeto *Capacitação de recursos humanos* ocorreu num mundo sem internet ou telefone celular, onde as viagens de uma cidade à outra e os contatos presenciais eram fundamentais. Não havia o hábito de registrar em fotografias analógicas as situações de trabalho cotidiano. As versões do projeto e dos relatórios eram manuscritas pelos próprios membros e datilografadas pelos secretários Anair Rodrigues, Cleusa Ventura e Claudio Santiago. Na documentação amalhada há também telex, correspondência com membros do MEC em Brasília, do CRE de Caxias e da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Os relatórios manuscritos de licenciandos de outrora na PUC-Rio – alguns hoje professores conhecidos e/ou amigos com quem mantenho contato – exprimem a intensidade daquele espaço-tempo singular.⁸ Acessei esses papéis amarelados e empoeirados nos arquivos de metal que antes ficavam na referida sala – atualmente estão também no corredor do mesmo andar do prédio na PUC – e no acervo de alguns professores citados. Graças a esse material e à memória de colegas e amigos, é possível reconstituir a experiência de cerca de 40 anos atrás.

A tese da Aula

A proximidade física e epistemológica entre história e geografia naquele espaço repercutiu em outros trabalhos. Em 1985 Ilmar defendeu a tese de doutorado em História Social na Universidade de São Paulo (USP), que resultou no livro editado pela primeira vez em 1987, mas escrito fundamentalmente entre 1983 e 1984 (Mattos, 1987). As experiências finais daquela pós-graduação, seus desdobramentos e a coordenação do projeto pedagógico

8 Entre esses Andréa Carreiro Kubitschek Lopes, Andréa Cláudia Marques Barbosa, Beatriz Catão Cruz Santos, Kátia Maciel, Marcos Silva Ozório, Renato Petrocchi, Silvia Patuzzi, Sylvia Vidal Zobarán e Vitor Izecksohn.

foram assim concomitantes. São muitos os legados historiográficos de *O tempo Saquarema*, como a relação imbricada entre Império do Brasil e escravidão, ou a tríade conceitual entre *Casa, Estado e Rua*. Como se sabe, Mattos articula a esfera estatal à hegemonia de uma classe dirigente – os conservadores Saquaremas – em suas interfaces com o poder senhorial e o combate à “desordem” das rebeliões provinciais e do mundo do trabalho, desde os últimos quatro anos do período regencial até cerca de 1860, numa incessante teia de Penélope urdida ante a pressão inglesa.

“Falamos dos Saquaremas; os Saquaremas nos fazem falar de nós [...]” (Mattos, 1987: 288). A frase na última página da conclusão instiga a procurar pontes entre o tempo da escrita desta tese, o projeto de educação em história e minha formação de professor e historiador. *O tempo Saquarema* inicia com a proposta de expor o texto como uma “Aula animada pelo objetivo da construção do conhecimento histórico”, na qual “a discussão das questões teóricas e da produção historiográfica, assim como a avaliação e análise de documentação, não aparecem em parte destacada e especial do texto, mas nos momentos em que o desenvolvimento do assunto as requer”. Ilmar reafirma assim sua “sempre renovada decisão de ser professor, buscando restaurar os nexos entre Vida e História”, citando o artigo constante na bibliografia do projeto MEC-SESu (Mattos, 1987: 4; Brandão, Mattos, Pamplona, Carvalho, 1980).

No último item da terceira e última parte do livro, o espaço-tempo da província fluminense é uma espécie de laboratório dos maiores quadros administrativos e da instrução pública, frequentemente confundida com educação. Mattos relaciona o tema da instrução ao arcabouço conceitual exposto, ao tratar da influência napoleônica, de ações e livros do historiador-ministro François Guizot no reinado de Luís Filipe de França, dos privilégios da *boa sociedade* e com a desqualificação dos demais. Explica como essas experiências vividas no laboratório provincial incidiam em alunos e professores. Começando pelos alunos, coteja a formação dos futuros cidadãos do Império, as classes de matérias para os de sexo masculino no ensino primário e nos liceus, os ideais civilizatórios, língua nacional, conhecimentos geográficos de territórios imperiais, o modelo do Colégio D. Pedro II para outras províncias e a preocupação em combinar instrução e trabalho para indigentes e os delinquentes nas penitenciárias (Mattos, 1987: 252-267).

Aos olhos Saquaremas, os professores deviam formar cidadãos pelas escolas normais, métodos, manuais e compêndios, traduzidos, impressos e distribuídos para docentes e alunos. O aumento de discentes, escolas e professores resultou na complexidade do sistema de ensino e inspeção desse. Os inspetores ligavam os professores aos dirigentes. Mas em 1850 havia poucas escolas primárias – menos ainda para meninas – e liceus na província. Alguns defendiam escolas particulares, e pais não mandavam os filhos às escolas. Conforme o historiador, a *Casa* por vezes resistia ao *Estado*, e havia grandes dificuldades em transpor essas iniciativas para todo o país (Mattos, 1987: 267-279). A recriação dessa pesquisa em forma paradidática ocorreria mais tarde no livro de Rohloff de Mattos e Marcia de Almeida Gonçalves (1991).

Essas experiências repercutiram em minha atuação como professor no Colégio de Aplicação da PUC-Rio (Teresiano) por cerca de 14 anos. No Ensino Fundamental, adaptamos várias atividades referidas e criei outras com as brilhantes colegas da equipe de história.⁹ Um dos aspectos mais destacados dessa equipe era a produção de material didático e aulas que incentivavam alunas e alunos, crianças ou adolescentes, a desenvolverem diversos pontos de vista de agentes sociais do passado ante um dado evento, por exemplo pela escrita simulada numa troca de cartas ou em diálogos ou debates teatralizados. Em relação ao conteúdo antes exposto, confeccionei com alunos um grande mapa do Império do Brasil pintado em papel cartão, depois plastificado com cola. Ali estavam as armas imperiais, divisões de províncias e fronteiras com repúblicas hispano-americanas. A cada aula de 8ª série levava o grande mapa para a sala e pendurava-o em ganchos. À medida que os temas surgiam, os alunos traziam imagens e pequenos escritos sobre eventos, que eram localizados e colados com fita crepe no mapa. Havia uma concentração de fatos conhecidos na atual região Sudeste, sobretudo na Corte do Rio de Janeiro. Conversávamos sobre essa disparidade espacial em relação às escolhas de escrita da história.

9 As que mais me acompanharam nesse período foram Márcia Valladão Guimarães Ferreira, Maria Elisa Noronha de Sá, Mariza Werneck Hirschfeld, Silvia Patuzzi e Suzana Maria Aquino Cata Preta.

Régia região

A articulação espaço-temporal é um ponto alto do livro em tela, que abre com uma longa descrição idealizada do Império do Brasil, do prólogo do tradutor Caetano Moura à edição de 1863 do *Diccionario geographico, historico...* de Milliet de Saint-Adolphe, coerente com o projeto Saquarema (Mattos, 1987: 9-11). No primeiro item da primeira parte o historiador recupera e desenvolve a construção conceitual de um artigo antes publicado em 1977 e 1982 (Mattos, 1982: 39-52). À maneira de uma aula, explora trechos de documentos impressos – sobretudo *Diálogo das grandezas do Brasil*, atribuído ao senhor de engenho Ambrósio Fernandes Brandão quando Portugal integrava a monarquia hispânica, e *Cultura e opulência do Brasil*, de André João Antonil, pseudônimo do jesuíta italiano Giovanni Antonio Andreoni em 1711 – ao descreverem diversas atividades econômicas e os respectivos agentes. Vale-se desses trechos para construir o conceito de *região* como segunda face da *moeda colonial*, uma metáfora para compreender a colonização portuguesa na América, ancorada no *antigo sistema colonial* de Fernando Novais (1979) e no *sentido da colonização* de Caio Prado Júnior (1987).

Todavia, ao considerar diferentes regiões na América portuguesa, Mattos distingue-se de uma perspectiva generalista da história social sobre o espaço – herdeira da visão unívoca do território nacional, vinda do Oitocentos e do IHGB. Contrária assim a explicação tradicional de ciclos econômicos, outrora forte na bibliografia economicista (Furtado, 1959) e em livros didáticos, mostrando a importância dos estudos geográficos na história do Brasil. A região articulava-se à primeira face da moeda – o *reino português* – por meio da cidade, como porto e centro administrativo. A *cidade colonial* é outro espaço definido conceitualmente pelo historiador-professor, contraposta à ênfase no meio rural salientada pela bibliografia e ao sertão, recorrente na literatura (Mattos, 1987: 18-33).

Ao particularizar a parte sul da região de agricultura mercantil-escravista, em sua análise categorial-sistemática Mattos faz a *coroa* da segunda face confundir-se com a *transmigração* – termo surgido depois em suas reflexões – da Corte para o Rio de Janeiro e o enraizamento de interesses no centro-sul, seguido pela emancipação política. Essa região atualiza no espaço-tempo as relações da moeda colonial, possibilitando por seu movimento – em concepção piagetiana – dar “vida e conteúdo precisos a cada um

desses agentes” (Mattos, 1987: 38). Pelos livros de Auguste de Saint-Hilaire e outros, o historiador-professor especifica a Baixada Fluminense – bem maior que a designação estrita da atual região metropolitana do Rio, onde se situam Caxias e Nova Iguaçu – em relação aos agentes e atividades formadoras. Entre a serra e o mar, desde Campos dos Goytacazes até Paraty ou Angra dos Reis, distingue as áreas de produção açucareira, o Recôncavo da Guanabara e a mais produtiva de Campos; e alude aos plantadores escravistas com eventuais formações em direito, alianças matrimoniais e títulos da nova nobreza remissivos a espaços locais.

Em direção ao Vale do Paraíba, aborda as transformações da lavoura cafeeira no planalto e novos agentes: negociantes, soldados e/ou magistrados, brasileiros de primeira geração casados com filhas da terra e investindo em bens fundiários. Ademais, trata da cidade do Rio de Janeiro e em menor medida do porto de Santos, vilas e cidades interioranas, da população escravizada e meios de transporte entre rios, tropas e novas estradas de ferro. Em suma, em quadro mais complexo que o exposto e num vai e vem de exemplos no tempo, explica como se forjavam as desigualdades pelos interesses de uma classe senhorial (Mattos, 1987: 33-80).

A restauração da moeda colonial completou-se na maioria de D. Pedro II, quando a face da *cara* cedeu lugar às “nações civilizadas” da Inglaterra e da França – lembrando o *Diccionario geographico* – e a *coroa* imperial impôs-se na região em tela, de modo não equivalente a divisões provinciais ou produto específico, embora açúcar e café preponderassem na província fluminense e cercanias. Conforme a constituição do Império, o território era a mais valiosa propriedade. Para os Saquaremas era preciso preservar a unidade desse e a escravidão, de modo a enfrentar mudanças no mercado mundial capitalista. Ao modo de um partido político de Gramsci, a *coroa* reservou para si a gestão dos interesses de elites locais, das demais regiões e no centro. Na corte imperial, a *coroa* ligava-se à primeira face da moeda como um Estado moderno weberiano, todavia dependente dos interesses da *cara* na moeda restaurada. Mas, no tempo em que o Império era o café, era possível restringir parcialmente essa dependência (Mattos, 1987: 80-101).

As relações de poder de Foucault marcam esse quadro, com a região significada em *regere*, comandar, e província sendo um território vencido segundo a etimologia latina, não obstante os desafios da preponderância fluminense em relação aos outros espaços (Foucault, 1988: 153-165). O livro

situa-se no campo das ciências humanas e menos na economia, pois o historiador-professor concebe o tempo como espaço em movimento – a inspiração em Piaget foi recuperada em recente entrevista (Corrêa, 2021: 145). Por essa visão meio psicológica, o espaço não seria apenas natural, demográfico ou político e sim sentido pelos habitantes, que ali produzem coisas. Com base no mesmo psicólogo suíço, o geógrafo Armand Frémont – importante em *O tempo Saquarema* – disserta sobre as relações homem-espaço como uma experiência vivida, as relações entre grupos ou classes conformando o espaço social (Frémont, 1980: 23-36). Em meio a acepções de espaço, lugar, casa e região, ele comenta os meios de investigação, com destaque para a palavra, o olho, os documentos e instrumentos (Frémont, 1980: 91-102). Mas como relacionar esse arcabouço conceitual e experiências vividas à minha trajetória e produção?

Perguntas em formação

Não obstante os riscos da *ilusão biográfica* advertida por Pierre Bourdieu (2006), a cidade e a região mattosianas foram fundamentais na minha pós-graduação em História Social realizada na USP. No mestrado, tratava-se de priorizar o espaço da cidade do Rio de Janeiro no tempo do governo de Gomes Freire de Andrada, de 1733 a 1763 – ou seja, no período anterior à transferência da capital do Estado do Brasil de Salvador para esta cidade, favorecida com o ouro das Minas e o contato com as praças do Sul da América. Todavia, o foco do trabalho reside nas festas e cerimônias ali realizadas, ao congregarem e hierarquizarem os muitos grupos sociais em modo teatralizado – explicados pela clave da moeda colonial – mediante a análise dos registros impressos no reino e até mesmo no Rio de Janeiro (Monteiro, 1993). A dissertação foi concebida e escrita num tempo de envolvimento com a atividade docente colegial, na qual a realização de dinâmicas teatrais com as turmas exercia especial apelo. Ela guarda assim a marca do gosto por esses afazeres.

Por sua vez no doutorado, o potente conceito de região colonial e sua articulação espaço-temporal organizaram o plano da tese que priorizou o planalto paulista, Pernambuco e as Minas em diferentes momentos relacionais com a monarquia portuguesa nos capítulos 1, 6 e 7. Em suma, os vassallos dessas regiões apresentavam modos próprios de responderem a demandas do

reino e do império português. Ademais, ao analisar as representações do poder régio sob a dinastia de Bragança e sua contraface em motins e conflitos na América, formulei hipóteses sobre os motivos de permanência da forma monárquica de governo no Brasil imperial, mesmo com as balizas de pesquisa restritas a 1640 e 1720 – desde a Restauração da independência lusa até a conhecida Revolta de Vila Rica e a fundação da Academia Real da História Portuguesa (Monteiro, 2002).

Nessa trajetória tive influência sobretudo da erudição e prática de pesquisa sobre a Época Moderna de Laura de Mello e Souza, a quem dedico um trabalho de fôlego, importante no amadurecimento profissional (Monteiro, 2023). Mas não somente, como escreveria o professor-historiador (Mattos, 2006). Nos últimos anos as cores e espaços da graduação vêm sendo reavivados e ganham novas dimensões de ensino, investigação e produtos resultantes. Trata-se de evidenciar o espaço vivido em escala menor, relacionado à produção, conservação e análise de escritos e imagens compreendidos como objetos e/ou artefatos, em *lato e stricto sensu*. Espaços e papéis vários percebidos por agentes sociais – produtores, receptores, leitores, conservadores, colecionadores, pesquisadores e outros – em diferentes momentos. As percepções espaço-temporais desses relacionam-se à interpretação dos artefatos elegidos, conferindo-lhes sentido, ou vários sentidos em suas trajetórias, mediante perguntas que buscam respostas por vezes complexas: quem os fez ou reuniu, por que, para quem, onde, quando? Como foram conservados, com quem interagiram até o presente e de que modo? Compreender peças de museus, instrumentos, textos e livros agrupados, onipresentes na pesquisa histórica, além de explicá-los *per se*, significa historicizá-los no tempo e espaço, desde o momento de sua produção e/ou reunião até o espaço-tempo em que se encontram (Monteiro, 2022; Monteiro, 2025).

Ao expressarem o estranhamento desejável do historiador em relação a seus objetos de pesquisa, essas perguntas atuam como elementos desequilibradores – na acepção antes vista – durante uma investigação. Provocadoras e desafiantes, as perguntas mostram aos pesquisadores e seus leitores os limites das pesquisas que ficam restritas à análise da mensagem escrita ou visual de um texto e/ou imagem, pois instigam a uma compreensão mais integral dos artefatos. À maneira de um fio condutor, esse tipo de questionamento lembra a construção do conhecimento histórico em atividades no projeto MEC-SESu.

Decorre daí a vontade de conduzir esse processo com alunas e alunos em aulas de método de pesquisa e publicações. Como professor universitário espero continuar a operar esse procedimento heurístico, metamorfoseado em metodologia e hermenêutica adaptadas ao mundo contemporâneo – ainda mais no tempo da era digital, com a pesquisa solitária de estudantes em suas residências, as bibliotecas e arquivos esvaziados e o avanço da Inteligência Artificial. Nesse mundo meio nublado e falto de esperança, onde se simula o saber sem aprender, as investigações recentes recuperam lições formadoras nos espaços verdejantes de outrora, com o incentivo ao conhecimento multidisciplinar, ao trabalho coletivo e à interação com outros profissionais. Ensino e pesquisa, educar em história, o lugar da história no processo pedagógico e democrático. Talvez as ideias aqui expostas, construídas em outro tempo de tensões e projetos, possam ser úteis a alunas, alunos e professores-historiadores deste milênio.

Referências bibliográficas

- BEIGUELMAN, Paula. *A crise do escravismo e a grande imigração*. São Paulo: Brasiliense, 1985 [1981].
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica [1986]. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Tradução Alberto Monjardim et al. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006 [1996], p. 183-191.
- BRANDÃO, Berenice Cavalcante; MATTOS, Ilmar Rohloff de; PAMPLONA, Marco Antonio; CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Para uma educação em história (o lugar da história no processo pedagógico). *Contacto-Humanidades*, Rio de Janeiro, n. 33, 1980, s. p.
- CANDIDO, Antonio. A passagem do dois ao três (contribuição para o estudo das mediações na análise literária). *Revista de História*, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 787-800, 1974.
- CORRÊA, Luciana Borgeth Vial. *Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de história na cidade do Rio de Janeiro*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, tese de doutorado em Educação, Rio de Janeiro, 2021.
- DAWSON, Cristóvão. *A formação da Europa*. Tradução João Dias Ferreira. Braga: Livraria Cruz, 1972 [1932].
- DUBY, Georges. *Guerreiros e camponeses: os primórdios do crescimento econômico europeu séc. VII-XII*. Tradução Elisa Pinto Ferreira. Lisboa: Estampa, 1980 [1969].
- ECO, Umberto. *O nome da rosa*. Tradução Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983 [1980].
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988 [1979].
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013 [1968].
- FRÉMONT, Armand. *A região, espaço vivido*. Tradução António Gonçalves. Lisboa: Livraria Almedina, 1980 [1976].

- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985 [1949].
- LE GOFF, Jacques *et al.* *A Nova História*. Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1986 [1977].
- LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Tradução Manuel Ruas. Lisboa: Estampa, 1983-1984 [1964], 2 vs.
- LE GOFF, Jacques. *Reflexões sobre a história: entrevista de Francesco Maiello*. Tradução António José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1986 [1982].
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: novas abordagens*. Tradução Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976 [1974].
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: novos objetos*. Tradução Teresinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989 [1974].
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.). *História: novos problemas*. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988 [1974].
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. In: PORTELLA, Eduardo (org.). *Antropologia estrutural II*. Tradução Maria do Carmo Pandolfo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976 [1952], p. 328-366.
- MAIER, Franz Georg. *Las transformaciones del mundo mediterráneo. Siglos III/VIII*. Traducción Pedro Viadero. México: Siglo XXI, 1980 [1968].
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. A moeda colonial. *Nuevamerica*, Buenos Aires, n. 7, 1982 [1977], p. 39-52.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; GONÇALVES, Marcia de Almeida. *O império da boa sociedade: a consolidação do Estado imperial brasileiro*. Rio de Janeiro: Atual, 1991.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.
- MONTEIRO, Rodrigo Bentes (org.). *Modernos em curso: escritos e imagens no tempo*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; Niterói: Eduff, 2022.
- MONTEIRO, Rodrigo Bentes (org.). *Modernos em curso: objetos e coleções no espaço*. Niterói: Eduff, 2025.
- MONTEIRO, Rodrigo Bentes. *O códice endiabrado: da sublevação nas Minas em 1720*. Niterói: Eduff, 2023.
- MONTEIRO, Rodrigo Bentes. *O rei no espelho: a monarquia portuguesa e a colonização da América 1640-1720*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- MONTEIRO, Rodrigo Bentes. *O teatro da colonização: a cidade do Rio de Janeiro no tempo do conde de Bobadella (1733-1763)*. Universidade de São Paulo, dissertação de mestrado em História Social, São Paulo, 1993.
- NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- OMEGNA, Nelson. *A cidade colonial*. Brasília: Ebrasa, 1971 [1961].
- PASTOUREAU, Michel. *Les couleurs de nos souvenirs*. Paris: Seuil, 2010.
- PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Tradução Roberto Fiúza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012 [1946].

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1987 [1942].
RAMA, Angel. *A cidade das letras*. Tradução Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985 [1984].
REIS FILHO, Nestor Goulart. *Contribuição ao estudo da evolução urbana do Brasil (1500-1720)*. São Paulo: Pioneira, 1968.
TEIXEIRA JR., Luiz Alexandre. *O engenho colonial*. São Paulo: Ática, 1986.

Ilmar: um professor “marcante” no ensino de história no Rio de Janeiro

Ana Maria Monteiro

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Jorge Larrosa

Ensino de história. Ensinar história

Professores são aqueles que ensinam alguma coisa a alguém. “Ensinar”... a atividade é ainda considerada por muitos um fazer banal, mera simplificação de saberes produzidos por outros – cientistas, historiadores, acadêmicos, estes sim verdadeiros eruditos, produtores de conhecimentos. “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”, afirmação presente em texto de Bernard Shaw e reproduzida, para espanto e/ou surpresa de muitos, por um presidente da república brasileira, reconhecido sociólogo, em uma infeliz oportunidade. Um autor, educador norte-americano, retifica a expressão de Shaw ao afirmar em obra sobre os saberes da docência: “Quem sabe faz, quem *compreende* ensina” (Shulman, 1986: 4).

Os desafios do ensinar/fazer aprender – “tocar, fazer acontecer” – foram por décadas e, ainda são, por muitos, focalizados com base na racionalidade

técnica que busca os cada vez mais avançados e complexos recursos tecnológicos para alcançar a eficácia de suas práticas e desenvolver profissionais cada vez mais eficientes.¹

Mas os desafios de uma atividade que mobiliza saberes em meio a interações humanas para educar, induzir transformações e constituir subjetividades para agir no mundo em sua contemporaneidade têm mostrado a insuficiência dessa abordagem “técnica” e avançado na busca da compreensão dos saberes próprios à docência, os “saberes docentes”. No que se refere ao ensino de história, esses estudos começaram a ser realizados no Brasil na década de 1990, em tempos de redemocratização e abertura política, com relevante desenvolvimento a partir dos anos 2000, possibilitando a formação de um campo do ensino de história (Gonçalves, 2019; Gonçalves, 2021).

Ao longo de minha trajetória acadêmica, os estudos e pesquisas se voltaram para a investigação dos processos de constituição dos saberes docentes no contexto de uma “epistemologia social escolar” (Gabriel, 2008). Como resultado desses estudos, a hipótese de que o currículo é terreno de criação cultural, de produção de saberes é confirmada, abrindo espaço para o aprofundamento de questões emergentes relacionadas, por exemplo, à narrativa histórica, à operacionalização do tempo e às temporalidades, ao uso dos conceitos, à relação agente/estrutura na história. Por outro lado, situar a pesquisa em ensino de história como “lugar de fronteira”, ou seja, que tem como pressuposto o necessário diálogo com autores da área da Educação e da História para a construção de referencial teórico pertinente à definição do problema e sua investigação, tem demonstrado ser uma opção com grande potencial heurístico.²

Certamente, o trabalho com a formação de professores de história, em minha trajetória acadêmica, profissional, demandou um olhar mais atento e investigativo sobre os meandros e as minúcias do “ensinar” história, teoricamente fundamentados. A “hegemonia” da perspectiva construtivista

1 Na atualidade, o desenvolvimento tecnológico tem induzido a utilização de plataformas com materiais didáticos para apoiar os docentes em suas aulas, mas que têm efeitos colaterais no controle das práticas e do trabalho efetivado, reduzindo drasticamente as possibilidades de autonomia docente.

