

histórias' história

Volume 8, jul./dez. 2020

# EXPEDIENTE

## EDITOR CHEFE

---

Luiz César de Sá, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, Brasil.

## CONSELHO EDITORIAL

---

Maria Filomena Pinto da Costa Coelho, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, Brasil.

Arthur Alfaix Assis, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, Brasil.

Henrique Modanez de Sant'Anna, Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em História, Brasília, Brasil.

## CONSELHO CONSULTIVO

---

Aarón Grajeda Bustamante, Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora, México.

Alexandre Mansur Barata, Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em História, Juiz de Fora, Brasil.

Ângela de Castro Gomes, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Brasil.

Cássio Fernandes, Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História da Arte, Guarulhos, Brasil.

Maria Fernanda Bicalho, Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em História, Niteroi, Brasil.

Fernando Nicolazzi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, Brasil.

Friedrich Jaeger, Universität Witten/Herdecke, Alemanha.

Isabella Tardin Cardoso, Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campinas, Brasil.

José Subtil, Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Leonardo Marques, Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, Brasil.

Marieta de Moraes Ferreira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História Social, Rio de Janeiro, Brasil.

Marlon Salomon, Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, Brasil.

Rodrigo Turin, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Sérgio da Mata, Universidade Federal de Ouro Preto, Programa de Pós-Graduação em História, Mariana, Brasil.

## **SECRETÁRIO EXECUTIVO**

---

Rodolfo Nunes

## **ASSISTENTES EXECUTIVOS**

---

Jean Carlo de Oliveira Viana

Scarlett Dantas de Sá Almeida

Thaís Rosalina de Jesus Turial

## **DIAGRAMAÇÃO**

---

Luiz César de Sá

## **CONTATO**

---

Luiz César de Sá  
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, Brasil  
+55 61 3107-6681  
[editorcheferrh@gmail.com](mailto:editorcheferrh@gmail.com)

*A forma e o conteúdo dos textos publicados, assim como as opiniões, citações e dados neles contidos, são de exclusiva responsabilidade dos autores.*

## SUMÁRIO

---

<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>4</b>
<b>EDITORIAL .....</b>	<b>5</b>
<b>ARTIGOS .....</b>	<b>6</b>
Conflito de Jurisdição no vice-reino do Peru do século XVII: Melchor de Liñan y Cisneros e a defesa da imunidade eclesiástica .....	7
Disputas intra-elite na construção do estado imperial: forças policiais e fiscalidade na província do Maranhão (1842/1855) .....	31
“Cartas do Solitário ao Redator do Correio Mercantil”: a intervenção política de Tavares Bastos por meio dos impressos .....	65
“Futuros operários do progresso”: Infância Desvalida e Educação no limiar da escravidão (Grão-Pará, 1870-1890) .....	88
História do tempo presente, interdisciplinaridade e qualidade da democracia na América Latina: a terceira onda de autocratização em perspectiva .....	117
Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC .....	138
Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história .....	163
<b>PARECERISTAS DO VOLUME.....</b>	<b>189</b>
<b>PUBLIQUE NA RHH .....</b>	<b>190</b>

## EDITORIAL

---

### **Revista História, histórias: novos rumos**

Com os artigos publicados no presente número, encerra-se o oitavo volume da **RHH** e têm início os trabalhos para a nova fase da revista, a ser iniciada no próximo ano. Este é, assim, o momento de endereçar nosso veemente muito obrigado a autores(as), pareceristas, conselheiros(as), assistentes executivos(as) e secretários(as) que fizeram parte da equipe, saudando o esforço despendido no trabalho de oferecer ao leitorado um material de interesse e qualidade.

A partir de 2021, a **RHH** adotará progressivamente novos procedimentos de trabalho, metas e paradigmas, em tudo alinhados ao objetivo permanente de fixar práticas de excelência acadêmica compatíveis com as adotadas nos melhores periódicos da área. As mudanças orientam-se sobretudo pela adesão aos critérios da *ciência aberta*, destinados a estabelecer metodologias mais transparentes na avaliação, uma gestão mais eficiente do fluxo de análise, bem como estratégias de difusão dos conhecimentos comunicados pelos artigos, resenhas e entrevistas que acolhemos.

A busca por sustentabilidade operacional, qualificação editorial e inserção dos materiais publicados segue sendo o compromisso que assumimos, agora ao lado de um novo conselho editorial, conselho consultivo e time de assistentes executivos, a serem incorporados a partir do próximo volume.

Boa leitura!

Luiz César de Sá  
Editor Chefe



**ARTIGOS**  
**ARTICLES**

---



ARTIGO  
ARTICLE

---

## **Conflito de Jurisdição no vice-reino do Peru do século XVII: Melchor de Liñan y Cisneros e a defesa da imunidade eclesiástica**

**Jurisdiction conflict in the 17th century viceroyalty of Peru: Melchor de Liñan y Cisneros and the defense of ecclesiastical immunity**

Flavia Silva Barros Ximenes 

Doutoranda em História, Universidade Federal Fluminense  
flaviaslb@yahoo.com.br

XIMENES, Flavia Silva Barros Ximenes. Conflito de Jurisdição no vice-reino do Peru do século XVII: Melchor de Liñan y Cisneros e a defesa da imunidade eclesiástica. *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.33450>

**Resumo:** Este artigo pretende discutir as relações entre o poder secular e religioso na América Espanhola no final do século XVII. Num contexto onde as jurisdições não estavam definidas de maneira clara, eram comuns os atritos entre autoridades seculares e religiosas. Partindo da emissão de um decreto pelo vice-rei do Peru e sua contestação pelo arcebispo de Lima, busca-se refletir sobre o papel do episcopado na estrutura de governo da América espanhola e sua pretensa submissão ao poder real.

**Palavras-chave:** Igreja; monarquia espanhola; episcopado.

**Abstract:** This article aims to discuss the relationship between secular and religious power in Spanish America in the late 17th century. In a context where jurisdictions were not clearly defined, friction between secular and religious authorities was common. Based on the issuing of a decree by the viceroy of Peru and its challenge by the archbishop of Lima, we seek to reflect on the role of the episcopate in the government structure of Spanish America and its alleged submission to royal power.

**Keywords:** Church; Spanish monarchy; episcopate.

Na monarquia espanhola o trono e o altar sempre tiveram estreita relação. Os reis Fernando e Isabel, ao unificar o reino sob a bandeira da fé católica, logo se dedicaram a obter o controle sobre uma Igreja