2 Questões aqui apontadas foram desenvolvidas em pesquisas e textos (Monteiro e Penna, 2011; Monteiro, 2019; Monteiro, 2023), contribuindo para a constituição de um campo de pesquisa em ensino de história.

na educação brasileira havia contribuído para uma secundarização dos estudos sobre o ensinar.³

Uma demanda e uma aposta sobre a necessidade de compreender o “lugar do ensino” no trabalho docente, que tem como ato fundante o “educar”, entendido como transformar, fazer aprender, me instigou a desenvolver estudos em perspectiva histórica sobre este ato e seu *locus* privilegiado desde os tempos modernos: a instituição escolar.

O texto de André Chervel, “A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa” (Chervel, 1990), contribuiu para aprofundar a reflexão sobre o “ensinar”, em perspectiva que muito corroborou para reafirmar o foco que nos interessava: o ensino como produção de significados.

Não é inútil de lembrar aqui a gênese semântica do verbo que, por excelência, designa a atividade pela qual um grupo especializado forma, informa, transforma as jovens gerações no sentido previamente definido pela sociedade. Ao lado de instruir, educar, aprender, é o verbo **ensinar** que o uso reteve como o correspondente exato do nome disciplina. *Ensinar é, etimologicamente, fazer conhecer por signos. É fazer que a disciplina se transforme, pelo ato pedagógico, em um conjunto significativo que teria por valor a representar e por função de a tornar assimilável* (Chervel, 1990: 19, grifos adicionados).

Do foco na história do ensino por meio das disciplinas escolares, deslocamos a atenção para os professores, mais exatamente para a “docência”: ensinar remete a alguém que ensina – o professor ou a professora. Indo além, operando com o entendimento de que é estabelecida uma “relação com os saberes” e não uma simples transmissão (Tardif, 2002; Monteiro, 2007).

Esse conceito emerge da consideração das subjetividades dos docentes em meio ao processo de preparação, realização e avaliação de suas aulas, e do caráter histórico dos saberes a ensinar e ensinados, o que implica em opções nos processos de seleção cultural, com ênfases e/ou apagamentos. Posicionamentos políticos e socioculturais complexos.

A mobilização dos saberes que ensinam, ou seja, a relação com os saberes ensinados, implica problematizar saberes docentes e ensinados nessa relação.

3 A ação de ensinar na segunda metade do século XX foi objeto de críticas incisivas a partir de revisões que postulavam a importância de se considerar o aprender dos alunos nos processos de ensino. A perspectiva crítica à “educação bancária”, no contexto da obra *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1970) foi importante ferramenta na luta para a transição do período ditatorial para o período democrático no Brasil.

E, nesse contexto, a categoria de análise “professor marcante” foi criada e tem sido mobilizada: professores e aulas que marcam, tocam, atravessam os estudantes de modo profundo, inclusive orientando a opção por um curso na educação superior. O que acontece de modo particular? Como e por que acontece? É importante destacar que, nessa perspectiva, o professor não é marcante em si mesmo, os alunos o apontam, reconhecem como tal. É uma construção subjetiva da memória dos alunos (Monteiro, 2015).

Essa categoria de análise foi criada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores (GEHPROF) da UFRJ, tendo por base a hipótese de que muitos estudantes de cursos de História foram fortemente influenciados por professores da educação básica ou de cursos pré-vestibulares no momento da opção pelo curso. Em pesquisas realizadas, essa hipótese foi confirmada e possibilitou o reconhecimento de professores e professoras que, ao participar das pesquisas, autorizaram que suas aulas fossem observadas e apresentaram relatos muito significativos sobre a intencionalidade e o desenvolvimento pedagógico de suas práticas no ensino de história, expressando/produzindo saberes sobre os saberes que ensinam (Monteiro, 2015).

Ilmar – professor marcante

Em meio a estas reflexões, reconheço Ilmar Rohloff de Mattos como meu professor de história marcante, professor de história do Brasil durante a realização do pré-vestibular no curso Platão, no centro da cidade do Rio de Janeiro, no segundo semestre de 1967.

Eu comecei vivenciando essas duas experiências, mas a vontade de estudar História não passava. E eu pensava: “Eu vou ser professora de Inglês?” Não menosprezando, mas “eu não quero ser professora de Inglês a minha vida inteira...” E aí eu me matriculei em um pré-vestibular do curso Platão – para tentar fazer o curso de História, fazer uma prova para o IFCS. Ali eu encontrei *um professor marcante*, que foi o professor Ilmar Rohloff de Mattos. Era noturno o curso, e [...] eu cursei um semestre de aulas, de agosto até o vestibular, e *eram aulas assim de insights... Eram quatro horas de aula que a gente acompanhava. [...] E eu saía da aula e lembrava tudo. Isso me ajudou muito a ser aprovada.* Era um vestibular... as provas eram: História do Brasil, História Geral, Português e uma Língua Estrangeira. Era só isso. E Português era uma

redação... O professor Ilmar é que foi a pessoa que me marcou muito. Confirmou que era aquilo que eu queria mesmo... e que me ajudou... ele não era professor aqui da UFRJ, ele depois se tornou professor da UFF e da PUC-Rio e era professor de educação básica, em escola do Estado. Ele me confirmou que era aquilo que eu queria, que era aquilo que eu gostava. Eu passei e fui estudar História no IFCS/UFRJ.⁴

Curiosamente, muitos outros colegas professores de história do Rio de Janeiro reconhecem essa “marca” de Ilmar: seja como estudantes, seja como colegas de trabalho nas instituições de ensino e em projetos de pesquisa ou para atuação docente.

Quero deixar registrado que minha opção pela História foi feita por sua causa. Quando fui sua aluna, no pré-vestibular no curso Platão, em 1969, não sabia que área escolher na universidade, mas, em função de suas aulas, optei por estudar História.⁵

Suas aulas nos marcaram, nos atravessaram, fizeram acontecer, como nos ensina Jorge Larossa: confirmaram a opção por estudar história na universidade e, percebo agora, por ensinar história e a ensinar a ensinar história. E esta marca tem me acompanhado, uma presença, ao longo de minha trajetória profissional, na qual fui me tornando professora: de estudos sociais no 1º Grau, de história no 2º Grau, de história do Brasil na PUC-Rio, na formação de professores de história na Faculdade de Educação da UFRJ.

Historiador-professor ou professor-historiador?

Difícil separar essas duas dimensões de tal forma imbricadas em sua atuação. Por um lado, Ilmar desenvolvia sua trajetória como professor de história da educação superior na PUC-Rio e, depois, na UFF. Como pesquisador e historiador, ao escrever sua tese de doutorado *O tempo Saquarema*, obra premiada que ainda se constitui, 40 anos depois, em contribuição fundamental aos estudos e pesquisas sobre a sociedade e a política no Império do Brasil.⁶

4 Ana Angelita da Rocha, entrevista com Ana Maria Monteiro, abr. 2019 (Rocha, Monteiro e Straforini, 2019: 21).

5 Marieta Ferreira, na introdução da entrevista realizada com Ilmar, jun. 2011 (Ferreira, 2013: 38).

6 Originalmente sua tese de doutorado na USP, este livro recebeu o Prêmio Literário Nacional de 1986, gênero História, do Instituto Nacional do Livro. Já está em sua 7ª edição, publicada em 2017 pela editora Hucitec (Mattos, 1987).

Como professor de história da educação básica, além de atuar como professor no Colégio Estadual André Maurois, entre outros, escreveu juntamente com Ella Grinsztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva o livro didático *Brasil: uma história dinâmica*, em dois volumes, publicados em 1971 e 1972 pela Companhia Editora Nacional,⁷ livro que adquiri logo que foi publicado e que li com muito interesse, afeição, eu diria.

Tinha concluído o curso de História no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ em 1972, instituição duramente atingida e fragilizada pelas decisões decorrentes do Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968.⁸ Nesse sentido, aquele livro didático oferecia sínteses explicativas atualizadas e que serviam de base para preparar nossas aulas. Além disso, o livro apresentava mapas, trechos de documentos e propostas de atividades, tais como: “Recordando”, “De gente para a gente”, “Por esse mundo afora”, “Que podemos fazer?”, nas quais os alunos recebiam propostas para retomar os conteúdos, para articulá-los com outros sujeitos históricos no tempo em estudo e no tempo presente, tendo por base documentos de época, imagens ou trechos de obras literárias. Nesse movimento, os temas eram problematizados, induzindo o desenvolvimento do raciocínio histórico.

Eu, e muitos colegas, o utilizávamos para inspirar as nossas aulas, mesmo tendo a legislação – lei 5692/1971 – determinado a substituição de história e geografia por estudos sociais no currículo do então 1º Grau.⁹

Outro livro didático, *História*, para a 1ª série do 2º Grau, atual Ensino Médio, de autoria de Ilmar Rohloff de Mattos, Francisco José Calazans Falcon, Maria Alice Rezende de Carvalho e Selma Rinaldi de Mattos, publicado em 1977 pela Francisco Alves Editora, também contribuiu para minhas aulas enquanto atuava nesse segmento. Além disso, esse livro didático me fascinou quando, na simples leitura do sumário, verifiquei uma mudança radical na abordagem dos temas: “Somos da América”, “África, terra

7 Volume 1: *Do descobrimento à Independência*; volume 2: *Da Independência aos nossos dias*. Essa coleção foi objeto de pesquisa realizada com a participação de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic-CNPq) e de uma orientanda de mestrado (Monteiro, Ralejo e Cicarino, 2014).

8 Em decorrência deste ato, o curso de História foi muito prejudicado: docentes tiveram seus direitos cassados e foram aposentados, entre eles o professor de História do Brasil, Manoel Maurício de Albuquerque, e as professoras Maria Yedda Linhares e Eulália Lobo.

9 Lei de Diretrizes Bases para o ensino de 1º e 2º Graus de 11 de agosto de 1971. Apesar da obrigatoriedade legal, eu e muitos outros professores continuamos ensinando história em nossas aulas e adequando o trabalho à sistemática de avaliação.

do ouro”, “Sou moderno”, “Sou europeu”, títulos atribuídos aos capítulos que expressavam uma nova perspectiva que rompia com análises em perspectiva macroeconômicas e focalizava os sujeitos afetados. Rompia, assim, com o eurocentrismo ao focalizar os sujeitos: colonizadores, colonos e colonizados, indígenas e africanos, escravizados ou não, para o ensino da história.

Reconheço, também, em livros paradidáticos de autoria de Ilmar em parceria com diferentes autores, outra influência importante para o desenvolvimento de meu trabalho e de tantos professores. O livro *O império da boa sociedade: a consolidação do Estado imperial brasileiro*, publicado em 1991, em coautoria com Marcia de Almeida Gonçalves, pela Atual Editora, na coleção *História em documentos*, foi importante contribuição. Nesse livro, uma “tradução” da obra *O tempo Saquarema* é apresentada para tornar o assunto acessível a um público leitor não especializado: estudantes do 2º Grau, de outros cursos de graduação e o público em geral. O foco dessa coleção era o uso de documentos que possibilitassem ao leitor a compreensão do fazer historiográfico em uma linguagem acessível, mas não simplista ou reducionista. Transposição didática para o ensino de história? Proposta de desenvolvimento de uma “atitude historiadora”? História pública? Conceitos discutidos no tempo presente já estariam sendo “gestados” na década de 1990?

Outros livros paradidáticos, da coleção *A vida no tempo*, entre eles *O Rio de Janeiro, capital do reino*, publicado em 1994 pela Atual Editora em parceria com Luis Affonso Seigneur de Albuquerque e Selma Rinaldi de Mattos, também foram obras que utilizei em minhas aulas, agora já como formadora de professores de história na UFRJ.¹⁰

Formando professores

Aprofundando esta reflexão de cunho memorialístico, reconheço esta “marca” em minha trajetória como docente na educação básica em que atuei até 1991, indo além da opção por estudar história na graduação. Ao iniciar minhas atividades como formadora de professores, busquei fontes para poder desenvolver meu trabalho. Na área da Educação, em diálogo com autores dos campos do currículo, no qual Antônio Flávio Moreira foi uma referência fundamental, e da didática, este vivenciando importantes mudanças

10 Em 1994, assumi por concurso público o cargo de professora de *Didática especial e Prática de ensino de história* no Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ.

de paradigma, como podemos ler nas obras de Vera Candau (1983; 1994). Em relação ao ensino de história, propriamente, novamente as contribuições de Ilmar se constituíram em referências importantes: *O tempo Saquarema, Brasil: uma história dinâmica, História*, os paradidáticos, textos divulgados pela revista *Contacto-Humanidades* publicados pela Fundação Cesgranrio.¹¹

Nos primeiros anos de atividades, me encontrei assumindo uma disciplina e uma prática muito desvalorizadas na universidade e iniciei um movimento para a afirmação dessa área, explorando a necessidade de se articular as questões do ensino com aquelas da teoria da história, ou seja, relacionadas à construção do conhecimento histórico, mas reconhecendo suas diferenciações (Monteiro, 2010). E, nesse sentido, o diálogo com a historiografia se fazia necessário: estudar a obra *O tempo Saquarema* e investigar como no livro *O império da boa sociedade* a mediação didática era realizada tornava-se um exercício muito potente para os licenciandos.

A atuação no Grupo de Trabalho de Estudos Sociais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro entre 1986 e 1990, inicialmente na gestão de Maria Yedda Linhares, me propiciara uma experiência referencial com a formação continuada de professores. O objetivo principal do Grupo de Trabalho era reimplantar as disciplinas de história e geografia no lugar dos estudos sociais no currículo oficial e, ao mesmo tempo, renovar a perspectiva historiográfica e pedagógica que orientaria as opções e metodologias a serem utilizadas. Nesse grupo tive acesso ao material produzido pela professora Heloisa Fesch Menandro, juntamente com Ilmar Mattos e outras professoras, quando participaram da experiência do Laboratório de Currículos, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, entre 1977 e 1979. Em entrevista a Luciana Corrêa, Ilmar afirma que nessa experiência ele teve acesso às obras de Jean Piaget e de Paulo Freire, quando “desenvolveram a proposta de apresentar os conteúdos de Estudos Sociais a partir de “jogos”, ou seja, atividades, levando o aluno a operar com os conceitos estruturantes das disciplinas sociais, entre eles o de tempo (Corrêa, 2021: 187).

11 *Contacto-Humanidades* foi uma publicação denominada inicialmente *Boletim*, de periodicidade mensal editada pela Fundação Cesgranrio nas décadas de 1970 e 1980, como parte integrante do Plano de Apoio ao Professorado do Ensino de 2º Grau (PAP). A partir do número 30, publicado em 1980, passou a ser denominada revista *Contacto* e a ter periodicidade bimestral. Ilmar Mattos participou como autor de textos sobre história do Brasil e ensino de história, no contexto da resistência aos estudos sociais (Corrêa, 2021: 121-123).

Com essas referências iniciei o curso de doutorado em 1997, tendo os saberes e práticas dos professores no ensino de história como tema e objeto de problematização (Monteiro, 2002; Monteiro, 2007). A busca da compreensão do “como” explicar/fazer compreender em história, tornando a aula significativa para os alunos, constituiu-se no meu problema de pesquisa de doutorado a partir das demandas de meu cotidiano como professora de *Didática e Prática de ensino de história*. Uma “nova” didática, uma didática fundamental (Candau, 1994) que demanda investigação fundamentada em princípios éticos, políticos, culturais e epistemológicos e que, intuitivamente, havia reconhecido nas aulas de Ilmar.

E nessa pesquisa, mobilizada pela questão do ensino considerando a especificidade epistemológica dos saberes escolares e a potencialidade heurística da categoria de análise “saber docente” (Tardif, 2002), investiguei a relação e a mobilização dos saberes de professores em aulas de história, produzindo a história ensinada.

Mais uma vez, durante a pesquisa, me encontro com a presença de Ilmar em uma entrevista com um dos professores:

Porque o Ilmar era uma pessoa que não se preocupava só com as questões efetivamente acadêmicas, entendeu? Ele sempre dava toques pra gente, quer dizer, ele não nos via como pessoas que... Como diria? Estavam ali na... Na faculdade é... Exclusivamente para ser pesquisadores, entendeu? Ele nos via ali como pessoas que, provavelmente, a maioria ia trabalhar em sala de aula, que é o destino da maioria mesmo, né? Então, no meu ponto de vista, a própria aula do Ilmar, além de ser uma aula de História, *era uma aula de didática porque era aquela aula que tinha começo meio e fim, aula onde as coisas se encontravam, onde uma coisa se relacionava com a outra, então costume dizer até que eu aprendi muito mais é...* a trabalhar em sala de aula com as aulas dele do que com as aulas que eu tive na Faculdade de Educação, entendeu? Então, uma pessoa assim foi fundamental na minha formação [...] (Marcos, 2000 *apud* Monteiro, 2007).

Marcos reconhece aqui os encaminhamentos para o desenvolvimento do raciocínio histórico, para a compreensão de um conceito, de eventos, de contextos, da participação dos diferentes grupos em meio às classes sociais no seu tempo, em meio à sua historicidade. E, também, a forma como registrava os resumos, os esquemas, no quadro de giz ou quadro branco, inspiração para esse professor até os dias de hoje, como afirmou na entrevista.

Essa memória das aulas de Ilmar é registrada por outros professores nas entrevistas realizadas por Luciana Corrêa em sua pesquisa de doutoramento (2021).

Como afirma o professor Luís Reznik, uma aula “redonda”,

uma aula que *começa com uma questão específica* e termina quando soa o sinal. Naquele momento de uma hora, duas horas, ele vai resolver alguma questão. É uma aula com muita clareza de pensamento, o que é muito próprio do Ilmar, nos seus escritos e em suas aulas. Além da clareza, tem *o didatismo para lidar com o público, sabe quem é que está na frente dele*.

Não apenas, ele tinha raciocínio impecável, construir uma aula que ele vai levando você com argumentos, com raciocínio, com a questão que ele tinha, então não era uma mera aula descritiva como vários professores de História acabam fazendo; além de uma fala muito precisa, muito lógica, muito ordenada, tinha *aquilo que todos os alunos dele sempre falaram, que era um quadro negro perfeito*. Ele dividia o quadro em partes, escrevia cada parte, você ia seguindo o quadro dele (Luís Reznik *apud* Corrêa: 2021: 209, grifos adicionados).

Aula a partir de uma questão, problematização fundante para o desenvolvimento do raciocínio, hipóteses, argumentos, conclusões. Uma narrativa histórica é construída tendo Ilmar como narrador. Diferentes sujeitos, em diferentes espaços e tempos, se encontram, se confrontam, disputam poderes e chegam a um desfecho. Narrativa construída com base no conhecimento historiográfico que ele detém e lhe dá sustentação para encontrar os argumentos pertinentes.

E, ainda, “o didatismo para lidar com o público, sabe quem é que está na frente dele”. Atenção para com os alunos, para pensar encaminhamentos, abordagens. Segundo Corrêa,

o aluno é posto como participante de sua aprendizagem, não apenas no sentido de memorização dos pontos apresentados. Ele é levado à participação, no processo de ensino aprendizagem, que pressupõe um novo método – o raciocínio do aluno. A História deixa de ser apresentada como “decoreba” (Corrêa, 2021: 185).

Essa nova perspectiva de abordagem já tinha sido desenvolvida durante a elaboração da coleção *Brasil: uma história dinâmica*, publicada desde 1971,

no mesmo ano de promulgação da LDB 5692/71, que alterava radicalmente o código disciplinar da história ensinada ao substituí-la por estudos sociais.

Mas, por outro lado, Ilmar e seus coautores elaboravam e apresentavam mudanças no código disciplinar da história, na coleção *Brasil: uma história dinâmica*, sobre a qual os autores afirmavam que “Para entender História, é preciso sempre comparar, relacionar e explicar os fatos históricos. O Brasil faz parte da História Mundial e, por isso, os autores estão sempre trazendo também referências aos acontecimentos mundiais, com maior ênfase à América” (Corrêa, 2021: 184).

A história do Brasil no contexto mundial, mas também articulada à história dos continentes americano e africano. Não mais estudada de forma isolada em si mesma, nacionalista, como tinha sido proposta nos anos 1920, 1930, tendo Jonathas Serrano como autor de referência (Corrêa, 2021: 184). Não mais partir dos fatos, mas de questões.

Outra ex-aluna, Maria Elisa Noronha de Sá, atualmente docente do Departamento de História da PUC-Rio, faz um relato em entrevista à Luciana Corrêa que corrobora e contribui para a compreensão da “didática” de Ilmar:

Ilmar tem uma qualidade rara de um professor, além da didática; a aula dele é uma experiência como se fosse uma viagem. O que eu entendo por viagem? Ilmar tem a capacidade de, quando ele começa a aula, como se ele te convidasse, agora você me dá a mão aqui e eu vou durante essas duas horas levar você a percorrer um caminho comigo, um pensamento. Ele é capaz de te levar com uma clareza impressionante e de você percorrer aquele conteúdo, aquele pensamento, que ele está explicitando e, no fim da aula, é como se ele te largasse de volta na estação e dissesse “Bom agora você pode descer, e você cumpriu... você tem a sensação de que você de fato passou, você acompanhou aquele raciocínio, aquilo a que ele tinha se disposto a, e que ele tinha apresentado para você naquele início da aula do que ele iria fazer. Isso me impressionava muito (Maria Elisa Noronha de Sá *apud* Corrêa, 2021: 210).

Nesse relato, Maria Elisa nos remete a Durval Albuquerque Júnior que, em seu belo texto intitulado “Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história”, nos lembra:

Uma aula de História deve ser capaz de proporcionar ao aluno uma espécie de experiência gastronômica, ou seja, permitir que os alunos provem de um tempo que nunca experimentaram, sintam o saber de outros tempos... O professor de História é um deslocador, e nisso é um

educador: ele desloca os alunos de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados (Albuquerque Júnior, 2016: 26-27).

E não posso deixar de ressaltar sua contribuição, também destacada por muitos, no artigo “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”, no qual Ilmar afirma: “Professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem história” (Mattos, 2006: 7).

A defesa das possibilidades de autoria nas aulas de história, afirmada por um pesquisador de renome como Ilmar, que situa os professores em posição análoga aos historiadores, provoca impactos, reflexões e algumas reações. Para minha alegria, esse texto vem ao encontro das conclusões de minha tese de doutorado (Monteiro, 2007), na qual pesquisei os saberes e práticas de professores de história, e na qual defendo as possibilidades de produção de saberes no currículo e na escola, a autoria docente nas aulas de história.

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto (Mattos, 2006: 14).

A pesquisa com professores sobre a sua “relação com o saber” tem se desenvolvido desde então com aprofundamentos sobre as possibilidades de autoria docente na perspectiva de uma “epistemologia social escolar” (Gabriel, 2008), considerando a especificidade epistemológica do conhecimento escolar (Ralejo, 2018; Monteiro, Ralejo e Piubel, 2023). O “lugar/espaço de docência” é operado como categoria de análise com potencialidade heurística para a compreensão, reconhecimento e afirmação da docência dos professores da educação básica, como ação necessária e estratégica na defesa da escola pública e de uma educação democrática.

Sobre marcas – fazer história

Os relatos aqui apresentados confirmam como a presença de Ilmar tem sido marcante para seus ex-alunos, para colegas professores, para mim.

Afetou, fez acontecer, e esta marca é reconhecida por muitos conforme Corrêa evidencia de forma minuciosa em sua tese de doutorado (Corrêa, 2021). De forma tácita, se constituiu em um **formador de gerações de professores e professoras** no estado do Rio de Janeiro em cujas instituições atuou, embora nunca tenha trabalhado em uma faculdade ou departamento de Educação. Sua marca se faz presente em outras regiões por meio das relações estabelecidas por professores, ex-orientandos e/ou leitores/estudiosos de seus textos em universidades de outros estados do país.

Saber explicar bem. Domínio da matéria objeto de estudo. Articular os temas em análise, explicar os conceitos, relacionar com a realidade dos alunos, atenção, escuta sensível às dúvidas e dilemas. Esses são alguns pontos indicados por estudantes de graduação quando da realização da pesquisa sobre professores marcantes.

Considerar, respeitar os estudantes que ali estão e que se tornarão professores, e conduzi-los para conhecer outros tempos, outros mundos de onde voltam transformados.

Em tempos nos quais as pesquisas e estudos sobre saberes docentes e saberes escolares ainda estavam sendo iniciados, as aulas desse professor supriram orientações e sugestões sobre como abordar um tema e conduzir uma explicação de modo a desenvolver o raciocínio histórico. Com o livro didático *Brasil: uma história dinâmica* iniciou-se a construção de um novo código disciplinar para o ensino de história no Brasil, no qual os diferentes atores do processo histórico são apresentados como sujeitos e a história do Brasil é articulada com a história da América, da África e da Europa.

As mudanças decorrentes da lei 5692/71 tornaram essa proposta inadequada e economicamente inviável, pois o livro não era de estudos sociais. Mas os professores continuaram a utilizar o livro para estudar e preparar suas aulas.

Com o fim do regime militar, os professores se organizam para reinserir as disciplinas de história e geografia nos currículos do 1º Grau e para atualizar os conteúdos e metodologias. O ensino de história passa a se constituir como questão na década de 1980 no Brasil (Monteiro e Gabriel, 2025), quando

são iniciadas as pesquisas sobre esse tema e que têm se desenvolvido desde então, principalmente na segunda década do século XXI.

Nesse contexto, reconheço em Ilmar uma contribuição fundamental para a constituição do campo do ensino de história como historiador, professor, por sua atuação no ensino básico e superior, como formador de professores e pela construção de um código disciplinar que possibilita aos professores desenvolver um ENSINO de HISTÓRIA como produção de sentidos, leitura de mundo. Lugar de fronteira no qual ensinar é educar, espaço de docência no qual professores são autores. Muito obrigada.

Rio de Janeiro, 15 de julho de 2025.

Uma tarde luminosa de inverno.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim (orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 21-42.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1994 [1988].

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

CORRÊA, Luciana Borgeth Vial. *Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de história na cidade do Rio de Janeiro*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, tese de doutorado em Educação, Rio de Janeiro, 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *A história como ofício: a constituição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970 [1968].

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 212-245.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Produção sobre ensino de história em periódicos brasileiros (1970-2016). In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 113-126.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; PACIEVITCH, Caroline. Contribuições para a constituição do campo ensino de história no Brasil: perspectivas, pesquisadores e ABEH. In: ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; RODRIGUES JUNIOR. Osvaldo (orgs.). *Guerra de narrativas em tempos de crise: ensino de história, identidades e agenda democrática*. Cáceres: Unemat, 2021, p. 47-64.

- LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; ALBUQUERQUE, Luis Affonso Seigneur de; MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Rio de Janeiro, capital do reino*. São Paulo: Atual, 1994.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTTORI, Ella Grinsztein; SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil: uma história dinâmica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971-1972, 2 vs.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; FALCON, Francisco José Calazans; CARVALHO, Maria Alice Rezende de; MATTOS, Selma Rinaldi de. *História: 1ª série do 2º Grau*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; GONÇALVES, Marcia de Almeida. *O império da boa sociedade: a consolidação do Estado imperial brasileiro*. Rio de Janeiro: Atual, 1991.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana Soares; CICARINO, Vicente. Brasil: uma História dinâmica. Desafios didáticos no ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da (orgs.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014, p. 189-208.
- MONTEIRO, Ana Maria. Aulas de História; questões do/no tempo presente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 58, p. 165-182, out.-dez. 2015.
- MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 271-300.
- RALEJO, Adriana Soares. “Lugar de autoria”: contingências, desafios e possibilidades na produção de livros didáticos de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro, tese de doutorado em Educação, Rio de Janeiro, 2018.
- MONTEIRO, Ana Maria. Currículo e docência: uma trajetória de pesquisas em ensino de história. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). *Teorizar aprender e ensinar história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2023, p. 206-236.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; RALEJO, Adriana Soares; PIUBEL, Thays Merolla. Autoria em aulas de História? “Lugar/espço de docência” em tempos pandêmicos. In: REIS, Ana Isabel RP Cortez; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ANDRADE, Maria Lucelia de (orgs.). *Saberes docentes e ensino de História*. Curitiba: Editora CRV, 2023, p. 43-59.
- ROCHA, Ana Angelita da; MONTEIRO, Ana Maria; STRAFORINI, Rafael (orgs.). *Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v. 15, n. 2, Feb. 1986, p. 4-14.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002 [1991].

Para Ilmar: apontamentos sobre uma formação e trajetória docente

Roberta Martinelli e Barbosa

A publicação do dossiê “Ensino de História” pela revista *Tempo*, em 2006, sinalizava o crescimento nos meios acadêmicos dos debates acerca das especificidades do ensinar história a partir da articulação dos instrumentais teóricos da história e da educação. Mas apontava, também, para o reconhecimento da configuração de um “recente” campo de conhecimento, no âmbito da revista do Departamento de História da UFF. Olhar para o ensino como uma modalidade do campo da história indicava um movimento de mudança, conforme assinalou Magali Gouveia Engel na apresentação do dossiê, que acontecia em ritmo lento e de forma restrita, em larga medida, pela “permanência, nos meios universitários, de convicções que hierarquizam pesquisa e ensino, sendo atribuído à primeira o papel de *criar/produzir* o conhecimento, que caberá ao segundo *reproduzir*” (Engel, 2006: 2).

Não foi esse o entendimento que orientou a minha formação quando ingressei no curso de graduação em História na PUC-Rio em 1994. Ali convivi com um grupo de professores que desenvolviam reflexões e projetos alinhados a uma concepção comum de ensino-aprendizagem em história. No referido dossiê destaca-se o artigo “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”, de Ilmar Rohloff de Mattos (2006: 5-16), professor do Departamento de História da

PUC-Rio e já aposentado pela UFF. A primeira leitura e as releituras me proporcionaram um reencontro com minha vivência na PUC-Rio e com o que ali aprendi sobre o que é uma aula de história. Mas, se por um lado o texto me convida a um exercício de memória, por outro me apresenta uma novidade contida na expressão “aula como texto”, não enunciada nos meus tempos de graduação, ainda que o sentido a essa atribuído informasse algumas aulas e projetos de pesquisa dos quais depois participei. Nas páginas a seguir destacarei passagens do artigo que me reportam a leituras, debates e atividades pedagógicas na graduação, para evidenciar a contribuição do professor Ilmar na minha formação e atuação profissional como pesquisadora e professora, sobretudo na educação básica.

O espaço do Departamento de História da PUC-Rio

Logo na abertura do artigo “Mas não somente assim!”, a descrição sobre a apresentação do “Painel de monografias” em uma das salas de aula do curso de História da PUC-Rio no início dos anos 2000 e o “convite à reflexão” proposto pela professora de *Prática de ensino* sobre as especificidades das formações do historiador e do professor de história trazem lembranças do tempo de graduação naquele espaço na década de 1990. Certamente as questões colocadas sobre o tema nas duas conjunturas eram distintas. Nos anos 1980 e 1990, em meio ao processo de redemocratização do país, o debate na área de Educação girava, sobretudo, em torno das novas propostas curriculares voltadas para as escolas. A reformulação curricular, inicialmente encabeçada pelas secretarias de Educação dos estados e municípios, passou na década de 1990 a ser conduzida pelo MEC que, junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), formulou diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade normal (Magalhães, 2006: 53). Já no início dos anos 2000, o foco das discussões centrou-se na reformulação curricular dos cursos universitários, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Os cursos das licenciaturas deveriam enfrentar a reformulação dos seus currículos, procurando promover uma maior integração entre as áreas das formações específicas

e pedagógica. A resolução n. 1/2002 do CNE, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em nível superior, tornou-se a base para a mudança dos cursos de licenciatura (Silva, 2023: 15-16).

Durante a minha graduação os cursos de licenciatura, nas suas diferentes habilitações, guardavam os resquícios de uma organização institucional conhecida como modelo 3 + 1 – três anos de bacharelado e um ano para a formação pedagógica –, contribuindo para uma tradição que sedimentou uma oposição entre as formações humanística e pedagógica. Consolidou-se assim um entendimento de que a formação docente deveria seguir a lógica da racionalidade técnica, cabendo ao professor o domínio de determinado saber científico e acadêmico, bem como sua transmissão aos estudantes por meio de técnicas e procedimentos didáticos. Por essa lógica, o professor do ensino básico é entendido como um aplicador de conhecimentos, cumprindo o papel de transmissor de um saber específico produzido no meio universitário, enquanto o aluno seria o depositário desse conhecimento. Segundo Ana Maria Monteiro, mesmo após as Resoluções 1 e 2/2002 do CNE, que conferiram ao curso de licenciatura a terminalidade própria, as marcas da tradição inventada no Brasil de 1930 permanecem latentes na cultura universitária atual. A forma organizacional foi alterada; entretanto, no âmbito institucional, ainda é necessário construir um caminho capaz de viabilizar uma integração necessária entre a pedagogia e as áreas específicas de conhecimento (Monteiro, 2013: 39).

Nesse contexto devemos situar a observação da professora Selma Rinaldi de Mattos durante o painel de monografias, de que a conclusão em cada uma das formações naquele curso de graduação – de pesquisador de história e de professor de história – corresponderia a determinada forma de se “contar a história”: por meio de um texto escrito ou de uma aula. A questão colocada, entendida como “desafio”, motivou Ilmar a escrever o artigo no qual desenvolve a ideia da “aula como texto”, em uma conjuntura marcada pelo debate da reelaboração dos currículos das licenciaturas em História. Esta é, em larga medida, a maturação de questões que o acompanharam ao longo de sua trajetória como professor da educação básica, professor universitário e historiador. Ele próprio reconhece isso ao fim do texto: “Todavia, se me propus a aceitar um desafio, em momentos certamente de descuido, foi porque sempre soube que poderia me servir da experiência

acumulada em algumas décadas como professor, da qual um dos aspectos mais relevantes tem sido a troca cotidiana com alguns alunos e colegas de ofício” (Mattos, 2006: 16).

Reencontro logo nas páginas iniciais desse artigo referências a textos e reflexões com os quais tive a oportunidade de entrar em contato na disciplina eletiva *Historiografia do Brasil*, ministrada por Ilmar. Em um primeiro momento ele centrou a discussão sobre a escrita da história do Brasil e as imagens do território e da nação nas obras *História geral do Brasil* (1854), de Francisco Adolfo de Varnhagen, e *Capítulos de história colonial* (1907), de João Capistrano de Abreu. O curso debateu a ideia de nação e as concepções de história e historiografia em Varnhagen e Capistrano de Abreu, e trouxe também o tema de como a história ensinada era pensada naqueles contextos, fazendo referência à escrita dos compêndios e manuais escolares de Joaquim Manuel de Macedo e João Ribeiro. A escolha de se abordar a escrita da história do Brasil que deveria ser ensinada nos manuais escolares, no programa de uma disciplina sobre historiografia do Brasil, evidencia um recorte pouco usual, que procurava articular as reflexões nos campos do ensino de história e da historiografia.

Naquele departamento convivi com professores que atuavam ou tinham atuado na educação básica: Ilmar, Selma, Maria Elisa Noronha de Sá, Marcia de Almeida Gonçalves, Silvia Patuzzi, para citar alguns nomes. Aos meus olhos, tais percursos indicavam uma valorização da docência no espaço escolar. Alguns deles, para além de suas produções historiográficas, tinham publicações de livros paradidáticos sobre seus temas de pesquisa. A lógica que norteava a concepção das propostas de trabalho dos paradidáticos aproximava-se das atividades elaboradas por docentes e licenciandos no Departamento de História da PUC-Rio, com docentes e educandos de escolas das redes pública de ensino, por exemplo no projeto *Capacitação de recursos humanos: docentes e licenciados nas disciplinas de história e geografia nas séries finais do primeiro grau*, financiado pelo MEC-SESu e coordenado por Ilmar entre 1984 e 1987. Conheci essas atividades quando cursei *Prática de ensino* com a professora Selma, disciplina oferecida pelo próprio Departamento de História e não, como de praxe, pelo Departamento de Educação. Essa forma de organização curricular indicava, já naquele contexto, uma orientação que integrava as reflexões da área de conhecimento da História ao ensino. Lembro-me, por exemplo, das atividades sobre a

construção da “noção de tempo histórico” ou de “etnocentrismo”, com dinâmicas nas quais o educando, a partir da interação com imagens, textos e questões apresentadas pelo docente, era convidado a mobilizar seu raciocínio e expressar suas observações, comparações, conclusões e dúvidas. A partir dessa experiência, conduzia-se ele próprio a construir, em conjunto com os demais colegas e a mediação docente, o conhecimento sobre o conceito.

Realizei o estágio supervisionado de *Prática de ensino* no Colégio Teresiano (Cap/PUC-Rio), onde os professores haviam concluído sua graduação pela PUC-Rio, como Rodrigo Bentes Monteiro, Silvia Patuzzi e Maria Elisa Noronha de Sá. A equipe de história naquele tempo não usava livro didático e sim apostilas, concebidas pelos próprios professores. Conhecer a abordagem pedagógica daquelas apostilas e ter a oportunidade de deixar uma pequena contribuição – o material que produzi para minha “aula-prova” foi incorporado à apostila do 8º ano – foi um aprendizado que sensibilizou meu olhar para as formas possíveis de *traduzir* conteúdos acadêmicos em história para o universo escolar. Simultaneamente, aquela experiência desconstruía na prática a imagem do professor da educação básica como mero reproduzidor de um conteúdo acadêmico. As apostilas constituíam um material didático-pedagógico autoral construído pela equipe de professores, em um diálogo profissional que articulava seus conhecimentos historiográficos a concepções metodológicas e epistemológicas do ensino que, visivelmente, guardavam as marcas de suas formações em licenciatura na PUC-Rio, em especial pelo contato com o professor Ilmar ao longo dessa formação. Uma dessas marcas era pensar os grupos sociais no tempo e no espaço, e as diferentes visões que esses possuíam sobre determinado acontecimento.

Tais vivências me fizeram começar a flertar com a ideia de ser professora. Ao longo da graduação fui me interessando simultaneamente pelo ensino, sobretudo no âmbito da educação básica, e pela pesquisa histórica. Formei-me em licenciatura e bacharelado em 1998 e tive as primeiras experiências como professora em escolas particulares, ao mesmo tempo em que seguia na pesquisa histórica. Entre 1998 e 1999 continuei frequentando o Departamento da PUC-Rio, integrando como bolsista de aperfeiçoamento o projeto de pesquisa *Monteiro Lobato, Cecília Meireles e outros Descobrimientos do Brasil*, coordenado por Ilmar e Margarida de Souza Neves. Nesta segunda fase do projeto o tema da educação ganhava destaque, uma vez que um dos seus objetivos era identificar a noção de infância e o conceito de pedagogia

nas obras dos autores estudados, e relacioná-los às propostas de cultura letrada e educação de cada um deles. O projeto circunscrevia-se na abordagem teórica da História Social da Cultura (conforme a área privilegiada na pós-graduação da PUC-Rio) e, ao mesmo tempo, abria-se para estabelecer relações com outros saberes constituídos, no caso as áreas de Literatura e Educação. Tal perspectiva metodológica aproxima-se da proposta de Ana Maria Monteiro e Fernando Araújo Penna (2011) acerca do ensino de história como um “lugar de fronteira”, pois havia um convite para a reflexão sobre a história em suas intersecções com a literatura e a educação. O projeto considerava a importância pedagógica das obras de Monteiro Lobato e Cecília Meireles destinadas a crianças,

[...] em Monteiro Lobato, criador de um verdadeiro currículo paralelo ao da escola e muito mais divertido que a aritmética, a gramática, a geografia e a história do mundo das salas de aula convencionais, por artes do Visconde de Sabugosa, da faladeira Emília, da sábia D. Benta e do senso comum da Tia Nastácia. Outros textos seus, como O Poço do Visconde, são explicitações do seu projeto para o Brasil e de sua crença no Progresso. Cecília Meireles, autora de livros didáticos pouco conhecidos, teoriza sobre a educação nos artigos que escreve entre 1930 e 1934 no Diário de Notícias do Rio de Janeiro, permitindo assim acompanhar de perto sua trajetória pedagógica (Mattos e Neves, 1996: 4-5).

A ideia de que a literatura infantil de Monteiro Lobato apresentava um “currículo paralelo” ao da escola tinha como premissa a crítica a uma concepção tradicional do ensino, na qual o papel do professor se concentra em uma exposição academicamente clara sobre determinado objeto de estudo. A metodologia expositiva instaura uma sala de aula com pouco espaço para interação, tanto entre professor e aluno como entre o aluno e o objeto de conhecimento a ser apreendido. Nesse ambiente o educando desempenha um papel passivo, tendo pouco espaço para se expressar e desenvolver uma postura crítica e reflexiva (Vasconcellos, 1992: 1-2). A partir da análise de situações pedagógicas envolvendo personagens como Narizinho, Pedrinho, Emília, Visconde de Sabugosa, Tia Nastácia e Dona Benta, nos enredos dos volumes da coleção *Sítio do Picapau Amarelo*, as discussões da pesquisa evidenciavam uma dinâmica de ensino-aprendizagem que pressupunha interação, diálogo, reflexão, problematização, dúvida, criatividade e imaginação, entre outras habilidades. Os personagens elaboravam seus conhecimentos

nas relações entre si e com o mundo, apresentando-se como sujeitos ativos que interpelavam a realidade. Nos encontros de pesquisa, Ilmar propunha correspondências entre a proposta pedagógica presente na literatura infantil de Monteiro Lobato e uma sala de aula diferente, sublinhando a importância da interação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Ilmar, o ato de ensinar é indissociável do ato de aprender. Para que a aprendizagem aconteça é necessário que o professor estabeleça um diálogo cotidiano com os educandos, conhecendo-os em suas individualidades e saberes prévios. Nessa concepção de ensino o professor “conduz a aprendizagem” dos educandos, colocando-os em postura ativa, vale dizer, criando uma aula na qual tenham espaço para expressar seu pensamento, seu sentimento e seu fazer sobre o objeto de conhecimento a ser apreendido. Anos mais tarde, Ilmar cunhou a expressão “aula como texto” para se referir a essa concepção de ensino-aprendizagem (Mattos, 2006).

Nesta “condução da aprendizagem” o professor deve criar uma aula que possibilite ao educando operar com as noções de *descentração*, *desnaturalização* e *desequilíbrio*, os três “d”, nas palavras de Ilmar. Para que a aprendizagem aconteça é preciso que o educando *desnaturalize* experiências anteriores, ideias e noções que traz dentro de si, assim como se coloque disponível para ouvir o outro, em um movimento de *descentração* que lhe permita compreender outras culturas e sociedades. Por fim, que desenvolva a aptidão de lidar com situações de desequilíbrios, ou seja, de envolver-se em desafios que lhe sejam apresentados. Durante a pesquisa, Ilmar propôs pensar a personagem Emília como aquela que provocava os momentos de *desequilíbrio* nos personagens (Mattos, 2017: 91).

A oportunidade de realizar esse diálogo teórico-metodológico entre história e educação no âmbito de uma pesquisa acadêmica em história concedeu-me um instrumental de reflexão que mobilizei quando tive que preparar minhas primeiras aulas para turmas do Ensino Fundamental. Ao longo de minha trajetória profissional, retornei em outros momentos ao Departamento de História da PUC-Rio. Como professora auxiliar na área de História do Brasil durante um semestre no ano de 2002 e, depois, entre 2004 e 2009. Em 2008 integrei a equipe do curso de Licenciatura em História, modalidade a distância, do Departamento de História da PUC-Rio, em parceria com o Departamento de Ciências Humanas da FFP-UERJ, realizado com o apoio do programa Pró-licenciatura do MEC. Mais uma

vez, um grupo de professores daquele departamento envolvia-se em um projeto voltado para a área do ensino de história, especificamente a formação de professores. O professor Luís Reznik atuou como coordenador geral, enquanto o professor Ilmar e a professora Maria Elisa Noronha de Sá eram coordenadores acadêmicos.

No âmbito desse projeto fui professora autora, ao lado de Ilmar, da disciplina *História do Brasil I: colonizadores, colonos e colonizados na América portuguesa*, disponibilizada em ambiente digital e posteriormente publicada em formato de livro impresso (Mattos e Barbosa, 2009). Dividir a concepção e a escrita desse curso me proporcionou continuar pensando o modo pelo qual as pesquisas historiográficas sobre o Brasil colonial poderiam ser incorporadas ao ensino de história. O próprio título da disciplina já indica a intencionalidade de uma narrativa historiográfica e uma aula de história que evidencia os sujeitos históricos em suas ações e relações em determinados tempo e espaço. Na época, havia concluído o mestrado em História Social na UFF, com a dissertação *Temor e revolta: o medo na cidade do Rio de Janeiro setecentista* (Barbosa, 2002), sob orientação da professora Maria Fernanda Baptista Bicalho. A dissertação era, em larga medida, um desdobramento da minha monografia de graduação orientada por Ilmar. A escolha do tema de pesquisa – o imaginário do medo – e da área na qual optava em me especializar – o Brasil colonial – dava-se em um contexto de renovação metodológica da historiografia, marcada pelas influências da nova história cultural, da micro-história italiana e da história social inglesa que, a despeito de suas especificidades, compartilhavam um horizonte comum de preocupações: a busca das particularidades culturais do passado e das singularidades sociais, o interesse pelos agentes históricos em seus movimentos, vozes e estratégias particulares. Tal horizonte historiográfico apresentava-se interessante para ser incorporado ao ensino de história no espaço escolar.

Constituí-me enquanto pesquisadora e professora interligando as reflexões acadêmicas na área de História Social da Cultura, própria ao programa de pós-graduação da casa *mater*, àquelas do ensino de história. Ao mesmo tempo em que utilizei como referência na dissertação de mestrado a obra *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial* (Mattos, 1994), sobretudo em sua primeira parte “O Império do Brasil”, também mobilizava os conceitos ali presentes de “cidade colonial”, “região colonial”, “colonizadores”, “colonos” e “colonizados” para pensar e formular as aulas na educação

básica. O espaço do Departamento de História da PUC-Rio me permitiu visualizar e exercitar caminhos possíveis de *tradução* dos conhecimentos historiográficos para o contexto da sala de aula. Isso se deu pela presença do professor Ilmar, mas também por um ambiente próximo ao que António Nóvoa denomina como um “tecido profissional enriquecido”, caracterizado por uma cultura docente baseada no diálogo com outros colegas, capaz de construir um horizonte conceitual comum a partir do qual são propostas ações concretas de intervenções pedagógicas. O próprio Ilmar referencia essa dimensão colaborativa do trabalho, ao destacar que suas reflexões resultam da “troca cotidiana com alunos e colegas de ofício. Com eles tenho partilhado expectativas e dúvidas, mas, sobretudo, aprendido” (Mattos, 2006: 16). Ainda segundo Nóvoa, as culturas colaborativas contribuem para reforçar as “comunidades de prática”, nas quais os educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação discutem ideias sobre ensino-aprendizagem, e propõem ações pedagógicas em suas instituições de ensino, seja na escola ou na universidade, “mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais” (Nóvoa, 2009: 3). Os diversos projetos desenvolvidos ao longo do tempo no Departamento de História da PUC-Rio, envolvendo docentes e graduandos daquela instituição ao lado de docentes de escolas públicas, constituem iniciativas que corroboram, a meu ver, a constituição e o fortalecimento das “comunidades de prática”.

O ensinar e o aprender em uma aula de história

Ao longo da sua trajetória profissional e de vida, Ilmar estabeleceu um vínculo íntimo e afetivo com o ato de ensinar, que teve início já em sua infância na vivência familiar e na escola onde estudou no bairro da Penha. Conta que o desejo de ser professor surgiu cedo e que, ainda menino, alfabetizou uma moça que trabalhava em sua casa e depois um vizinho, de 5 a 6 anos (Entrevista em 28 nov. 2019 *apud* Corrêa, 2021: 120). Ao ingressar no curso de História na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), em 1962, teve a experiência de dar aulas no vestibular gratuito oferecido pelos alunos da própria faculdade. Antes da sua admissão na PUC-Rio, em 1966, já havia ministrado aulas no curso vestibular Platão, no Colégio de Aplicação da UFRJ, e atuado como professor concursado do estado do Rio de Janeiro,

a partir de 1967, no Colégio Teresa Cristina, em Brás de Pina, e depois no Colégio Estadual André Maurois, na Gávea. Em 1976, quando já lecionava na PUC-Rio, foi transferido para a Secretaria Estadual de Educação, envolvendo-se nas discussões da época sobre novas metodologias de ensino e currículo. Foi ali, por intermédio da professora de português Maria Helena Silveira, que teve contato com as obras *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1974), de Paulo Freire, e com a teoria da psicologia genética de Jean Piaget, quando integrou a equipe do Laboratório de Currículos, ao lado de Circe Navarro, Maria Helena Silveira e Rachel Soihet.

O contexto do fim da ditadura militar e da redemocratização política no Brasil nos anos de 1980 propiciou a reflexão e o debate em torno da questão de como deveria ser a escola naquele novo tempo. A experiência no laboratório e as leituras de Freire e Piaget marcaram a formação pedagógica de Ilmar, influenciando-o em sua compreensão acerca de como deveria ser uma aula de história. Ele trouxe essas referências para a PUC-Rio, compartilhando-as com professores e graduandos. Antes, Ilmar já havia se aproximado das reflexões sobre o ensino de história ao escrever, junto com Ella Grinsztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva, o livro didático *Brasil: uma história dinâmica* (1971-1972), que deixou de ser publicado na quinta edição por ser censurado pela ditadura militar. Quando ingressei em 1994 na graduação na PUC-Rio, encontrei um grupo de professores mobilizados em torno da reflexão sobre a educação e o ensino de história, interessados em desenvolver ações pedagógicas embasadas por uma concepção metodológica do ensino-aprendizagem que se distanciava de uma ideia tradicional e academicista. Tal concepção está presente em *Brasil: uma história dinâmica* e nas atividades do projeto MEC-SESu, coordenado por Ilmar, influenciando a formação de gerações de licenciandos de História na PUC-Rio.

Um primeiro elemento dessa metodologia de ensino-aprendizagem está na proposição de uma sala de aula dialógica, na qual o docente conduz uma narrativa sobre determinado tema, estimulando os estudantes a participarem desta conversa pela introdução de indagações, comparações, análise de documentos, entre outros – a imagem da sala de aula como uma “ágora moderna” (Mattos, 2017: 87). Um segundo elemento consiste na intencionalidade pedagógica de apresentar os conteúdos de modo a estabelecer uma relação com a vida dos educandos, estimulando-os a desenvolverem uma consciência crítica e a leitura do mundo. Ilmar aprofundará essa reflexão

no artigo sobre leitores e autores no contexto do ensino-aprendizagem em história: “Qualquer que seja o suporte, qualquer que seja a referência dos textos que lhe são oferecidos, é ao leitor que parece caber o papel privilegiado, porque a leitura é sempre apropriação, invenção e produção de significados. E, mais do que nunca, o leitor se mostra capaz de transitar entre o mundo da leitura e a leitura do mundo” (Mattos, 2006: 10). Analisando o livro *Brasil: uma história dinâmica*, percebo que o texto foi construído para possibilitar ao professor instaurar uma lógica de aula nessa perspectiva. Os autores dirigem-se diretamente aos estudantes/leitores como interlocutores, fazendo referência a situações cotidianas que provavelmente já experienciaram, introduzindo perguntas, propondo observar e comparar imagens e passagens documentais. O capítulo III, “Papagaios, tubarões e capitães”, que trata da expansão marítima e comercial europeia e da colonização do Brasil, inicia-se da seguinte maneira: “Quando realizamos uma longa viagem, somos obrigados a fazer algumas paradas. Geralmente os pontos onde paramos são denominados escalas” (Mattos, Dottori, Silva, 1971: 53). Os autores, ao trabalharem a construção do conceito de “escala”, recorrem a uma experiência de viagem que provavelmente alguns dos estudantes tenham vivenciado, para então a compararem com as viagens marítimas: “No século XVI, ao percorrerem o longo caminho marítimo que ia de Lisboa a Calicute, os navegadores portugueses também realizavam escalas em vários pontos” (Mattos, Dottori e Silva, 1971: 53). Um caminho didático de aproximação do conteúdo a ser estudado, que parte da experiência trazida pelo educando, do reconhecimento da sua realidade concreta e das sensações e conhecimentos que esse já possui. O texto abre a possibilidade para o professor desdobrar oralmente essa reflexão, criando um momento na aula no qual os educandos podem contar sobre as viagens que já fizeram, suas impressões e com o entendimento do que seria uma “escala”.

A narrativa prossegue na condução do raciocínio para introduzir o objeto de conhecimento e as seguintes indagações *desequilibradoras*: “A terra de Santa Cruz só teria valor como escala? Apenas o Tratado de Tordesilhas garantiria para Portugal a posse dessa escala?” (Mattos, Dottori e Silva, 1971: 54). A construção narrativa do texto didático foi pensada para uma sala de aula, na qual o professor “conduz a aprendizagem” dos educandos, com passagens que os permitem trabalhar a *desnaturalização*, *descentração* e *desequilíbrio*. Nesse mesmo capítulo, ao fim, em uma seção intitulada

“De gente para gente”, os autores selecionam duas passagens da literatura infantil de Monteiro Lobato, uma do livro *História do mundo para as crianças* (1942) e outra de *Aventuras de Hans Staden* (1960), a partir das quais é possível ao professor introduzir a discussão em sala de aula sobre a violência da colonização sobre as populações originárias nas Américas. A ludicidade perpassa toda a obra, seja pela inserção de textos literários, pelos títulos dos capítulos ou pelas propostas de atividades. Na seção “Que podemos fazer”, no capítulo III, os autores propõem aos estudantes, reunidos em grupos de trabalho, que construam um jogo (Mattos, Dottori e Silva, 1971: 62-63).

Um terceiro elemento dessa metodologia relaciona-se a uma forma de narrar a história que evidencia as experiências e visões de diferentes agentes sociais em determinados tempo e espaço. Algumas passagens do texto e propostas de exercícios do livro *Brasil: uma história dinâmica* procuram sublinhar o ponto de vista de indígenas e africanos escravizados. Entretanto, nos paradidáticos produzidos na década de 1990 e início dos anos 2000, esse elemento ficará mais evidente. Como exemplo temos uma atividade da proposta de trabalho em *O império da boa sociedade: a consolidação do Estado imperial brasileiro*, na qual os autores perguntam o que o estudante entende por liberdade, para, em seguida, solicitarem que esse caracterize o que seria a liberdade para: a) os escravos, forçados a trabalharem na grande lavoura de exportação; b) os cabanos da província do Grão-Pará, nas décadas de 1820 e 1830; c) os liberais exaltados; d) os estancieiros gaúchos (Mattos e Gonçalves, 1991, encarte). Em *O Rio de Janeiro, capital do reino* (Mattos, Albuquerque e Mattos, 2004, encarte) encontramos um exercício semelhante, no qual se propõe ao estudante imaginar-se como um espectador no dia do desembarque da corte portuguesa na cidade do Rio de Janeiro, em 1808. Em seguida, solicita-se que esse escreva como seriam as suas reações se fosse: a) um mercador reinol; b) um proprietário açucareiro; c) um caixeiro viajante inglês; d) um escravo carregador.

O interesse pelas experiências vividas dos diversos sujeitos históricos insere-se no campo de estudo da história social, na vertente teórica de Edward Thompson (1998), da história “vista de baixo”. Essa perspectiva historiográfica é incorporada como metodologia de ensino-aprendizagem nas aulas de história no contexto escolar, de modo a ressaltar o comprometimento político com a construção da cidadania entre crianças e jovens. A categoria de *sujeito histórico* e a noção de *agência* constituem uma aposta

político-teórica. O enfoque nas ações dos sujeitos comuns no mundo, de homens e mulheres concretos e diversos, que a partir de suas escolhas e expectativas interferem nos movimentos e ritmos de transformação em suas sociedades ao longo do tempo, permite ao professor trabalhar com os educandos os diferentes pontos de vista dos sujeitos e grupos sociais em uma dada conjuntura, bem como a própria percepção desses enquanto agentes de sua própria história (Gabriel e Martins, 2016: 210-211). Na apresentação escrita por ele para um livro, reunindo artigos de professores da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e de universidades sobre as histórias do Rio de Janeiro por ocasião da comemoração de seus 450 anos, evidencia-se essa concepção de história e ensino. O livro, como “expressão de uma parceria tão necessária como desejada”, demonstra a “nossa capacidade autoral, desnaturalizando discursos há muito cristalizados, descentrando lugares de fala e modos de olhar, e ainda provocando desequilibrações, sempre ponto de partida de novas narrativas, que se abrem em direção às margens e ao diferente”, na medida em que destaca o protagonismo e “as múltiplas experiências vividas pelas *gentes da cidade*”. Tal perspectiva historiográfica apresenta-se como um caminho para se trabalhar em sala de aula os três “d” e a formação ético-política dos educandos: “Por que não possibilitar aos nossos alunos conhecer as histórias das ‘gentes’ de sua cidade, parte de suas próprias histórias?” (Mattos, 2015: 12). A partir da compreensão dessas histórias em diferentes conjunturas é possível refletir sobre o convívio na diversidade, o respeito às diferenças e a garantia ao direito de igualdade. Uma concepção de história em diálogo com as leituras de Paulo Freire e Jean Piaget, conforme o entendimento do professor Ilmar acerca do ensino-aprendizagem em história.

Uma trajetória profissional docente articulando teoria e prática

Quando fazia o mestrado na UFF, participei do Núcleo de Pesquisas em História Cultural (Nupehc), entre 2000 e 2002. Naquele contexto o Nupehc propôs pensar as relações entre o ensino de história e as pesquisas acadêmicas no âmbito da abordagem da história cultural ou social da cultura, estimulado pela divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1999. A ideia era refletir de que forma temáticas e conceitos – como cultura, identidade e cidadania – poderiam subsidiar o trabalho docente

na escola. Elaboramos o curso de extensão *História cultural e parâmetros curriculares* voltado para professores da educação básica, que serviu de base para o livro *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia* (Abreu e Soihet, 2003). Nesse livro escrevi o capítulo “Homens e mulheres na corte imperial: um exercício sobre práticas e imagens sociais (1822-1850)” (Barbosa, 2003: 221-247), no qual procurei articular os conceitos discutidos de forma teórica nos demais capítulos – como gênero, pluralidade cultural, identidades – ao ensino de história na educação básica, apresentando uma proposta de ação pedagógica para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Percebe-se então as marcas de minha graduação na PUC-Rio e o diálogo com as proposições do professor Ilmar nesta atividade didático-pedagógica, partindo do entendimento do professor como aquele que conduz a aprendizagem dos educandos, e da intenção em destacar as experiências de sujeitos históricos em um tempo/espaço. A partir da seleção de documentos históricos textuais (entre relatos de viajantes e memorialistas, anúncios de jornais, registros de queixas na polícia) e iconográficos (com imagens de Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas e Carlos Julião), propus uma aula na qual os educandos, em grupos de trabalho, são orientados pelo professor na tarefa de leitura e interpretação de fontes históricas, identificando em cada tipo de documento os agentes sociais, os lugares da cidade do Rio de Janeiro e os tipos de relações apresentadas (de solidariedade, religiosidade, concessão ou compra de alforria, domínio, punições etc.). As informações seriam organizadas em um quadro comparativo, e o professor introduz questões que estimulam os educandos a analisá-las e a elaborar conclusões. O objetivo consiste em compreender as experiências de homens e mulheres, brancos(as), negros(as), escravizados(as), libertos(as) no espaço da Corte do Rio de Janeiro como plurais, e que as práticas socioculturais (capoeira, *zungus*, *saraus*), religiosas (irmandades) ou profissionais (quitadeiras, artífices) de dominação e subordinação forjavam hierarquias e identidades entrecruzadas.

Em 2005, minha admissão como professora do Colégio Pedro II (CPII) contribuiu de forma significativa para seguir percorrendo uma trajetória na interseção de ensino e pesquisa, sobretudo no contexto de transformação institucional desencadeada pela lei 12. 677/12, de junho de 2012, que estabeleceu a entrada do colégio na rede de Institutos Federais. A partir de então passaram a ser previstas como partes integrantes da carga horária

docente atividades de ensino, extensão e pesquisa. Tal mudança impôs a nós, docentes, reflexões sobre o significado da pesquisa na educação básica, e a indagação de como seria uma forma escolar de se fazer pesquisa. Em 2012 retornei ao CPII após a licença de estudos para o doutorado, realizado na PUC-Rio sob orientação do professor Leonardo Affonso de Miranda Pereira. Durante os anos de doutoramento, fiz parte do Laboratório de Conexões Atlânticas, no qual se configurava a nova linha de pesquisa, “Experiências e conexões culturais”. As discussões ali promovidas abriram perspectivas originais de reflexão e a minha pesquisa, inicialmente circunscrita no estudo das festas na cidade do Rio de Janeiro na segunda metade do século XVIII, acabou focando também suas conexões com o mundo atlântico português (Barbosa, 2023). Para além da tese, eu vislumbrava caminhos interessantes para incorporar essa abordagem historiográfica ao ensino de história, em minhas aulas no CPII e como orientadora de bolsas de iniciação científica nesse colégio.

A partir de 2018 desenvolvi o projeto de iniciação científica *Viajando pelo tempo-espaço do Rio de Janeiro: a produção de materiais didático-digitaís (1808-1850)*, em parceria com a professora Maria Fernanda Bicalho, do Instituto de História da UFF. O desafio era transformar as informações processadas e representadas em base cartográfica na pesquisa *Sociabilidade, urbanismo e patrimônio: a cidade do Rio de Janeiro, corte e capital do império do Brasil*, sob sua coordenação e com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), em instrumento didático adequado aos programas de história e geografia no âmbito da educação básica.¹

Formamos um grupo interdisciplinar coordenado por mim, a professora de geografia Carolina Vilela, o professor de informática educativa Siddharta Fernandes e quatro estudantes do *campus* Humaitá II, que receberam bolsas internas de iniciação científica. Trabalhamos de forma integrada com a professora Maria Fernanda Bicalho e seus bolsistas de graduação, em reuniões semanais. A partir da base de dados cartográfica seria produzido um mapa digital interativo, apresentando vídeos curtos e *podcasts* contando histórias verossímeis das vivências de africanos(as) e seus descendentes – escravizados, libertos e livres – no cotidiano da cidade, evidenciando as trajetórias desses

1 Projeto *Sociabilidades, urbanismo e patrimônio: a cidade do Rio de Janeiro, corte e capital do império do Brasil* (UFF, Faperj), coordenado por Maria Fernanda Bicalho de 2012 a 2017.

sujeitos históricos desde seus locais de origem na África até o Rio de Janeiro. Os enredos enfocam a circulação desses indivíduos no espaço atlântico, bem como os saberes, práticas culturais, símbolos e línguas por eles trazidos, e sua ressignificação na sociedade escravista colonial. Criamos um primeiro enredo contando a história do menino Omekong, trazido como escravizado do reino do Daomé para o Rio de Janeiro, destacando seus sentimentos durante a travessia do Atlântico e sua nova realidade na sociedade escravista colonial da cidade do Rio de Janeiro. A partir desse enredo os estudantes elaboraram uma animação, que constituiu o produto-piloto da pesquisa (Barbosa, 2019: 1-14).

Aproveitando as reflexões do projeto, formulei, com a interlocução da professora Carolina Vilela, uma atividade para minhas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental a partir do mapa utilizado no projeto de iniciação científica. A proposta consistiu na elaboração coletiva pelas turmas de um jogo de tabuleiro sobre a cidade do Rio de Janeiro no tempo de D. João (1808-1821). Nessa proposta, o jogo não foi utilizado como recurso para fixar conteúdos, mas sim como caminho para apresentá-los de forma lúdica. O objetivo foi possibilitar aos estudantes realizarem uma produção autoral por meio da criação dos conteúdos das cartas do jogo e das “missões”. Para isso eles realizaram atividades de pesquisa direcionadas (definidas previamente por meio de um cronograma) que lhes permitiram aprofundar o conhecimento sobre o período joanino no Brasil. Essa ação pedagógica exigiu por parte dos discentes o trabalho de pesquisa, a apropriação de conteúdos e o exercício de criatividade e síntese para elaborarem as cartas e missões do jogo. Por sua vez, o trabalho docente envolveu a concepção do jogo, o planejamento das etapas e tarefas, bem como a produção das situações-problema a partir das quais foram criadas as missões dos personagens históricos que se moviam no tabuleiro. Trata-se de uma atividade na qual o docente conduz a aprendizagem dos educandos, enquanto estes de forma ativa apropriam-se dos conteúdos para criarem as cartas do jogo. O jogo tornou-se assim um material didático permanente, integrando o acervo da escola (Barbosa e Vilela, 2023: 289-307).

O projeto de iniciação científica e a construção de jogos pelos(as) estudantes como metodologia de ensino-aprendizagem contribuem para consolidar os saberes docentes na educação básica e redimensionar a relação entre teoria e prática, uma vez que se pressupõe a teorização prévia e a

posterior reflexão de um ato pedagógico, ressaltando a íntima dependência, em via de mão dupla, entre teoria e prática. Para Maria do Céu Roldão, o conhecimento profissional docente opera por “lógicas conceitualmente incorporadoras” verificando-se uma “ação transformativa” dos conhecimentos científico e pedagógico-didáticos, que passam a constituir-se partes integrantes, uns dos outros (Roldão, 2007: 100). Nessa mesma linha, António Nóvoa propõe o termo “transformação deliberativa” (Nóvoa, 2009: 5) para demarcar o espaço da sala de aula como de produção de saberes. Por sua vez, Ilmar recupera a frase do romance de Machado de Assis: “Pode ir buscar a especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua fábrica”, para identificar a “especiaria alheia” à “produção historiográfica” e o tempero “com o molho de sua fábrica” ao “processo de tradução” realizado pelo docente, desdobrado no texto de uma aula ou na “aula como texto” (Mattos, 2006: 12-13).

O jogo criado pelos estudantes, as conclusões elaboradas pelos educandos a partir da interpretação e análise de documentos na atividade pedagógica proposta no artigo que escrevi e a animação produzida no projeto de iniciação científica são exemplos de caminhos de *tradução* do conhecimento acadêmico para o espaço escolar. Esses caminhos partem do entendimento da aula de história como lugar de diálogo cotidiano entre professor e alunos, que se desdobra na produção de saberes. Caminhos pensados e elaborados pela articulação de abordagens historiográficas e teorias educacionais, na reflexão e teorização sobre as ações pedagógicas desenvolvidas. Comecei a percorrer esses caminhos ao longo da graduação, sobretudo no convívio com o professor Ilmar, que sempre sublinhou o nexos indissociável entre a história enquanto disciplina escolar e a formação cidadã de crianças e jovens. Um ensinar que sensibiliza o olhar dos estudantes para uma leitura em seu sentido amplo – de textos, do espaço onde vivemos, de imagens, gráficos, situações, emoções –, capaz de fazê-los relacionar conhecimento e vida, capacitando esses alunos/leitores a exercitarem em suas formações a capacidade de serem, eles próprios, autores de seus textos.

Referências bibliográficas

ABREU, João Capistrano de. *Capítulos de história colonial (1500-1800)*. Rio de Janeiro: M. Orosco, 1907.

- BARBOSA, Roberta Martinelli e. *Disputas festivas: festas reais do Rio de Janeiro colonial e mundo atlântico português (1750-1795)*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2023.
- BARBOSA, Roberta Martinelli e. Homens e mulheres na corte imperial: um exercício sobre práticas e imagens sociais (1822-1850). In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 221-247.
- BARBOSA, Roberta Martinelli e. História das populações africanas no espaço urbano do Rio de Janeiro: uma proposta de mapa interativo para alunos da educação básica. In: *Anais do 30º Simpósio Nacional de História: história e o futuro da educação no Brasil*, 2019, v. 1, p. 1-14.
- BARBOSA, Roberta Martinelli e. *Temor e revolta: o medo na cidade do Rio de Janeiro setecentista*. Universidade Federal Fluminense, dissertação de mestrado em História, Niterói, 2001.
- BARBOSA, Roberta Martinelli e; VILELA, Carolina Lima. Jogando na cidade do Rio de Janeiro no tempo de D. João (1808-1821): uma proposta de ação pedagógica envolvendo estudantes da Educação Básica. In: REIS, Ana Isabel R. P. Cortez; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; ANDRADE, Maria Lucelia de (orgs.). *Saberes docentes e ensino de história*. Curitiba: CRV, 2023, p. 289-307.
- ENGEL, Magali Gouveia. Apresentação. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 1-4, 2006.
- CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. *Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de História na cidade do Rio de Janeiro*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, tese de doutorado em Educação, Rio de Janeiro, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1974 [1968].
- GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Narrativas escolares do Rio de Janeiro: quem são os sujeitos dessas histórias? In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs.). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 205-231.
- LOBATO, Monteiro. *História do mundo para as crianças*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942 [1933].
- LOBATO, Monteiro. *Aventuras de Hans Staden*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1960 [1927].
- MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. *Tempo*, Niterói. v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Para contar história(s). In: SALOMÃO, Maria Rita Passeri; CARVALHO, Ana Paula Soares; RODRIGUES, Rejane Cristina de Araújo (orgs.). *Experiências na formação de professores: cinco anos de PIBID/PUC-Rio*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2017, p. 81-99.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Apresentação. In: MATTOS, Ilmar Rohloff de; SANTOS, Jaime Pacheco dos; ANTUNES, Roberto Anunciação (orgs.). *Rio de Janeiro: histórias concisas de uma cidade de 450 anos*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2015, p. 11-12.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro: Access, 1994 [1987].

- MATTOS, Ilmar Rohloff de; BARBOSA, Roberta Martinelli e. *História do Brasil I: colonizadores, colonos e colonizados na América portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Departamento de História, PUC-Rio, 2009.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; NEVES, Margarida de Souza. *Monteiro Lobato, Cecília Meireles e outros “descobrimientos do Brasil”*. Departamento de História, PUC-Rio, CNPq, 1996, p. 1-26.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; ALBUQUERQUE, Luis Affonso Seigneur de; MATTOS, Selma Rinaldi de. *O Rio de Janeiro, capital do reino*. São Paulo: Atual, 2004.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; GONÇALVES, Marcia de Almeida. *O império da boa sociedade: a consolidação do Estado Imperial brasileiro*. São Paulo: Atual, 1991.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTTORI, Ella Grinsztein; SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil: uma história dinâmica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971, v. 1.
- MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan/abr 2011.
- NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores por dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 1-10, 2009.
- SILVA, Renata Augusta dos Santos. *A quem cabe formar o(a) professor(a) de história? Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2023.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. Tradução Rosaura Eicheberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998 [1991].
- VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História geral do Brazil*. Rio de Janeiro: Caza de E. e H. Laemmert, 1854.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 83, p. 1-18, abril de 1992.

O professor-historiador Ilmar Rohloff de Mattos, sua contribuição para o debate sobre museus históricos e o que a *Wikipedia* não conta

Alda Heizer¹

*O historiador não pensa apenas no humano.
A atmosfera em que o seu pensamento respira
naturalmente é a categoria duração.*

Marc Bloch

Quando os organizadores deste livro me convidaram para escrever sobre o professor e historiador Ilmar Rohloff de Mattos, de imediato aceitei, concordando com a bela iniciativa de realização de uma homenagem a um mestre querido, um humanista que formou um número considerável de estudantes. Alguns iniciaram o curso de História certos de que seguiriam a carreira. Outros, como eu, vindos de outros cursos, ao terem contato com as suas aulas de história do Brasil, tiveram a certeza de que o magistério e a pesquisa poderiam caminhar juntos em suas vidas.

Os dias se passaram e o que imaginei ser de certa maneira uma ação possível, escrever o capítulo para o livro, tornou-se um desafio para mim, pois o professor Ilmar não é um homem afeito a homenagens e confetes.

¹ Agradecimentos a Isabel Lenzi e Felipe Benjamim.

Além disso, sobriedade e generosidade são traços marcantes em sua conduta acadêmica e pessoal.

Quem não foi seu aluno e quiser saber mais sobre ele, deve ficar atento, porque o estudante desavisado encontrará poucas informações sobre o professor Ilmar na Wikipedia, confirmando o quão incompletas são as enciclopédias on-line gratuitas. Portanto, é preciso ler os textos que nos dão pistas para reflexões mais completas.

Ao analisar sua trajetória/obra, é possível afirmar que Ilmar é da mesma tradição de Paulo Freire, Lucien Febvre, Georges Duby, Edward P. Thompson, Marc Bloch, Pierre Chaunu e outros historiadores que fizeram de seu ofício uma *práxis*, pois efetivamente eles tinham e têm um compromisso com um mundo mais justo. Quem foi seu aluno nos anos de 1980 deve lembrar-se dos desafios impostos por Ilmar em suas aulas, introduzindo autores nem tão conhecidos à época pelos estudantes, como o filósofo Michel Foucault, para, a partir da análise de um documento de fazendeiros escravocratas do Vale do Paraíba no Rio de Janeiro, analisar relações de poder. Ou lembra-se das indicações de uma rica literatura, defendendo a sua importância na formação dos alunos, ao reafirmar que história e literatura podem vir a ser uma rica combinação nas interpretações. Em suas aulas, todos os tipos de documentos eram analisados, não como apoio, mas como texto principal em sua circunstância de elaboração. Não é de se estranhar que um dos livros indicados para leitura era *Combates pela história*, no qual Lucien Febvre afirmava que:

Os textos, sim: mas são textos humanos. E as próprias palavras que os formam estão cheias de substância humana. E todos têm a sua história, soam diferentemente segundo as épocas, e mesmo se designam objetos materiais só raramente significam realidades idênticas, qualidades desiguais ou equivalentes. Os textos, sem dúvida: mas os textos [...] mas, também um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamento e ação humana (Febvre, 1977: 31).

Suas aulas previam também um quadro organizado e construído com a turma, hoje tão pouco utilizado diante dos recursos midiáticos. Seus quadros tornaram-se famosos a ponto de serem mencionados fora das quatro paredes da sala de aula, como certa vez fez o saudoso historiador Manoel Salgado Guimarães – ao elogiar a pesquisa de uma doutoranda na UFRJ –, comparando sua tese ao quadro do professor Ilmar, pela precisão e correção.

De fato, os alunos sabiam que, ao copiar seus quadros, eles teriam, no mínimo, a chave para refletir sobre o tema. Em tempos de apresentações digitais e inteligência artificial, ressaltar a construção de um quadro considerando o que deveria ser potencial de análise justifica-se mais que a referência ao recurso didático. Sendo assim, como não querer ser professor de história?

Podemos afirmar também que o homem e a obra se confundem, numa geração de grandes historiadores, sendo quase impossível não citar seus interlocutores como Margarida de Souza Neves, Francisco José Calazans Falcon, Fernando Antônio Novais, Ângela de Castro Gomes, Eduardo d'Oliveira França, José Murilo de Carvalho, Francisco Iglesias, Marco Antonio Pamplona, Leandro Konder, Ciro Flamarion Cardoso e tantos outros não menos importantes. Aqui abro um espaço para mencionar sua companheira de vida e luta, a professora e historiadora Selma Rinaldi de Mattos, importante na formação de tantos de nós.

Sabemos também que o livro *O tempo Saquarema* é um divisor de águas na interpretação sobre o Império do Brasil. Resultado de sua tese de doutoramento no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, em agosto de 1985, a obra foi no ano seguinte agraciada com o Prêmio Literário Nacional, em História, do Instituto Nacional do Livro, no Ministério da Cultura (MinC). Logo na abertura do livro, Ilmar apresenta ao leitor/aluno suas escolhas teóricas ao operar com os conceitos de classe social, Estado e dirigentes, pois para ele

[...] a natureza da classe e seus elementos de coesão – sua identidade, em suma – aparecem como resultados de experiências comuns vividas por determinados homens, experiências essas que lhes possibilitam sentir e identificar seus interesses como algo que lhes é comum, e dessa forma contrapor-se a outros grupos de homens cujos interesses são diferentes e mesmo antagônicos aos seus, conforme nos ensina E. P. Thompson (Mattos, 1987: 4).

Aqui, resalto ainda sua marca como professor na apresentação do livro/tese e o uso intencional de maiúsculas para Aula, Vida e História, conotando valores e ênfases do professor-historiador:

[...] assumir a postura de expor como uma Aula possibilita tanto reafirmar em cada uma das linhas do texto nossa sempre renovada decisão de ser professor, buscando restaurar os nexos entre Vida e História por meio de uma *Educação em História*, quanto assinalar a gratidão por nossos

alunos, interlocutores insubstituíveis e construtores apaixonados também desta Aula (Mattos, 1987: 4-5).

Autor de textos memoráveis como “O lavrador e o construtor: o visconde de Uruguai e a construção do Estado Imperial”, nesse capítulo de livro Ilmar descreve a importância de trazer a atmosfera em que as recordações do mineiro Francisco de Paula Ferreira de Rezende são construídas:

Projetos e realizações, experiências e vivências, sonhos e desencantos são os fios – por vezes já rotos – de que a memória se serve não apenas para pôr em relevo certos eventos e relegar outros ao esquecimento, emitir juízos de valor e atribuir valores, mas sobretudo para atar, de modo a melhor colocar em confronto, tempos já tão distantes, porque essencialmente diferentes. Como os tempos de infância, vividos na cidade da Campanha, na província de Minas Gerais, e aqueles em que se dedica ao jogo de uma rememoração [...] (Mattos, 1999: 191-192).

Ilmar Rohloff de Mattos e os museus históricos

A memória e a história, precisamente na medida que é construída sobre farrapos de memória, são obrigatoriamente seletivas.

Georges Duby

Não é de se estranhar que escrever sobre museus históricos e ter o professor-historiador Ilmar como referência pode vir a ser bastante produtivo para os profissionais dessas instituições e, no entanto, sua atuação segue tão pouco conhecida. Sua presença na década de 1980 como crítico da exposição do Museu Imperial de Petrópolis (MIP), por solicitação da Fundação Nacional Pró-Memória e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o credenciou e, mais que isso, permitiu-lhe chamar a atenção para a necessidade de olhar para as narrativas presentes nos suportes textuais e imagéticos. Ilmar ressaltava, para o que hoje o campo dos museus considera uma museologia comprometida com a vida (Heizer e Zamorano, 2023: 266-292), a necessidade urgente de releitura dos acervos, de um trabalho compartilhado na formação e no cuidado com as coleções, especialmente as coloniais, constituídas em diferentes experiências históricas (Magalhães, 2023: 1-23).

Uma curadoria em museus de História que tenha por base não a noção de cultura como sinônimo de civilização e erudição acessível a poucos; e sim a noção de cultura em que a ideia de diversidade das relações entre homens e mulheres consolida-se como força motriz, o que aponta para a pluralidade da própria noção de história (Heizer e Zamorano, 2023: 272).

Em 2022, uma nova definição de museu foi estabelecida no congresso *The Power of Museums*, organizado pelo Conselho Internacional de Museus, em Praga. Entre outros pontos, o encontro definiu a importância de ações curatoriais que ressaltem a diversidade da vida. Tais congressos e reuniões da área trazem à tona as questões do tempo presente e, desde a primeira metade do século XX, os museus estão na berlinda (Valente, 2008).

Aqui ressaltamos permanências históricas, temas que já estavam anunciados na Mesa de Santiago do Chile, em 1972, e que em 2022 foram revisitadas num seminário na Casa de Oswaldo Cruz (COC-Fiocruz), e no livro *50 anos da mesa-redonda de Santiago do Chile (1972-2022)*, organizado pela historiadora Luciana Heymann (2023). Resultado do seminário, o livro reuniu profissionais que olharam para o evento 50 anos mais tarde, e nos faz ter a certeza das marcas deixadas por esse encontro na América Latina desde então. Temas que vão se anunciando ao longo das décadas, até hoje, como o museu integral, a museologia social e seus diálogos com outras museologias como a indígena e a quilombola, e que também nos fazem refletir sobre o que presidiu a permanência desse campo do conhecimento desse lado do Atlântico (Heymann, 2023).

E no começo foi assim...

[...] tais reflexões ampliam o universo de pesquisa e não se limitam aos museus históricos e dizem respeito aos estudos sobre coleções, suas formações e autoria distanciando-se da matriz europeia de modelos.

Irina Podgorny e Maria Margaret Lopes

A atuação de Ilmar como relator/leitor atento das exposições trazia muito dos resultados da Mesa de Santiago do Chile e, certamente, isso foi fundamental para seus relatórios.

Ao terminar o curso de História na PUC-Rio, além de dar aulas, eu trabalhava no Museu Histórico Nacional (MHN) como auxiliar de pesquisa. O MHN estava sob a direção de Solange Godoy, assim como era conhecida; a pesquisa, sob a coordenação de Cristina Guido, e posteriormente de José Neves Bittencourt. Importante frisar que aprendi muito com profissionais da instituição como Vera Alencar, Denise Portugal, Regina Abreu, Regina Horta, Maria Helena Bianchini, Carlos Eugênio Líbano Soares, Adler Homero Fonseca de Castro, entre outros. A dinâmica do museu, naquele momento ligado à Fundação Nacional Pró-Memória, era efervescente, com o fim da ditadura militar, a abertura do Pátio Minerva ao público, o Festival de Cinema do Rio de Janeiro – em parceria com a cinemateca do Museu de Arte Moderna (MAM) –, exposições e uma atmosfera muito importante profissionalmente para uma iniciante como eu.

Uma das frentes iniciais do MHN foi elaborar um módulo do que seria posteriormente parte da exposição de longa duração, e um dos convidados como consultor foi o professor Ilmar de Mattos. A experiência de acompanhar as reuniões de consultoria foi muito importante e influenciou minha decisão de permanecer trabalhando em museus, como depois no Museu de Astronomia e Ciências Afins (Mast), já como pesquisadora, e ao abordar a temática das exposições em museus em minha dissertação de mestrado (Heizer, 1994).

Ilmar foi consultor do MHN em dois módulos, chamados “Colonização e dependência” e “Expansão e defesa”, coordenados respectivamente por Cristina Guido e pelos historiadores Marcia de Almeida Gonçalves e Luis Affonso Seigneur de Albuquerque. A direção do museu optou por iniciar a exposição pelo módulo “Colonização e dependência”, e destacou no prefácio a um livro sobre a instituição os novos rumos para o MHN, citando o relatório de 1988 da historiadora Margarida de Souza Neves:

[...] de início salienta-se o acerto de trabalhar com módulos que incluem critérios temáticos (cronológicos, regionais) e que se utilizam de objetos de diversas coleções, ao invés da exposição taxonômica dessas mesmas coleções. Só assim é que é possível trabalhar com “problemas” históricos. Também foi muito eficaz o abandono da perspectiva panorâmica, em benefício de cortes específicos que o acervo permite desenvolver (Godoy, 1989: 6).

Era um tempo em que historiadores mantinham uma presença efetiva nos museus, como José Luiz Werneck da Silva no Museu da República, por exemplo. Continua a diretora do MHN:

Agora, o interesse crescente pela história regional, a valorização da História Social e de aspectos como as histórias das mentalidades e o cotidiano abrem novos horizontes para a reflexão sobre o Brasil. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do estudo da cultura material aumenta o reconhecimento do papel desempenhado pelos acervos dos museus como documentos sobre épocas ou regiões. Há necessidade e urgência de que os museus de História rendam suas exposições permanentes e sua política de aquisição, procurando responder às novas expectativas geradas nas universidades, tanto no campo da História quanto das ciências sociais, como no da Museologia. Não é apenas o saber histórico que está sendo revisto e ampliado, mas sobretudo o papel do museu no seio da sociedade brasileira (Godoy, 1989: 7).

Sua afirmação sobre a importância de os museus serem tratados como espaços diferentes da sala de aula ia ao encontro de um texto que marcou uma geração de educadores de museus, de autoria de Maria Margaret Lopes (1991), que representava um desafio às escolas a não olharem os museus como espaços complementares, bem como aos museus a não reproduzirem na exposição os livros didáticos.

Foi sob essa “atmosfera” que se deu a minha formação em História e, ao mesmo tempo, a inserção no campo dos museus e minha entrada no mestrado para estudar a história dos museus e das exposições, tema do qual me ocuparei daqui por diante, pois, sem a interlocução com Ilmar, a dissertação não privilegiaria questões presentes até hoje no campo dos museus.

A dissertação foi sobre o MIP e pretendia analisar a criação da instituição, relacionando-a com o projeto político ideológico estadonovista, e identificar elementos reveladores da maneira pela qual o MIP reforçava a imagem positiva e exemplar da família imperial e, por extensão, das famílias da *boa sociedade*, por meio de sua exposição permanente naquele momento.

O objetivo era apontar a necessidade de os museus serem vistos como instituições que fazem parte de projetos de sociedade – no caso específico do MIP, o projeto político ideológico estadonovista – e, por conseguinte, para a possibilidade de serem considerados em sua dimensão pedagógica. Por fim, trata-se de perceber a concepção de história subjacente à criação do MIP se atualizando, traduzida num “sentimento aristocrático” que atuava no imaginário social.

A proposta de criação do MIP revela a ênfase dada a um tipo específico de história. Ao optar por enaltecer a vida de um homem – no caso o imperador Pedro II –, o projeto estadonovista pretendia estabelecer um tipo de continuidade entre ele e o presidente Getúlio Vargas, como dois mitos eleitos pela nação e pela história. Uma dupla criação.

Nesse universo intelectual foi criado o MIP, voltado para a lembrança de um passado monárquico por meio do recolhimento dos objetos outrora pertencentes à família imperial e dos que, de alguma maneira, estavam envolvidos com ela, bem como da apresentação desses ao público. O lugar escolhido: a residência de verão da família imperial. Como em outras ocasiões e lugares, ao MIP cabia atar o passado ao presente, de modo a poder dirigir o futuro. Enquanto instrumento pedagógico, ele procurava recuperar na história não apenas a função de mestra da vida, mas também a de controladora do tempo – de um futuro orientado pela tradição (Gomes, 1982: 109).

Casa de família, Museu Imperial... O que ali sobreviveu da história do período imperial – refiro-me aos objetos, suportes de memória. Importante ressaltar não somente o projeto de criação da instituição, como também suas escolhas presentes na museografia da exposição permanente.

O museu produz saber, persuade, inculca valores e crenças. Ele conta uma história, mas também tem uma história a ser contada, e isso era um mantra para o professor e orientador Ilmar. Sob essa perspectiva, resalto a atualização feita pelo MIP de um “sentimento aristocrático”. Nas palavras de Francisco de Paula Ferreira de Resende, era “inteiramente aristocrático o sentimento que então dominava; [...] não só as diversas raças nunca se confundiam, mas que muito pelo envez disso, cada raça e cada uma das classes nunca deixavam de mais ou menos manter e de conhecer o seu lugar” (*apud* Mattos, 1987: 112).

Para compreender porque aquela exposição permaneceu tanto tempo no museu, foi necessário um estudo do pensamento conservador que moldava a proposta de criação de um museu com os objetos do tempo do Império do Brasil durante o Estado Novo. A partir daí, entendi que as instituições, as exposições e os acervos são frutos de escolhas e devem ser analisados de modo circunstanciado. Essa perspectiva pode nortear as análises de museus de tipologias diferentes, universidades, institutos de pesquisa, áreas de proteção da biodiversidade, jardins botânicos.

Os museus e a história que nos ensinaram

Ao visitante apressado por certo escapará que, quando o Museu Imperial de Petrópolis se lhe apresenta muito mais como um museu da família imperial brasileira, ele revela sua proposta conceitual.

Ilmar Rohloff de Mattos

Ao escrever um capítulo para o livro *História e historiografia da educação ibero-americana*, usei como título “A criação do Museu Imperial e a história que nos ensinaram” (Heizer, 2012: 317-324). Logo no início, informo ao leitor que três artigos haviam me inspirado: Maria Helena Rolim Capelato e seu texto sobre o ensino primário franquista: “Os livros escolares como instrumentos de doutrinação infantil” (2009); “Comemorações da Independência: a História no lugar das ciências naturais no Museu Paulista”, de Maria Margaret Lopes (2010); e o artigo do professor Ilmar “Mas não somente assim! Leitores, autores e aulas como texto e ensino-aprendizagem de História” (2006). Percebi então que nem sempre os museus privilegiam contextos e história de realizações. No entanto, recentes iniciativas têm proporcionado análises sobre velhos e novos objetos para o estudo sobre exposições e coleções de museus.

O MIP, por exemplo, tem privilegiado outras iniciativas de exposição, a integração com o público e a exposição de objetos, a partir de análises críticas, como é possível perceber logo na página inicial da instituição. Um documento salta às vistas e seria impensável há algumas poucas décadas: a criação de uma nota técnica justificando a retirada da escultura *Mima*, de Arthur de Gobineau, da exposição de longa duração do museu.

Em 2024, o dia 20 de novembro, celebrado há anos em alguns estados brasileiros, passou a ser feriado nacional, após o presidente da República sancionar a Lei nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023, e declarar a data Dia da Consciência Negra e Dia Nacional de Zumbi dos Palmares. O ato corrobora os esforços relativos aos avanços jurídico-legais que têm permitido, ainda que muitas vezes de forma mais vagarosa que a desejável, grandes afirmativas, por um lado, e punitivas, por outro, visando combater o racismo, sobretudo estruturalmente.²

2 Alessandra Bettencourt Figueiredo Fraguas, Nota técnica. Justificativa para a retirada da escultura “Mima”, de autoria de Joseph Arthur de Gobineau, da exposição de longa duração do Museu Imperial.



Figura 1 – Intervenção na escultura *Mima*, de Arthur de Gobineau, 2024. Petrópolis, Sala dos Diplomatas, Arquivo Institucional do MIP, Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), MinC. Fotografia de Luis Azevedo.

Ações como a introdução da coleção *Nosso Sagrado* no Museu da República e a proposta de uma ação compartilhada nos fazem ter certeza de que, ao ler a proposta da instituição, compartilhar essas museologias com quem está nos territórios não se limita ao diálogo. Trata-se ali do compartilhamento efetivo de conhecimentos não hierarquizados, embora exista o mesmo movimento na literatura dos museus que trata da temática, uma tendência forte em chamar de saberes e não de conhecimento. Um dos artigos produzidos pelo grupo responsável por essa coleção traz uma novidade logo na descrição de sua autoria. Ou seja, trata-se de um compartilhamento:

Logo de saída é importante registrar que se trata de um texto pouco convencional. Assinamos juntos: as duas maiores autoridades do Candomblé do Rio de Janeiro (Mãe Meninazinha de Oxum e Mãe Nilce de Iansã) e uma pesquisadora (Maria Helena Versiani) e um pesquisador (Mario Chagas) do Museu da República (Oxum *et al.*, 2021: 74).

Exemplos não faltam de iniciativas excepcionais de releituras de acervos coloniais, especialmente. Destaco um trabalho magnífico de ressignificação de uma peça do acervo do MHN. Trata-se da máscara que apresenta Maria Cambinda estudada pela historiadora Aline Montenegro Magalhães, à época no MHN, e pela historiadora da irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de Ouro Preto, Solange Palazzi. Segundo as autoras, a máscara quase não tinha informação na documentação museológica, e, em função da especificidade de sua ressignificação, tornou-se um exemplo importante de uma necessária releitura dos acervos (Magalhães e Palazzi, 2019).



Figura 2 – Máscara da cultura afrodiáspórica que apresenta Maria Gambinda, 2021. Rio de Janeiro, MHN, Ibram, MinC. Fotografia de Jaime Acioli.

Circunstanciar noção, conceito, lugar do observador e outros aspectos é importante, não somente para os museus históricos, mas também para os de ciências, os museus naturais, os jardins botânicos, centros de ciência, entre outros. Trazer o professor-historiador Ilmar Rohloff de Mattos para a cena dos museus é importante. Revisitar seus textos e relatórios, aulas (com a sorte de quem guardou seus escritos) também, pois uma das maiores heranças

legadas por ele ao campo dos museus é a importância de afastarmos-nos do sonho romântico de uma restituição integral do passado. Assim, é fundamental concebermos os museus como espaços de representação, com acervos que quase sempre refletem sinais de autoridade. Além disso, é importante reafirmar que as exposições em museus, em museus históricos em particular, revelam suas autorias e projetos político-ideológicos, sendo necessário tratar o que se escolhe para apresentar ao público, sem perder de vista as distintas experiências históricas que lhes conferem sentido. Poderíamos aqui trazer outros exemplos de iniciativas relevantes, como a própria criação recente de um Memorial das Mãos Negras, mãos essas que edificaram o Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ), trazendo para o centro da discussão, num espaço/museu/jardim botânico, uma questão que permeia toda a discussão proposta por Ilmar em seu primeiro relatório: quem construiu o JBRJ – ou, parafraseando o poeta, quem construiu Tebas de sete portas?

Em tempos de crises de diferentes ordens, revisitar o prefácio escrito por Lucien Febvre, fruto de uma aula inaugural sua em 1952, nunca é demais. Eram os anos pós-Segunda Guerra Mundial, e o historiador afirmava que “[...] nestes anos em que tantas angústias nos oprimem, não quero repetir, como Michelet do Peuple: ‘jovens e velhos, estamos cansados’. Cansados os jovens? Tenho esperança que não. Cansados os velhos? Não quero” (Febvre, 1977: 12). Penso que o professor-historiador Ilmar Rohloff de Mattos há décadas nos inspira a pensar sobre essa humanidade e a desejar renovar o arco da esperança. Vale a pena!

Referências bibliográficas

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Tradução Maria Manuel e Rui Grácio. Lisboa: Publicações Europa-América, 1987 [1941].

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumentos de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 117-143, 2009.

CHAGAS, Mario; GONÇALVES, Renata; VASSALLO, Simone. Reverberações da Mesa-Redonda de Santiago do Chile 50 anos depois: a chegada do Nosso Sagrado e a vacinação contra a Covid-19 no Museu da República. In: HEYMANN, Luciana (org.). *50 anos da mesa-redonda de Santiago do Chile (1972-2022): novos olhares sobre os museus*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, 2023, p. 173-203.

DUBY, Georges; LARDREAU, Guy. *Diálogos sobre a Nova História*. Tradução Teresa Meneses. Lisboa: Dom Quixote, 1989 [1980].

- FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Tradução Leonor Martinho Simoes e Gisela Moniz. Lisboa: Presença, 1977 [1952].
- GODOY, Solange de Sampaio. Prefácio. In: *O Museu Histórico Nacional*. São Paulo: Banco Safra, 1989, p. 6-7.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. O redescobrimiento do Brasil – revolução e questão social. In: VELLOSO, Monica; OLIVEIRA, Lúcia Lippi; GOMES, Ângela Maria de Castro (orgs.). *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 109-150.
- HEIZER, Alda Lucia. *Uma casa exemplar: pedagogia, memória e identidade no Museu Imperial de Petrópolis*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dissertação de mestrado em Educação, Rio de Janeiro, 1994.
- HEIZER, Alda. A criação do Museu Imperial e a história que nos ensinaram. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Chrystina (orgs.). *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2012, p. 317-324.
- HEIZER, Alda; ZAMORANO, Rafael. Desafios para uma curadoria da vida nos museus. In: HEYMANN, Luciana (org.). *50 anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022): novos olhares sobre museus*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, 2023, p. 270-295.
- HEYMANN, Luciana. Apresentação. In: HEYMANN, Luciana (org.). *50 anos da Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972-2022): novos olhares sobre museus*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz, 2023, p. 14-20.
- KOSELLECK, Reinhart. *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Traduction de Jochen Hoock et Marie-Claire Hoock. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1990 [1979].
- LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 40, p. 443-445, dez. 1991.
- OXUM, Mãe Meninazinha de; IANSÃ, Mãe Nilce de; VERSIANI, Maria Helena; CHAGAS, Mario. A chegada do nosso sagrado no Museu da República: 'a fé não costuma faia'. In: PRIMO, Judite; MOUTINHO, Mário (orgs.). *Sociomuseologia: para uma leitura crítica do mundo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2021, p. 73-102.
- MAGALHÃES, Aline Montenegro. “Entre cantos e chibatas da diáspora africana no Museu Histórico Nacional (1922-1959)”. *Inclusão Social*, Brasília, v. 16, n. 2, p. 1-23, 2023.
- MAGALHÃES, Aline Montenegro; PALAZZI, Solange. “As coisas não têm paz. Maria Cambinda: uma máscara, uma boneca, uma escultura”. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro; COSTA, Carina Martins (org.). *Exporvisões: miradas afetivas sobre museus, patrimônios e afins*. Rio de Janeiro: UERJ; São Paulo: Museu Paulista-USP, projeto de extensão, 1 dez. 2019.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Relatório sobre o Museu Imperial”. In: *Seminário museus nacionais: perfil e perspectivas*. Rio de Janeiro: Pró-Memória, 1988, p. 1-5.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “O lavrador e o construtor: o visconde de Uruguai e a construção do Estado Imperial”. In: PRADO, Maria Emília (org.). *O Estado como vocação: ideias e práticas no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Access, 1999, p. 191-218.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. *Tempo*, Niterói, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2006.

- NEVES, Margarida de Souza. “Relatório sobre o Museu Histórico Nacional”. In: *Seminário museus nacionais: perfil e perspectivas*. Rio de Janeiro: Pró-Memória, 1988, p. 1-12.
- PODGORNY, Irina; LOPES, María Margaret. *El desierto en una vitrina: museos e historia natural en la Argentina, 1810-1890*. Mexico: Limusa, 2008.
- VALENTE, Maria Esther Alvarez. *Museus de ciências e tecnologia no Brasil: uma história da museologia entre as décadas de 1950-1970*. Universidade Estadual de Campinas, tese de doutorado em Geociências, Campinas, 2009.

Somos feitos de histórias

Luciana Borgerth Vial Corrêa

Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias.

Eduardo Galeano

O texto a seguir é um excerto editado de parte da tese apresentada como requisito para obtenção do título de doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ (Corrêa, 2021). Nessa, mediante uma abordagem biográfica, buscou-se conhecer o professor Ilmar Rohloff de Mattos, identificado por seus alunos como professor marcante. Uma pesquisa realizada por essa perspectiva não tem como objetivo acadêmico chegar a verdades objetivas sobre seu objeto de estudo. A perspectiva foi pensada conforme uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas com o professor, nas quais foram abordadas questões significativas tanto para entrevistadora como para o entrevistado. Essa concepção de entrevista não tem o entrevistador em posição superior de hierarquia de conhecimento, mas situa-o numa arena de significados. As questões não estavam previamente preparadas ou fechadas, com o objetivo de retirar do entrevistado respostas prontas e acabadas. Diferentemente, compreende-se que as posturas de ambos – entrevistado e entrevistadora – interferem mutuamente no desenrolar das conversas. Ao trabalhar as entrevistas como arena de

significados, entende-se que essas adquirem sentido, em seu desenrolar, interação e desdobramentos. As conversas foram estruturadas conforme uma trajetória de vida. O texto a seguir, embora apresente aspectos da vida pessoal e da infância do professor-historiador, importantes para o conhecimento de suas práticas acadêmicas, organiza-se em torno de alguns eixos temáticos, não em ordem cronológica.

A abordagem biográfica, que metodologicamente nessa tese foi desenvolvida por meio de entrevistas orais, recupera o vivido de acordo com o concebido por quem viveu e apresenta como premissa a possibilidade de construção de um conhecimento pautado na ação dos indivíduos, na intersubjetividade e, conseqüentemente, na compreensão e na interpretação. A abordagem biográfica não se restringe à história, abarca outros campos de conhecimento. Ela apresenta uma vivacidade, característica de documentos pessoais. Conforme Verena Alberti, trata-se da experiência de um sujeito: “Sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro; aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu”. Dá-se assim vida a conjunturas e estruturas que poderiam parecer distantes, de outro modo. Ao ouvir o entrevistado falar, tem-se a sensação de que as descontinuidades são suspensas e preenchidas com emoções, reações, observações e relatos curiosos. Pode-se assim reconhecer pessoas que se movimentam, opinam, reagem e vivem (Alberti, 2004: 14).

Os anos iniciais da profissão

Em entrevista concedida no dia 26 de junho de 2019, Ilmar afirma que nunca esqueceu o primeiro par de sapatos comprado com seu salário, na loja Polar da Avenida Rio Branco, no centro da cidade do Rio de Janeiro: “Achei maravilhoso, achei o máximo (risos)”.

Aquisição de um objeto de consumo? Com certeza, não, e sim de uma ferramenta de trabalho. São incontáveis os pares de sapatos que o levaram a percorrer vários territórios como Minas Gerais, Brasília, Bahia, Rio Grande do Sul, interior do estado do Rio de Janeiro, Estados Unidos, Argentina e vários outros lugares, exercendo o ofício de professor. Além de outros territórios, essas ferramentas de trabalho levaram-no cotidianamente às instituições nas quais atuou como professor, como se pode depreender deste relato:

Em 1968, Manoel Mauricio de Albuquerque foi chamado para dar aula na Gama Filho e chamou o José Luiz Werneck da Silva, que me chamou... O Werneck gostava muito de mim por causa do Colégio de Aplicação, onde ele dava aula, e então fomos os três. Eu tinha o Colégio Teresiano (Colégio de Aplicação da PUC-Rio) no sábado; o Colégio de Aplicação da atual UFRJ, segunda, quarta e sexta de manhã; a Universidade Gama Filho, segunda e quarta à noite; no curso Platão eu era o coordenador; e o Colégio Estadual Teresa Cristina em Brás de Pina, à noite. Isso tudo. E fechava tudo direitinho.

Ainda tinha a PUC, mas eu dava aula só numa turma, saía da PUC e ia para o Platão, onde dava aulas de manhã, tarde e noite. Eu peguei as turmas do Ciro Flamarion Cardoso, quando ele foi para a França... Quando o Ciro saiu, me chamaram para ser o coordenador do curso e pegar as turmas dele. Foi aí que conheci a Selma.¹ Mas eu dava aula na PUC nos dois primeiros tempos, pegava o ônibus Estrada de Ferro-Gávea, vinha, almoçava no Centro do Rio, fazia a administração do Platão... uma maluquice (Entrevista em 26 jun. 2019).

O transporte de ônibus deu lugar ao carro. Segundo o professor, ele nunca teve vontade de ter um carro, mas o pai o colocou num consórcio. O carro servia para transportar os materiais necessários para as aulas: mimeógrafo a álcool, mapas, provas, textos, livros.

Os deslocamentos cotidianos não se resumiam a esses espaços. Trabalhava também na Fundação Cesgranrio, onde, além da elaboração de provas de vestibular, desenvolvia atividades correlatas como o boletim *Contacto-Humanidades*, publicado nas décadas de 1970 e 1980, material didático que era parte do plano de apoio aos profissionais do Ensino de 2º Grau.

Uma trajetória contínua, mas não linear. O professor destacou o Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior (Prepes) criado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) em 1974. O curso voltava-se para a pós-graduação *stricto sensu*, numa época em que não havia organização nesse âmbito. Os professores discentes vinham de diferentes partes do Brasil para fazer o curso em Belo Horizonte, que estava estruturado em quatro semestres, com aulas intensivas em janeiro e julho. O curso de história era coordenado pelo professor Caio César Boschi. Nesse curso, Ilmar conheceu pessoas de todo o Brasil.

1 Selma Rinaldi de Mattos.

Durante dez anos, em todas as férias eu dava um curso na Católica de Minas. Tenho lá (em casa) até hoje a lista de assinaturas dos alunos. Eu conheci muita gente, isso foi algo que me tornou conhecido. Eram oito horas por dia, Luciana, duas semanas seguidas, de segunda a sábado, sábado até o meio-dia. Meu primeiro curso foi de três dias, com um total de 30 horas. A turma gostou tanto que pediu ao coordenador para eu dar o outro curso. Ele aceitou e falou comigo. Eu disse: – Mas eu não tenho mais nada, o que eu sei é Império. Caio respondeu: – Então você dará a queda do Império. E ele criou um curso de uma semana inteira sobre a queda do Império. Eu quase morri. Eu inventava. Não podiam ser oito horas de aula por dia, em cinco dias e meio. Então eu dava aula de 8 às 10h, havia um intervalo de 10 às 12h. De 8 às 10h, eu dava uma aula teórica, depois havia uma leitura de documento e uma pequena discussão entre os alunos. Eu fazia essas atividades... Quando as crianças eram pequenas, a Selma ia comigo, eles ficavam num hotel-fazenda ou no apartamento do Gusmão,² pois ele morava sozinho, estava separado. Houve uma época em que os filhos não queriam ir mais a Belo Horizonte (risos) (Entrevista em 6 set. 2019).

Para o professor, esse foi um trabalho desgastante, pois, após oito horas de aula por dia, à noite ele saía para jantar com Selma e outros professores, entre eles, Fernando Novais, que também dava aula no curso.

Depois de dez anos eu não tinha mais forças para dar aula durante oito horas por dia. E depois, à noite, ainda tinha que sair para jantar com sicrano, encontrar beltrano... A Selma até gostava. O Francisco Iglesias adorava a Selma, conversava muito. Ele tinha um excelente papo... (Entrevista em 8 nov. 2019).

Essa experiência foi para ele um desafio, mas o professor reconhece que procurava esse tipo de ocupação extra:

Isso também me era possibilitado porque eu, sempre, até por necessidade financeira, peguei muitos desafios de cursos, aulas extras... Palestras não, porque nunca gostei, palestra tem um fosso; quando muito, o pessoal pergunta... eu não gosto de fazer palestra, conferência, não gosto mesmo, até porque não sei para quem estou falando. Nesse curso havia professores do Brasil todo, eu tenho as relações deles, as frequências; os trabalhos não, porque eu tinha que devolvê-los. Era um curso sério, uma espécie de ProfHistória (mestrado profissional em História). Era

2 Professor Roberto Gusmão, professor de história da Arte, Belo Horizonte, Minas Gerais.

um desafio para mim, pois eu estava falando para professores. Essa foi a prática que me tornou um nome conhecido, mas não só isso.

Havia dois tipos de alunos: o aluno que estava na sala de aula, esperando uma chance de fazer uma pós-graduação, mas não podia vir para o Rio ou São Paulo. Eu tive um de Minas, esse foi a exceção da exceção. Estou querendo me lembrar do nome dele agora... Ele fez um projeto, me mostrou durante o curso. Esse menino fez um projeto até considerado muito bom, ele era ousado, pela temática, e me disse: – Olha, eu vim da Bahia, conheci lá a professora Katia Mattoso. O senhor acha que dá para mandar o projeto para ela? Respondi: – Claro. Ela o chamou e ele saiu direto do Prepes para a França.

Havia outro grupo de alunos, que tinham cargos em secretarias de Educação. Esses só faziam o curso para ter progressão profissional. Nós corrigíamos os trabalhos, mandávamos refazer. Esse tipo de curso foi mais permanente, durou dez, doze anos. Depois essas experiências foram acabando, porque as pós-graduações *stricto sensu* foram se formando. Esse tipo de curso continuou como uma especialização de *lato sensu* (Entrevista em 8 nov. 2019).

Enquanto ainda cursava História na Faculdade Nacional de Filosofia, o professor Ilmar lecionava em cursos noturnos em escolas particulares próximas à sua casa. Formado, ele começou a trabalhar no curso de pré-vestibular Platão e no Colégio de Aplicação da UFRJ. Fez concurso para o estado do Rio de Janeiro e no início de 1967 assumiu o cargo de professor de história, no Colégio Teresa Cristina, em Brás de Pina.

Era um colégio interessante, pequenininho, com alunos muito fracos, com um curso noturno. Para mim, foi um choque muito grande porque eu tinha na cabeça o Colégio de Aplicação (Entrevista em 26 jun. 2019).

Sobre as aulas no Colégio de Aplicação, onde *os alunos eram muito bons*, cobrando dos professores, no bom sentido, boas aulas, Ilmar descreveu a preparação de uma aula sobre Reforma, criada por ele:

Eu passava cada trabalho... Num domingo, peguei um texto de Calvino, traduzi, e imaginei católicos criticando os protestantes e vice-versa sobre a usura. Mandei eles fazerem uma peça de teatro, em grupos. Foram quatro ou cinco peças, foi sensacional, escreveram e representaram. Havia um teatrinho lá. Xeroquei e guardei as peças até hoje (Entrevista em 11 jul. 2019).

Quando Ilmar foi aprovado no concurso para o Estado, deixou de atuar em cursos noturnos. Mas a professora Margarida de Souza Neves, que tinha sido sua aluna na PUC-Rio, estava indo para a Europa fazer doutorado e lhe pediu que assumisse as turmas dela no Colégio Teresiano. Em 1968, o professor Manoel Maurício foi chamado pela Universidade Gama Filho para dar aulas. Ele depois chamou José Luiz Werneck da Silva, que chamou Ilmar para dar aulas nessa universidade. Contabilizou, assim, os espaços nos quais trabalhou no início da carreira: Colégio de Aplicação da UFRJ, Colégio Teresiano, Universidade Gama Filho, curso Platão, PUC-Rio (na qual ele ainda tinha uma turma) e Colégio Estadual Teresa Cristina, em Brás de Pina. Em 1968, o professor foi transferido para o Colégio Estadual André Maurois, no período dirigido por Henriette Amado. Lá permaneceu até 1976, quando foi transferido para a Secretaria Estadual de Educação, na época da fusão dos estados da Guanabara e Rio de Janeiro, em 1975.

Quando eu dava aulas no André Maurois, eram cinco tempos na mesma série; era muito repetitivo. Como eu fazia? Antes de começar a aula, eu passava pelas carteiras dos alunos e ia olhando os cadernos. Um dia um aluno me perguntou por que em toda aula eu dava essa voltinha entre as carteiras. Eu respondi: – Estou preparando a aula. Não sei até hoje se ele entendeu. Eu ia verificando o que eu havia dado naquela turma (Entrevista em 28 mai. 2019).

Em sua avaliação, a vida profissional foi se definindo a partir de 1970, atuando no André Maurois, na PUC-Rio e na UFF, para onde fez concurso em 1970. Na PUC-Rio, com a implementação da reforma, foi convidado a ser coordenador do departamento. Aos poucos, foi reestruturando o Departamento de História e Geografia, inclusive substituindo os professores que eram bem antigos. Ainda em 1970, por insistência do professor José Luiz Werneck da Silva, deu aulas no curso Hélio Alonso.

Na Secretaria de Educação, para onde foi transferido em 1976, trabalhou com a professora Maria Helena Silveira, de língua portuguesa, na coordenação do 1º Grau, cujo objetivo era reeditar o projeto *Novas metodologias*, que ela realizara com êxito, em outro órgão da secretaria. A professora foi afastada da coordenação de 1º Grau por divergências internas na secretaria e pressões externas. Segundo o professor, ela o apresentou a Paulo Freire, com a leitura de *Educação como prática da liberdade*, cuja 1ª edição é de 1967, e de *Pedagogia do oprimido*, publicado no Brasil em 1974.

O professor Ilmar passou então, a convite da professora Circe Navarro Vital Brasil, sua diretora, a integrar a equipe do Laboratório de Currículos. A professora já o conhecia da PUC, pois ela era do Departamento de Psicologia dessa universidade. Na equipe do Laboratório de Currículos, participava do grupo de estudos sociais, pois as disciplinas de história e geografia estavam reunidas no currículo do 1º Grau, determinado pela lei 5692/71, que reorganizou o sistema de ensino. Faziam parte desse grupo Tomoko Paganelli e Aracy Antunes, ambas professoras de geografia. Depois foram incorporadas as professoras Heloísa Menandro e Rachel Soihet, de história.

Eu já era encantado com aquela experiência inglesa Summerhill, tinha até um livro do “diretor” da escola, narrando a experiência. Juntando com a referência feita a Paulo Freire, eu já estava, ainda sem saber ao certo, em busca de uma aula diferente, não sei bem se de uma escola também. Isso foi despertado pela primeira vez no CAP da Universidade do Brasil (depois CAP-UFRJ), a partir das experiências da prática de ensino, no fim da graduação e como professor do colégio em 1966-1967 (Entrevista em 28 mai. 2019).

Nas conversas sobre sua atuação na Secretaria Estadual de Educação, o professor falou um pouco mais sobre as teorias pedagógicas que ele foi incorporando ao seu conhecimento. A respeito de Paulo Freire, retoma a questão de que educação não seria *encher a cabeça das crianças de coisas*.

Porque a educação tem que deixar de ser educação bancária, como se a criança tivesse que juntar coisas, como se, na hora que tivesse necessidade, devesse puxar aquilo como se fosse um dinheiro guardado na poupança e usá-lo. Só se usa se tiver construído um conhecimento que vai se aplicar... No laboratório, não se trabalhava com Paulo Freire, mas Piaget, embora usando palavras diferentes, dizia a mesma coisa: trabalhar com a inteligência da criança, a inteligência como uma coisa em formação. Vem daí a diferença, que aparece fortemente em Piaget, entre ação e operação (Entrevista em 28 nov. 2019).

O professor Ilmar destaca o conceito de operação em Piaget. Antes disso, ele afirma que tanto Piaget como Paulo Freire eram homens de pesquisa, guardadas as diferenças de condições em que executavam seus trabalhos.

A formação acadêmica

A formação na educação básica do professor ocorreu na rede privada do Rio de Janeiro. A rede pública tinha então um número reduzido de escolas; o curso secundário foi também realizado em escola particular. O professor relata que, na Penha, havia um colégio chamado Conde de Agrolongo; quando estava terminando o secundário criou-se o Colégio Estadual Heitor Lira, uma escola Normal.

A graduação em História ocorreu na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). As conversas sobre a formação universitária abordaram diversos assuntos, muitas vezes retomados. Conversamos inicialmente sobre o que seria a universidade para a formação de professores.

Esta, iniciada no século XIX, restringia-se às escolas normais e nos demais níveis de escolarização não havia formação de professores; eles eram geralmente advogados, literatos. Por exemplo, Joaquim Manuel de Macedo e Capistrano de Abreu não eram formados em História, ninguém era formado em História. Maior historiador brasileiro, Capistrano queria fazer dos alunos, que estavam no secundário, historiadores.

A formação de professores começa a ganhar força por volta dos anos 1920, 1930, quando a sociedade estava mudando, em torno de quatro grandes processos: industrialização, urbanização, secularização e burocratização. Era preciso, então, formar gente para uma sociedade mais urbana. Havia questões que a escola primária não resolvia. A resposta para isso era criar faculdades específicas, no momento em que as universidades surgiam no Brasil. Nas décadas 1920 e 1930 surgem essas universidades, com uma crítica muito grande ao bacharelismo. Havia basicamente faculdades de Direito, Engenharia e Medicina. Criaram-se faculdades dentro do projeto de formar a universidade. Isso ocorreu na USP, na depois chamada Universidade do Brasil, a Universidade do Distrito Federal (UDF), e na PUC-Rio. Criou-se a chamada Faculdade de Filosofia, não no sentido estrito da disciplina hoje, pois era, sem trocadilho, a filosofia como formação para professores. Eu me formei pela Faculdade Nacional de Filosofia, onde fiz a graduação, e fiz pós-graduação na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP). Ou seja, formava-se um professor. Meu primeiro emprego na universidade foi na Faculdade de Filosofia da PUC-Rio, que acabou com a reforma universitária de 1968. Criou-se, então, o Departamento de História e Geografia, no Centro de Ciências Sociais. Então, nas décadas de 1920 e 1930, houve ali uma política que era uma motivação da sociedade,

uma demanda de formar professores para o ensino secundário, mais até do que professores primários.

O termo licenciatura não é uma invenção brasileira, mas foi usado para distinguir-se da universidade antiga, que começou a ganhar fama de coisa anacrônica, de formar bacharéis. O bacharel era algo ultrapassado. Quem fazia faculdade de Filosofia ia para o magistério, era licenciado, com o maior prestígio possível. O bacharel sabe falar bem, como um deputado baiano. Estava ali olhando na estante para o livro de Jorge Amado. Em *Gabriela, cravo e canela* tem uma cena sensacional, em que aparece um cara em Ilhéus para fazer uma palestra e o Nacib leva a Gabriela para assistir. A tortura dela era ter que colocar sapatos, ficou a palestra toda querendo tirar os sapatos, mas não tinha como. Ao fim da palestra o sujeito distribuiu o cartãozinho dele: “Doutor Fulano de tal” e abaixo estava escrito “bacharéis”, pois ele tinha feito dois cursos. Jorge Amado quis fazer uma crítica, pois ser licenciado passou a ser então um prestígio (Amado, 1958) (Entrevista em 11 jul. 2019).

Durante os quatro anos de formação na FNFi, o professor ouviu falar apenas em duas teses de livre-docência.

Não havia pós-graduação, essa política só foi implementada pela ditadura. Foi a ditadura – como vou dizer isso, é contraditório – que criou a pós-graduação, os militares criaram. No Brasil, todo ano havia uma crise. Quando se fazia o vestibular da faculdade, uma forma de ampliar o ensino universitário e acabar com a crise do ingresso foi criar a pós-graduação. Essas reformas foram feitas nesse sentido. Com isso, claro, a licenciatura ficou menos importante, diante dessa novidade. Brasileiro adora novidade. Tratava-se de investir na pós-graduação, a grana ia para lá. Não há dúvida, a pesquisa roubou espaço da licenciatura (Entrevista em 11 jul. 2019).

Reforçando a ideia de uma faculdade de filosofia como formação de professores de ensino secundário, o professor citou a Campanha de Desenvolvimento de Ensino Secundário (Cades), que promovia cursos de atualização para os professores, nas férias, como uma preocupação social mais ampla com o ensino secundário.

Os professores de História iam ministrar esses cursos e recebiam no fim um boletim atestando que eles haviam dado aulas na campanha. Eu tinha, ou devo ter, alguns exemplares soltos desses boletins, ligados a um órgão do ministério, se não me engano, chamado Cades – Campanha de Desenvolvimento de Ensino Secundário (Entrevista em 11 jul. 2019).

O professor Ilmar fez também algumas referências a saberes adquiridos no nível universitário, por exemplo, não citar livro pela cor da capa, ou também não antepor “senhor” ao nome de uma pessoa já falecida. Contou ainda sobre o sistema de avaliação entre os professores, que consistia numa série de leituras ou seminários ao longo do curso e, ao fim, uma prova:

Hélio Viana dava uma lista de livros para nós comentarmos. Ele lia aquilo e deixava que fôssemos para a prova final. Fazíamos a prova e, se ele gostava dessa, aprovava... Em outro trabalho que fiz para ele, acho que foi sobre Capistrano, eu escrevi o tempo todo “o Sr. Capistrano”. Ele disse que eu não tinha respeito, me tirou um ponto, porque quem já morreu não pode ser chamado de senhor (Entrevista em 11 jul. 2019).

Hélio Viana, catedrático de História do Brasil, cujas aulas eram reproduções dos capítulos do seu livro, tinha como assistente, na época em que Ilmar era discente, o professor Manoel Maurício de Albuquerque. Quando Hélio Viana faltava por causa das reuniões no IHGB, Manoel Maurício vinha. As aulas então eram maravilhosas, mas Viana fazia questão de entrar na aula, mesmo que mais tarde. Então, Manoel Maurício mudava as aulas para um livro dele: “Conforme vocês sabem..., e mudava para a aula do Hélio. Era um negócio meio maluco, mas a gente sobrevivia” (Entrevista em 11 jul. 2019).

A faculdade era estruturada pelo sistema de cátedras, que eram vitalícias. Assim, na década de 1960 ainda existiam professores de uma geração que não tinha formação em História, como Hélio Viana. Por outro lado, Ilmar cita Maria Yedda Leite Linhares e Maria Eulália Lobo como catedráticas formadas em História e que entraram para a faculdade por meio de concurso de livre-docência. Ambas elaboraram teses para assumir a cátedra. O professor Ilmar realizou também uma série de comentários sobre os “conteúdos” das diferentes disciplinas; aquilo para ele era uma novidade em relação ao aprendido no ensino secundário. A cátedra de Maria Yedda Linhares era mais dinâmica, inclusive porque tinha uma organização diferente, com os assistentes dando aulas em torno de temas e não por períodos, e pela realização de seminários, nos quais era preciso ter uma nota mínima para ter direito a fazer a prova final. Ela introduziu as relações internacionais na História Contemporânea; Francisco Falcon, um dos assistentes dela, “dava para nós Revolução Industrial, preço da batata, fechamento dos campos...” (Entrevista em 26 jun. 2019).

Já com Fernando Sgarbi Lima, outro assistente, foi a primeira vez que ouvi falar em fazer historiografia. Ele ministrou um curso sobre Revolução Francesa, no qual ele falava da historiografia da Revolução Francesa (Entrevista em 11 jul. 2019).

Por sua vez, Maria Yedda Linhares deu um curso, no último ano da faculdade, em 1965, sobre África. O professor Ilmar relaciona o curso a um boletim da faculdade sobre História da África, escrito e publicado pelo diretório de estudantes. Em relação a esse boletim específico ele teve uma participação mais ativa na sua elaboração gráfica, que apresentava um mapa da África, usado posteriormente em suas aulas.

Ela trouxe a novidade da África, foi bom, pois, quando estava começando a História da África, saiu um boletim sobre esse campo de estudos. As relações internacionais estavam por trás. Havia um texto básico, de uma coleção de Pierre Renouvin, nós adorávamos... A História Antiga e Medieval cabia ao catedrático Eremildo Luiz Viana, que também era o responsável pelo vestibular. Introdução à História não era uma cadeira, era ministrada pelo Guy de Holanda, que também era livre-docente (Entrevista em 11 jul. 2019).

Além das aulas, falou um pouco sobre livros que leu ao longo do curso. Citou o livro *Monções*, de Sergio Buarque de Holanda (1945), pois achou o título interessante. “Fiquei fascinado pelo livro, com aquela explicação que contrastava com as coisas do Hélio Viana. Era algo mais para o lado cultural, um livro belíssimo” (Entrevista em 11 jul. 2019).

Outro livro citado pelo professor Ilmar foi *História da riqueza do homem*, de Leo Huberman (1936), que trazia uma abordagem econômica. Ilmar registra que em termos historiográficos não havia muitas inovações, principalmente em História do Brasil, cuja bibliografia básica era o livro do professor Hélio Viana. Fala, por fim, sobre teoria da História na faculdade:

Guy de Holanda, na faculdade, era o candidato a assumir a cadeira, mas ele não passou para a cátedra de História da América. Aí ele foi empurrado para dar Introdução à História; era uma novidade também. Meu curso de graduação coincidiu com a época em que a disciplina Introdução à História começou a se generalizar nos cursos de História, até tornar-se obrigatória no currículo mínimo, após a reforma universitária de 1968. Metodologia era geralmente confundida com prática de arquivo, como lidar com o arquivo.

Teoria era algo que ninguém tratava com esse nome. Claro, havia sempre uma referência, acho até que para uma geração anterior à minha. A escola dos Annales havia sido uma grande novidade, mas ela já vinha dos anos 1930, já se estava em outra geração. Na minha época de pós-graduação essa influência já estava quase acabando. E havia outra influência forte correndo em paralelo e que em determinado momento foi predominante, o marxismo. Embora não fosse intenção dos fundadores, o marxismo substituiu aquela história mais de fatos, chamada por nós de história política, por uma história econômica (Entrevista em 6 set. 2019).

O curso, olhando assim à distância, era fraco, porque dava aquela história mais tradicional (Entrevista em 11 jul. 2019).

Toda aula tinha que ter motivação inicial, como fazer planos. Fazíamos planos de curso, de unidade, de aula. Os planos de curso geralmente eram feitos em grupos de três ou quatro. Os planos de aula eram para as aulas que dávamos para as turmas, mas isso ocorria mais na Didática Especial. Na Didática Geral juntava-se uma série de coisas. Havia um professor de desenho que ensinava como usar o quadro, embora nem sempre se limitasse a isso. Outro ensinava a dar uma motivação inicial para os alunos, para não se entrar direto na aula, começando com alguns exemplos: – Tem um aluno aqui que vai dar aula sobre Roma; eu fui à Itália e comprei uma gravata romana, o que lembra a vocês, uma gravata romana? Eu nunca esqueci essas coisas...

Havia algo diferente, que não valorizávamos, uma espécie de fonoaudiologia; nós fazíamos exames para ver a capacidade respiratória, fazíamos exercícios, mas era uma zorra, muita gente junta. Fazíamos exercícios para as cordas vocais.

A Didática Especial era mais voltada para a História. Havia discussões um pouco mais teóricas, por exemplo, sobre como periodizar, se o curso vai destacar as datas principais da História do Brasil. As periodizações já eram algo mais “luxuoso”, em geral se repetia o que os livros faziam.

A disciplina de Psicologia Educacional tinha aulas relativamente interessantes, embora nós não valorizássemos essas coisas. Cheguei a comprar um livro de um psicólogo cujo filho, na época, cursava o Colégio de Aplicação, devo ter até hoje o livro dele, era bem interessante, sobre como estudar, como aprender. Mas o resto, na verdade, nós não valorizávamos; a não ser algumas técnicas de aula, como se afastar do aluno quando ele fazia uma pergunta, um hábito que tenho até hoje, para o aluno falar mais alto e todos escutarem. Era técnica, no sentido mais simples possível. Eu me interessava pela coisa.

O bom mesmo, pelo menos para mim, era dar aula, entrar na turma. Gostava de ver os professores se esforçarem para dar aulas diferentes. Nós tínhamos uma certa vaidade ao trabalharmos um conteúdo diferente e novo que não vejo tanto, nos dias de hoje, por exemplo, no Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LEAH) e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Colégio de Aplicação, sobre a pedagogia e o modo de pensar a licenciatura, é uma contradição na minha cabeça. O que eu gostava mesmo ali era a sala de aula...

Mas esse negócio de fazer planos, isso para mim foi importante. Porque assim se trabalhavam os objetivos. Antes eu não sabia a importância do objetivo, no fundo trabalhávamos com o que estava em nossas cabeças. Sobretudo no Colégio de Aplicação, os alunos gostavam de falar. Se não cuidássemos eles tomavam conta da aula, havia alunos muito bons. A época de repressão dificultava a aula, mas ao mesmo tempo isso incentivava os alunos a participarem, eles queriam saber das coisas... (Entrevista em 26 jun. 2019).

Infância: entre lembranças e invenções

A movimentação do professor pela cidade do Rio de Janeiro começou bem antes e num espaço bem mais restrito, especificamente no bairro da Penha, onde nasceu e viveu até o casamento. Acredito que, nessa época, os sapatos eram comprados pelos pais. Sua narrativa sobre a infância centra-se em dois focos: a escola primária que frequentou e a família. A escola ficava na rua onde ele morava, bem próxima. Assim era possível que a mãe levasse ele e suas duas irmãs à escola, ainda que em turnos distintos. Estudou numa escola particular, que funcionava na própria casa da diretora. Posteriormente, com o crescimento da escola, a diretora foi morar em outra casa, ficando esse prédio apenas para a escola. O professor Ilmar acredita que havia umas cinco salas na casa, número insuficiente para comportar todos os alunos ao mesmo tempo, pois a irmã mais nova estudava em outro turno. A escola era mista. Havia professoras, mas alguns homens trabalhavam lá também. Ele cita um rapaz criado pela diretora, que trabalhava em sala de aula com as crianças menores e também fazia os serviços de inspetor. Era função dele carimbar as cadernetas dos alunos com “compareceu” ou “não compareceu”. O boletim, no qual eram lançadas as notas, ficava na última folha da caderneta. Indaguei a ele se as professoras tinham formação, o que ele não soube me responder com precisão. Acredita que sim, em função da

trajetória da irmã, que cursou o Normal, indicando a existência de revistas pedagógicas, que vinham do Rio Grande do Sul e ele lia, pois sua irmã assinava a publicação, compulsória para as normalistas. Nessa época já estava no ginásio, mas ele gostava de ler.

Havia uma inspeção, mas não o inspetor³ como entendemos hoje, era um inspetor que vinha da agência administrativa, não lembro mais como se chamava, eu tenho até o certificado de conclusão do primário, posso até ver se está assinado por ela, pela inspetora, que era uma senhora grande, gorda. Dona Cecília, professora Cecília, eu lembro que, quando ela passava na rua, meus pais faziam questão de ir cumprimentá-la. Ela sempre foi, para mim, o prestígio do ensino, algo impressionante. Eu gostava muito da escola, sempre foi um lugar prazeroso para mim, eu gostava de estudar (Entrevista em 26 jun. 2019).

O programa oficial do curso primário vinha na primeira página do livro, que o reproduzia; alguns livros traziam a lição acompanhada de perguntas. À medida que se ia avançando, essas se tornavam mais complexas.

Eu tenho até hoje um exemplar do *Meu tesouro*, que eu amava; até pensei em fazer a tese de doutorado com ele, levei uma bronca do professor Eduardo d'Oliveira França, foi uma das ideias que tive como tema de doutorado (Entrevista em 26 jun. 2019).

Na apresentação do compêndio *Meu tesouro*, direcionada aos mestres, as autoras afirmam que se baseiam em dois princípios: aumentar na infância o interesse pelas coisas da nossa pátria e tornar mais fácil a vida do estudante e menos árdua a tarefa do mestre, pois se encerra em súmulas, em noções de gramática e no programa de conhecimentos gerais da 4ª série primária. Esse livro traz conhecimentos ainda do século XIX e chegava ao âmbito do Estado Novo (1937-1945), que havia acabado há pouco. Ilmar nasceu praticamente no fim do Estado Novo, mas a escola ainda era, e ainda seria durante muito tempo, do Estado Novo, pautada na reforma de Gustavo Capanema.

Desfile cívico, Dia da Pátria, desfile no campo do Vasco onde Getúlio fazia os grandes discursos para os trabalhadores; isso não acaba, assim, da noite para o dia. Aquele incentivo para as crianças amarem a pátria era algo até ingênuo, mas as pessoas acreditavam...

3 Nesse tempo o inspetor era um representante do poder público, cuja função era fiscalizar os estabelecimentos de ensino para o fiel cumprimento da lei.

Havia coisas que eu detestava, por exemplo aquelas aulas em que penduravam uma imagem no quadro, sobre a qual tínhamos que fazer uma redação. Lembro quando colocavam um prato, um jarro e duas maçãs... acabava na primeira frase: – Estou vendo o jarro e um prato; a maçã é vermelha... Era um horror, detestável, tanto que eu não gostava de português. Não é que eu tivesse dificuldade, hoje em dia eu gosto de escrever, mas eu gostava de matemática, pois tinha muita facilidade (Entrevista em 26 jun. 2019).

O professor Ilmar refere-se, em seguida, ao uniforme, com uma série de botões e argolinhas, *que arrebetavam os dedos* para serem abotoados, e à trabalhadeira que a mãe tinha para passá-lo. Chegando ao fim do primário, os pais começaram a pensar em qual colégio iriam matriculá-lo no curso secundário. Dois colégios públicos eram as opções possíveis: o Colégio Pedro II ou o Colégio Militar. O Colégio Militar estava fora das possibilidades, o pai e a mãe não gostavam. Ele acabou não frequentando nenhuma dessas instituições. O secundário foi cursado, também, em escola particular, em bairro próximo, de propriedade de uma família, ou seja, não era uma escola confessional. Olaria era o bairro contíguo à Penha, dava para ir a pé. Chamava-se Colégio Santa Tereza. Ele tinha o desejo de fazer o curso Clássico, mas, como a escola não tinha número suficiente de alunos, todos fizeram o Científico, embora ali tivessem feito uma disciplina de literatura francesa e inglesa.

Portanto, Ilmar frequentou todo o Ensino Básico em escolas particulares. O número de escolas públicas era muito reduzido à época. Na Penha, havia uma única escola pública de Ensino Secundário, chamada Conde de Agrolongo. Quando ele estava terminando o secundário criou-se na Penha o Colégio Estadual Heitor Lira, uma escola Normal. O livro de história que ele usava na escola era o de Gaspar de Freitas, um livro de perguntas e respostas. Ganhou um exemplar de um ex-aluno do Pibid na cerimônia de sua titulação como professor emérito, em 2018, na PUC-Rio. O aluno adquirira o livro para fazer o trabalho de uma disciplina do Departamento de História. O mundo da escola o encantava; além da descrição da escola, e dos aprendizados, o professor destacou ainda a escola como espaço de sociabilidade.

Esse clima me envolvia muito. A vida, a sociabilidade mais num plano cultural, passava pela escola, onde havia muitas festas, comemorações cívicas... Eu falei, na minha cerimônia de titulação de professor emérito, que tinha diarreia e vômito. Ser melhor aluno da turma, recitar Olavo

Bilac... Eu perdia a voz... Existiam dois lugares de sociabilidade, a escola e a paróquia, na rua de trás (Entrevista em 26 jun. 2019).

A casa era também um ambiente de estímulo cultural, de estímulo à leitura. Enquanto o pai era responsável pela provisão da casa, a mãe cuidava dos filhos e da vida cultural deles. A avó materna, cujo primeiro marido era militar, costumava colocar os netos em torno dela para contar histórias. Nessas sessões, Ilmar tomou conhecimento da Revolução Federalista no Rio Grande do Sul do fim do século XIX, da qual o primeiro marido da avó participou, e ela o acompanhou. Logo em seguida, ele foi enviado para combater no arraial de Canudos.

Então, ela nos colocava em volta da cama e contava aquelas histórias, eu tenho certeza que isso me marcou para ser professor de história. Ela contava as histórias da guerra, da Revolução Federalista, como se cortava o pescoço das pessoas, como ela conseguiu fugir com ele de lá... (Entrevista em 26 jun. 2019).

Além das histórias contadas pela avó, ele acreditava (provavelmente era uma invenção sua) que a mãe tinha um plano de leituras para ele, pois estava sempre apresentando livros para que fossem lidos. O professor Ilmar sempre gostou muito de ler e também adorava contar o que tinha aprendido com a leitura, sendo a mãe a sua primeira ouvinte, que aos poucos o estimulava. Citando Roger Chartier em seu conceito de leitura intensiva (1999: 11-31), contou que na casa havia uma pequena estante, com livros, sendo comum eles lerem várias vezes o mesmo livro.

Aliás, o avô da Selma foi um inspetor, Fábio Luz, um líder anarquista, ele foi inspetor da minha mãe. Nós tínhamos em casa uma biblioteca pequenininha, dessas estantezinhas, quatro prateleirinhas. De acordo com o que se chama na história da leitura, de leitura intensiva, nós liamos o mesmo livro milhares de vezes (risos), havia livros daqueles contos de Anderson, dos irmãos Grimm, com desenhos e os personagens sempre muito magros, aquelas coisas europeias, e havia uma dedicatória para minha mãe, que tinha tirado o primeiro lugar num concurso, então eu e a Ilma (irmã) liamos o livro já com as folhas soltas e eu gravei o nome dele: Fábio Luz. Quando comecei a namorar a Selma, e ela conheceu a mamãe, as duas conversaram: – Você é Luz? Porque a Selma era Selma Luz; depois tirou o sobrenome da mãe dela. Conversa vai e conversa vem, minha mãe disse: – Eu tenho aqui um livro que seu avô me deu, com

uma dedicatória dele. Ele era um líder anarquista, anarquista gostava muito de educação (Entrevista em 26 jun. 2019).

Ainda falando sobre a infância, o professor, mesmo tendo frequentado a escola primária, foi alfabetizado em casa, pelo pai; uma prática tradicional que permaneceu em sua família.

Lembro que meu pai me alfabetizou. Chegava em casa de noite, sentava comigo. Ele dizia que foi assim na casa dele, pegava um papel de embrulhar pão e me mandava fazer cópia. Primeiro, eu começava a copiar como era a letra maiúscula. Tinha um caramelo em uma caixa pequenininha, era Busi, letra B, “ba-be-bi-bo-bu”; e dali eu passava para a letra cursiva, meu pai me alfabetizou nisso. E havia também uma cartilhinha precária também usada na escola. A cartilha começava com o “va-ve-vi-vo-vu”, “Ivo viu a uva”, tão gozado isso, depois havia aritmética, com as operações básicas, primeiro, soma, decorar tabuada... No primeiro ano era isso e algumas noções. O que eu mais gostava eram os conhecimentos gerais. Adorava uma noção de ciências, alguma coisa de história, algo de geografia... Hoje eu fico vendo esses malucos terraplanistas... Lembro-me de um desenho no livro *Meu tesouro*, era verdadeiramente o meu tesouro, com a prova de que o mundo era redondo, pois um garotinho estava na beira do porto e o navio se afastava, estava sumindo. Esses idiotas... o navio deles vai em linha reta... (Entrevista em 26 jun. 2019).

O professor Ilmar viveu sua infância e sua adolescência na segunda metade da década de 1940 e na década de 1950, um período de governos democráticos no Brasil, com um acelerado processo de urbanização e industrialização, com uma crença bastante forte de que a modernização brasileira necessitava da ampliação maciça de escolarização da população. Essa crença se singulariza na vida do professor em dois processos distintos de alfabetização ocorridos com ele na infância. O primeiro foi em relação a uma pessoa que trabalhava em sua casa.

Quando minha irmã nasceu (Ilmara), uma pessoa que trabalhava conosco era analfabeta e ela, vendo meu pai me alfabetizar, perguntou se eu podia ensiná-la a ler. Aquilo foi para mim a primeira grande coisa, não vou dizer que foi um alumbramento, mas era tudo o que eu queria... (Entrevista em 28 nov. 2019).

Mais tarde dedicou-se a alfabetizar um menino mais novo que havia se mudado recentemente para a sua rua. Era um menino negro e pobre, com uns cinco ou seis anos, que depois entrou para a escola e tornou-se seu melhor amigo. Ilmar seguiu exatamente o mesmo método que aprendera na escola, mesmo que já tivesse entrado ali alfabetizado. Criou para isso uma escola que ele chamou de “Escola Educacional”.

O que a turma fazia, eu tinha que repetir. Eu sempre fui muito obediente, não sabia por que, sempre fazia o cabeçalho. Você chegou a fazer cabeçalho? Nome da escola, data... Achava aquilo uma chatice, mas tinha que fazer. Depois que ele alfabetizou eu também exigia que fizesse. A minha escola chamava-se “Escola Educacional” (risos), Rio de Janeiro, professor Ilmar Rohloff de Mattos, aluno Henry Iglésia. Eu o alfabetizei; ele entrou no segundo ano daquela minha escola. Então, minha mãe foi lá e pediu, ele não tinha bolsa, mas fizeram ele entrar logo no segundo ano, pois sabia português e matemática, aprendidos na Escola Educacional... Imagina de onde eu tirei esse nome (risos). Eu me lembrei disso, que coisa maluca... (Entrevista em 8 nov. 2019).

A escrita no magistério

Ao longo das entrevistas, Ilmar afirmou incontáveis vezes que queria ser professor, chegando a contar suas incursões nessa atividade ainda na infância, como aquela em que criou a Escola Educacional. Mas, ao mesmo tempo que reafirmava esse desejo, fazia questão de pontuar que ele nunca foi contra a pesquisa; ao contrário, sempre deu muita importância a ela. Essas afirmações, à primeira vista paradoxais, parecem estar vinculadas a uma tradição arraigada na sociedade contemporânea de que a pesquisa é superior ao ensino, postura com a qual ele não concorda; pesquisa e ensino têm igual importância para o professor Ilmar e não podem ser dissociadas.

Estamos acostumados a pensar a pesquisa historiográfica como processo de construção de textos escritos após uma pesquisa rigorosa teórica e documental realizada a partir de uma questão proposta pelo historiador, validada por seus pares e submetida a regulações dos órgãos institucionais, tanto no processo de formação do pesquisador como também nas propostas de pesquisa financiadas pelas instâncias de governo. A própria História como área de conhecimento pauta o seu surgimento no aparecimento da escrita. O professor, em uma das suas entrevistas, expôs que já no tempo de sua

graduação planejava dar uma aula diferente das aulas que ele tivera na educação básica, marcada por datas e fatos e aprendida através da memorização.

No tempo da implementação da Reforma do Ensino – lei 5692/71, foi lançado o livro didático *Brasil: uma história dinâmica*, em dois volumes. Os autores Ilmar Rohloff de Mattos, Ella Grinsztein Dottori e José Luiz Werneck da Silva (1975) eram professores da Secretaria de Estado do Rio de Janeiro e também professores universitários. Os três haviam atuado no Colégio de Aplicação da UFRJ, ainda que nesse momento apenas a professora Ella lecionasse nele. Ella e José Luiz foram professores de Ilmar e depois seus colegas no Colégio de Aplicação. Em texto que me foi enviado por e-mail já durante a pandemia do Coronavírus, com todos em isolamento social, o professor escreveu a respeito dos livros:

A coedição “história dinâmica”, como ficara conhecida, trazia na capa, para orgulho de seus autores, a referência Companhia Editora Nacional – MEC. Em 1974, aquela foi a 3ª edição e a 1ª reimpressão do volume 1 – *Do descobrimento à Independência*. Se não estou enganado, no volume 2 – *Da Independência aos nossos dias*, houve uma reimpressão da 1ª edição. Também não posso assegurar, mas acho que as edições de 1977 – a 5ª edição do volume 1 e a 2ª edição do volume 2 – foram as últimas do livro que marcou uma virada nos textos didáticos de História à época, o que se expressava por inúmeros elogios e reconhecimentos, assim como em críticas sempre carregadas de “ciúmes”, de juízos de natureza política. A crise enfrentada pela Companhia Editora Nacional na mesma época explica em larga medida o fim das reedições, além do surgimento de novos títulos na área (*apud* Corrêa, 2021: 182-183).

Em entrevista realizada antes, o professor Ilmar afirmou que os dois volumes de *Brasil: uma história dinâmica* falavam um pouco de uma maneira nova sobre antigos conteúdos (Mattos, 2006: 3).

É possível perceber mudanças no ensino da história, em relação ao passado, lendo a apresentação do livro aos alunos, que recebe o título “Que história é essa?”. Inicialmente os autores do livro descrevem-se apresentando o que tinham em comum – foram formados na Faculdade de Filosofia da UFRJ e trabalharam no Colégio de Aplicação da mesma universidade, esclarecendo que um colégio de aplicação é aquele que ensina o professor a ensinar. Em seguida, apresenta-se a Companhia Editora Nacional, conhecida pela publicação das obras de Monteiro Lobato, com diversas edições, indicando que esses livros estavam na 1ª edição. Em seguida, os autores

apresentam a organização do livro, chamando atenção para as manchetes (retiradas de algum trecho de um capítulo, ou como resumo da principal ideia nele contida) e, em seguida, para as vinhetas (os desenhos no pé de página que identificam os capítulos e têm como objetivo ajudar os alunos a localizarem os assuntos) e as citações (em fonte diferente, indicando que o trecho foi mencionado por outras pessoas, entre historiadores, autores literários ou depoimentos de testemunhas, não sendo trechos escritos pelos autores). Além dessas informações, os autores indicam que em algumas partes os alunos encontrarão frases sublinhadas, que seriam tarefas a serem feitas pelos alunos em sala ou em casa, dependendo da orientação do professor. Essas tarefas se encontram ao longo de cada capítulo, trazendo propostas de atuação ativa dos alunos. Era sempre solicitado que esses pesquisassem, que retomassem leituras anteriores e, sempre que possível, apresentassem uma dimensão interdisciplinar com a consulta a um professor de outra disciplina escolar. Depois, os autores apresentam algumas seções nas quais se dividem os capítulos: “Recordando” – com frases contendo as principais ideias do que foi estudado; “Que podemos fazer” – indicando os exercícios adequados a cada unidade; “De gente para gente”, momento em que os autores buscam trazer outras visões de autores de época ou não. Além disso, trazem exemplos de músicas, peças de teatro, filmes e obras de arte.

Ainda na apresentação, os autores explicam o título – *Brasil: uma história dinâmica*. Para entender história, é preciso sempre comparar, relacionar e explicar os fatos. O Brasil faz parte da história mundial e, por isso, os autores estão sempre trazendo referências a acontecimentos mundiais, com maior ênfase à América.

No que diz respeito a esse item, os autores do livro didático seguem uma inovação proposta pela historiografia que Nicodemo e outros (2018) apontam. Analisando os textos do historiador Pedro Moacyr Campos, esses constatarem em seu livro uma “descoberta” historiográfica, a percepção de que a história do Brasil “situa-se no grande complexo comumente designado como civilização ocidental” (Campos, 1961: 107 *apud* Nicodemo *et al.*, 2018: 126), mudando a percepção, até então predominante, de que a história do Brasil seria uma instituição autônoma, conforme a concepção do historiador e professor de história Jonathas Serrano, confirmada na reforma do Ensino Secundário de 1942 (Reznik, 1998: 85).

A interpretação da história do Brasil se desloca de um isolamento e tratamento metodológico de entidade autônoma para ser analisada no interior da história ocidental. Essa percepção se encontra reforçada no âmbito da disciplina escolar de história, pelas indicações do Conselho Federal de Educação para se organizar o currículo do nível médio (secundário) sobre as diferentes disciplinas.

No livro didático em tela, em termos narrativos, há uma nítida preocupação em trazer o aluno para o texto, estabelecendo sempre um diálogo com ele (Mattos, Dottori e Silva, 1975: 1-5).

Ainda em 1977 foi publicado o livro *História*, em coautoria com Francisco José Calazans Falcon, Maria Alice Rezende de Carvalho e Selma Rinaldi de Mattos, professores da PUC-Rio, para a 1ª série do 2º Grau. Esse livro trazia como novidades um capítulo sobre a África⁴ e um capítulo sobre as sociedades indígenas pré-colombianas. Sem dúvida, esses capítulos trazem uma leitura da *Documenta nº 8*, na qual se sugere que os conteúdos do currículo de História sejam complementados pelos conhecimentos de outros continentes, além de Europa e América. Intercalados na narrativa principal encontram-se fontes escritas, mapas, fotos e charges, possibilitando um diálogo entre esses. As frases-síntese aparecem sobre um fundo azul, resumindo as principais ideias do item a serem debatidas, justificadas, esquematizadas e desenvolvidas. As ilustrações também devem ser analisadas, sejam os desenhos que abrem os capítulos, feitos por especialistas que pesquisaram sobre o assunto, seja outra iconografia ligada aos temas.

Quase duas décadas depois, em outra conjuntura política e não mais atuando como professor da educação básica, o professor Ilmar publicou três livros paradidáticos. Os dois primeiros são *O império da boa sociedade*, em coautoria com Marcia de Almeida Gonçalves (1991), que se encontra na 14ª edição, e *Independência ou morte*, em coautoria com Luis Affonso Seigneur de Albuquerque (1991), também na 14ª edição. Ambos foram feitos para o Ensino Médio e publicados pela Atual Editora, na coleção *História em documentos*.

Os livros desse segundo momento, agora paradidáticos, publicados nas décadas de 1990 e 2000, trazem em sua contracapa a proposta da coleção, conforme explica a editora: “O aspecto mais significativo – comum

4 O professor Ilmar agradece ao professor José Maria Nunes Pereira, do Centro de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Cândido Mendes, sem o qual o capítulo não teria saído (Mattos, 2006: 3).

a todos os volumes – é a ampla utilização de documentos na organização e desenvolvimento dos assuntos de cada livro”. Acrescenta-se em seguida que “documento” deve ser entendido de forma bastante abrangente, como documentos oficiais, letras de música, descrições de viajantes e outros. Com isso, os leitores teriam oportunidade de um contato mais direto e vibrante com o fazer histórico de cada época, dando ao estudante a possibilidade de conhecer de forma mais aprofundada a linguagem e os princípios do trabalho do historiador. No interior do livro paradidático *Independência ou morte*, há um encarte com uma proposta de trabalho para o professor desenvolver com o aluno. Nessa proposta de trabalho, percebe-se a permanência de atividades elaboradas ainda na década de 1970 para o Laboratório de Currículos, ainda que com conteúdos diferentes (Mattos e Albuquerque, 1991).

Referências bibliográficas

- ABRANCHES, Helena Lopes; SALGADO, Esther Pires. *Meu tesouro*. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Artes Gráficas, 1954-1965, 5 vs.
- ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019 [2004].
- AMADO, Jorge. *Gabriela, cravo e canela*. Rio de Janeiro: Record, 1958.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999 [1994].
- CORRÊA, Luciana Borgerth Vial. *Ilmar Rohloff de Mattos: professor marcante na formação de professores de história na cidade do Rio de Janeiro*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, tese de doutorado em Educação, Rio de Janeiro, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023 [1967].
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1974 [1968].
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Monções*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1945.
- HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: LTC, 1986 [1936].
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; DOTTORI, Ella Grinsztein; SILVA, José Luiz Werneck da. *Brasil: uma história dinâmica* (estudos sociais). São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1975 [1971-1972], 2 vs.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; GONÇALVES, Marcia de Almeida. *O império da boa sociedade: a consolidação do Estado imperial brasileiro*. São Paulo: Atual, 1991.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; ALBUQUERQUE, Luis Affonso Seigneur de. *Independência ou morte: a emancipação política do Brasil*. São Paulo: Atual, 1991.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de; FALCON, Francisco José Calazans; CARVALHO, Maria Alice Rezende de; MATTOS, Selma Rinaldi de. *História: 1ª série do 2º Grau*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Ensinar é provocar. *Revista de História*, Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, n. 12, p. 1-4, setembro de 2006.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. *História Hoje. Revista de História e Ensino*, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 19-42, 2013.

NICODEMO, Thiago Lima; SANTOS, Pedro Afonso Cristovão dos; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. *Uma introdução à história da historiografia brasileira (1870-1970)*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

REZNIK, Luís. O lugar da História do Brasil. In: Mattos, Ilmar Rohloff de (org.). *Histórias do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access, 1998, p. 67-89.

Posfácio

Caminhos antigos e novos

Kaori Kodama

☺ Sabem como a gente reconhece um livro de história?”, perguntou Ilmar em uma aula de *História do Brasil I* para alunos do 1º período na UFF, nos idos de 1993. Diante de uma turma em silêncio ainda tentando atinar com algo de inteligente a ser dito, eis que vem a resposta do professor: “Pelo cheiro!” Como muitas vezes acontecera comigo mais tarde no contato com o mestre Ilmar Rohloff de Mattos, a enigmática resposta tivera o poder de lançar novas indagações à própria pergunta. O que ele quis exatamente dizer sobre a natureza do livro de história? Tratava-se da experiência adquirida pelo historiador, que o levava a reconhecer um texto de história somente “pelo cheiro”, ou simplesmente ele abria ao acaso um livro de páginas amareladas e soltara essa provocação? No contexto daquele curso, ele lançava a questão para apresentar os chamados ensaístas da geração de 1930, sobretudo Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, cujas identidades ‘profissionais’, quer como historiadores, quer como sociólogos ou afins, eram postas em discussão para uma reflexão sobre a formação disciplinar da história. O professor-historiador sinalizava que, para se colocar aquela pergunta, do reconhecimento de uma obra como de história (ou não), era necessário falar de historiografia e também da leitura e de certa vivência. Estava, portanto, claro que havia um sentido figurado em sua resposta.

Ilmar nos introduzia aos debates que se fortaleciam nas pós-graduações do início dos anos 1990 sobre a escrita da história, cujos desdobramentos e frutos se refletem em toda uma geração de historiadores, e nos trabalhos do conjunto de autores ora reunidos neste livro. Naquele momento, isso ocorria muito mais por suas aulas, que construía quadros como uma obra em movimento, que impressionavam a nós, alunas e alunos, como diversos depoimentos evocados aqui dão testemunho.

Fazer do posfácio uma síntese das várias dimensões deste professor que tanto fascinou profissionais e interlocutores dos mais brilhantes – alguns já não mais entre nós, como Manoel Salgado Guimarães e Ricardo Salles – seria uma pretensão muito longe de mim. Ainda assim, quero ressaltar alguns breves aspectos que a leitura do conjunto de textos ora reunidos evoca. Ao acompanhar os capítulos, delineiam-se alguns dos percursos ou lições de Ilmar. Primeiramente, destaco a sua atuação no ensino de história; seguida dos diversos temas de investigação e conceitos operados em sua obra maior, *O tempo Saquarema*; por fim, a reflexão sobre a historiografia e a pesquisa histórica – sempre ressaltando a integração entre prática pedagógica e investigação. O entrelaçamento desses aspectos converge com o que Daniel Pinha Silva já destacou em relação à sua prática como historiador: “Ilmar eleva [...] a potência da aula como instrumento de produção do conhecimento histórico, espaço aberto ao novo trazido pelos alunos em confronto com as novidades da pesquisa historiográfica, espécie de laboratório vivo da história” (Silva, 2020: 311). Ensino, aprendizagem e vida estão interligados nessa perspectiva em uma tríade inseparável. O que me faz repetir as palavras de Alda Heizer em seu texto, ao falar de Ilmar: como não amar ser historiador? Se esta dimensão, a do professor, é a primeira que destaco por ser uma importante marca intelectual, torna-se da mesma maneira incontornável reconhecer a participação essencial de Ilmar na nova historiografia sobre o Império.

A partir deste ponto, ainda que de forma apenas esboçada, gostaria de lembrar um caminho menos usual: o modo como trabalhos na área da história das ciências se nutriram de sua obra. Penso que uma das chaves para compreender a abrangência de sua obra está no diálogo profícuo com geógrafos, como observou Rodrigo Bentes Monteiro, ou em certa “perspectiva espacial”, como expôs Eunícia Fernandes em sua análise. A categoria espaço pode ser notada em sua obra em variados termos,

como *região*, *moeda colonial*, *litoral/sertão*, e expressões, por exemplo “com os olhos na Europa e os pés na América”. Por essa via, Ilmar articula a construção de um tempo situado em um território (aproximando-o de Capistrano de Abreu). Nesse plano de escrita e reflexão reside parte da ubiquidade de seu trabalho, que enseja o diálogo com diferentes campos, entre eles a história das ciências.

A tecelagem de um *tempo* – a dos Saquaremas, que forja em um mesmo movimento uma classe dirigente e a construção do Estado, restaurando dentro de certo território as hierarquias sociais – não apenas toca à formação do aparato administrativo que organiza os nexos entre a *Rua*, a *Casa* e o *Estado*, como trata das experiências e do plano do vivido pelos diferentes homens e mulheres, habitantes do Império. A diferença entre eles era uma marca central. Não só porque eram hierarquizados como cidadãos ativos, homens livres e pobres, indígenas e escravizados, mas também porque se constituíam mutuamente no interior de muitas outras oposições, tais como entre sertão e litoral; “cabeça do Império” e províncias; os mundos do governo, do trabalho e da desordem; liberdade e escravidão. Ao mesmo tempo, eram eles açambarcados em uma nova coletividade por meio de outra grande oposição com os territórios vizinhos, as repúblicas hispano-americanas: sua configuração como uma monarquia constitucional moldada pela escravidão.

Uma monarquia que, por sua vez, como herança e projeção, apresentava-se pelo nome de um império. Como Ilmar explica em seu artigo “Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política”, recuperando pontos anteriormente desenvolvidos em outros textos:

A opção por Império do Brasil resgatava uma herança; expressava o primeiro momento de triunfo de um projeto; revelava como os herdeiros eram também construtores; reafirmava o papel da cidade do Rio de Janeiro como cabeça; e evidenciava, sobretudo, como uma denominação distinguia-se, desde então, por enfeixar uma pluralidade de significações (Mattos, 2005: 58).

Na outra face dessa herança, estavam aqueles habitantes do vasto território, os “índios bravos”, os crioulos, as diversas nações africanas, os caboclos, os africanos livres, os integrantes da boa sociedade. Como na acepção antiga de império, o território herdado da antiga América portuguesa era coabita-

do por muitas nações de africanos e de indígenas,¹ não obstante se devesse sobrepor a todas elas a nova nação brasileira. A se pensar essa especificidade do novo Império, Mattos retoma a constatação de Saint-Hilaire – “havia um país chamado Brasil; mas absolutamente não havia brasileiros” – ecoando, até certo ponto, aquela de Capistrano, no epílogo de *Capítulos de história colonial*, “Três séculos depois”, sobre a formação dos cinco grupos etnográficos (Mattos, 2005: 16).

A particularidade da construção do Estado, entre outros aspectos, está em que seus dirigentes se veem herdeiros de um território a partir do qual se fundamenta a necessidade de um preenchimento – por meio da “formação do povo” – de uma nação singularizada como brasileira. Em minha própria trajetória, Ilmar me fez ver os processos que deslocam as noções de um império a outro por meio de pequenos signos e significantes, como no fato de o Instituto Histórico e Geográfico se intitular inicialmente grafado em sua revista trimensal como Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, e não Brasileiro, o que veio a se sedimentar posteriormente. “Impossibilitado de expandir suas fronteiras, o Estado imperial era obrigado a empreender uma expansão diferente: uma expansão para dentro” (Mattos, 2005: 26).

Talvez se possa dizer que nesta noção de uma “expansão para dentro”, levada a cabo por um novo império herdado do antigo e agora constituído a partir de um centro geográfico, encontrou-se um campo fértil para refletir sobre a construção de saberes científicos. Muitos usos se fizeram de conceitos e expressões cunhados por Ilmar, como o “esquadrinhamento do território”, que remetia às formas de inventariar, cartografar, dominar, em suma, “civilizar” no sentido proposto pelos Saquaremas. Como pontuou Maria Margaret Lopes (2009), a construção do Estado imperial e a realização da “expansão para dentro” se manifestaram em projetos como o da Comissão Científica do Ceará, encetada em 1859, mas discutida desde anos antes, nos salões do IHGB. Assim, as ciências naturais participavam do projeto imperial de mapear as províncias do Norte – em especial o Ceará – por meio da astronomia, da geologia, da botânica, da zoologia, da meteorologia e da etnografia das populações indígenas, recuperando antigos projetos,

1 É bem verdade que o termo “nação” seria recuperado em movimentos posteriores, no século XX, para se contrapor a um “nacional” a ser criticado, como no caso da União das Nações Indígenas (UNI), na década de 1970, ou ainda no uso de nação Nagô no processo de luta e resistência das manifestações culturais negras e de matriz africana.

também como uma herança dos ilustrados luso-americanos. Como mais uma prova da continuidade, ficava expresso entre os objetivos da expedição o de conhecer as populações indígenas da região para o fim pragmático de “chamar à indústria tantos braços perdidos e diminuir o número de inimigos internos” (Braga, 1962: 208).

Para além do traço indelével daquelas heranças presentes neste projeto científico – que ficou conhecido pelos desafetos políticos e críticos do elevado gasto da Coroa com a compra de instrumentos e de livros como *Comissão das borboletas* – era perceptível igualmente a premência por se afirmar a marca de um novo tempo, a do estabelecimento de uma “civilização nos trópicos”. Como afirmavam os membros da comissão, não mais era aceitável relegar as pesquisas científicas no território aos viajantes estrangeiros que difundiam impressões equivocadas sobre o país, sendo necessário realizar tais mapeamentos por uma missão exclusivamente de brasileiros.

Não seria equivocado dizer que algumas das ideias desenvolvidas em *O tempo Saquarema* encontraram repercussão nas reflexões de muitos historiadores sobre as relações deste Império e a formação dos espaços das ciências no Brasil, ainda que este encontro tenha se dado dentro de um quadro mais amplo em que as pesquisas sobre tais “espaços” refletiam um movimento historiográfico sobre as ciências em escala regional latino-americana (Dantes, 2001). Pode-se destacar, por exemplo, a estatística como um braço da administração fundamental em vários momentos tratada na obra de Mattos, muito embora os projetos de recenseamento frequentemente não se concretizassem ou até malograssem, pelas dificuldades inerentes à tessitura daquela teia de Penélope. Além da estatística, as instituições de ensino superior que formavam seus dirigentes, o Jardim Botânico, o Museu Imperial, as exposições nacionais da indústria, as expedições científicas, foram objetos de investigação explorados por historiadoras e historiadores que se reuniram no colóquio *Ciência, civilização e império nos trópicos* organizado por Alda Heizer e Augusto Passos Videira na UERJ em novembro de 2000, resultando no livro de mesmo nome (Heizer e Videira, 2001). Maria Amélia Dantes iria lembrar em seu texto para o colóquio as contribuições de Ilmar nas novas leituras da história das ciências sobre o Império.

Ao mencionar neste posfácio a Comissão do Império ao Ceará, me vem à lembrança o pequeno livro de Maria Sylvia Porto Alegre sobre a “Comissão das borboletas”. Foi Ilmar quem mo ofertou, enquanto desenvolvia

minha tese. Nessa publicação de 2003, tive a notícia pela primeira vez da existência de um documento até então pouco conhecido, trazido pelo botânico Freire Alemão ao Rio de Janeiro, o “Relatório dos costumes e algumas seitas mais notáveis que ainda existem entre os nossos indígenas do terreno de Vila Viçosa”, registrado em Pimenteiras de São Benedito, em novembro de 1860, e escrito por um morador da localidade chamado Antônio Marques da Assunção (Porto Alegre, 2003: 51-70).² A pujança da festa do torém (Toré), as formas de preparo do cauim, as artes de curar e as vozes que diziam “caboclos são os brancos, nós somos índios”, negando a invisibilização por séculos imposta pelos colonizadores, eram registradas naquele relatório. Há mais de vinte anos, ainda não estavam disponíveis on-line, como hoje em dia estão, tantos documentos que eram compulsados nos velhos microfimes das salas de leitura da Biblioteca Nacional. Agora é a memória do livrinho e do gesto do professor que me conecta a essa outra história, formada por orientadores e orientandos, cuja essência é o afeto.

E volto aqui às persistentes dúvidas do que se pode ter como o “cheiro” da história. O que havia de inefável na pergunta dirigida aos que ingressavam nos cursos de graduação também abria uma porta para o que há de matéria sensível e viva: não se tem caminho pronto sem percorrê-lo. Como um livro que não se fecha, a ele voltamos com o frescor de quem pela primeira vez entra num curso de História.

Referências bibliográficas

- BRAGA, Renato. *História da Comissão Científica de Exploração*. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1962.
- DANTES, Maria Amélia M. (org.). *Espaços da ciência no Brasil (1800-1930)*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.
- HEIZER, Alda, VIDEIRA, Antonio Augusto Passos (orgs.). *Ciência, civilização e império nos trópicos*. Rio de Janeiro: Access, 2001.
- KURY, Lorelai (org.). *Comissão científica do Império (1859-1861)*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson, 2009.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*. Rio de Janeiro: Access, 1994 [1987].
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política. *Almanack Brasiliense*, São Paulo, n. 1, p. 8-26, maio 2005.

2 Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, Manuscritos, MS548(8), Relatório dos costumes e algumas seitas mais notáveis que ainda existem entre os nossos indígenas do terreno de Vila Viçosa. Pimenteiras de S. Benedito, nov. 1860.

SILVA, Daniel Pinha. A autoria e formação como desafios para a historiografia e o ensino de história em tempos de crise democrática: contribuições de Ilmar Rohloff de Mattos e Manoel Luiz Salgado Guimarães. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). *Teorizar aprender e ensinar história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020, p. 305-327.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. *Comissão das borboletas: a ciência do Império entre o Ceará e a Corte*. Fortaleza: Museu do Ceará; Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2003.

Autoras e autores

Alda Heizer

É pesquisadora afiliada do Instituto de Pesquisas Jardim Botânico, membro do Programa de Pós-Graduação em Preservação e Gestão do Patrimônio Cultural das Ciências e da Saúde - COC-Fiocruz e do Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade em Unidades de Conservação - JBRJ.

Ana Maria Monteiro

É professora titular emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória e pesquisadora do CNPq.

Beatriz Catão Cruz Santos

É professora titular de História Moderna da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro do Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ e do Laboratório de Estudos sobre Poder, Religião e Religiosidade no Mundo Ibero-americano - Sacralidades.

Eunícia Barros Barcelos Fernandes

Desenvolve investigação sobre literatura de infância e ensino de história, foi professora de História do Brasil na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e membro do Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura – PUC-Rio (1998-2008).

Heloisa Meireles Gesteira

É pesquisadora titular do Museu de Astronomia e Ciências Afins, membro do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e do Mestrado Profissional em Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia - Mast.

Ivana Stolze Lima

É pesquisadora titular da Fundação Casa de Rui Barbosa, pesquisadora do CNPq e líder do grupo de pesquisa Diáspora mina: conexões históricas, linguísticas e culturais Brasil-Benim. Foi professora do Departamento de História da PUC-Rio (1993-2019).

Kaori Kodama

É pesquisadora da Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz e membro do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz - Fiocruz.

Luciana Borgeth Vial Corrêa

É professora de Prática de Ensino em História na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e integra o Núcleo de Pesquisas e Estudos em Currículo - UFRJ.

Luís Reznik

É professor associado de História do Brasil na Faculdade de Formação de Professores - UERJ, membro do Programa de Pós-Graduação em História Social - FFP-UERJ, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória, e pesquisador do CNPq e da Faperj.

Marcia de Almeida Gonçalves

É professora associada de História do Brasil e Teoria da História no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ, membro do Programa de Pós-Graduação em História - UERJ, do Programa de Pós-Graduação em História Social - FFP-UERJ, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História e pesquisadora do CNPq e da Faperj.

Maria Elisa Noronha de Sá

É professora associada de História da América na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, membro do Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura - PUC-Rio e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória.

Maria Fernanda Bicalho

É professora titular de História do Brasil na Universidade Federal Fluminense, membro do Programa de Pós-Graduação em História - UFF, e pesquisadora do CNPq e da Faperj.

Roberta Martinelli e Barbosa

É professora titular do Ensino Fundamental e Médio no Colégio Pedro II (*campus* Humaitá II) e integrante de projetos do CNPq e da Faperj.

Rodrigo Bentes Monteiro

É professor titular de História Moderna na Universidade Federal Fluminense, membro do Programa de Pós-Graduação em História - UFF, e pesquisador do CNPq e da Faperj.

Sérgio Alcides

É professor associado de Literatura na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários - UFMG.

Valdei Lopes de Araujo

É professor titular de Teoria da História na Universidade Federal de Ouro Preto, membro do Programa de Pós-Graduação em História - UFOP, e pesquisador do CNPq e da Fapemig.

O que é um professor? Aquele que profere diante de? Uma voz pública, uma voz que enuncia e responde ao mesmo tempo. Quando perguntado Ilmar sempre responde – sou um professor de história. O que é um professor de história? Aquele que enuncia e responde de dentro da história a história. Aquele que pensa o pensamento nas suas formas sociais, políticas, econômicas, culturais, simbólicas. Aquele que pensa – o quê, como, porque – somos todos construídos pelo tempo. Ilmar nas suas aulas falava de dentro deste tempo como aquele que o convoca nos deixando primeiro suspensos e depois completamente fincados no chão. Todos nós que experimentamos o entusiasmo das suas aulas reverberamos com certeza a sua voz. Para aqueles que não tiveram a mesma sorte existe uma história a ser contada.

Kátia Maciel



Departamento de
História

PPGH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

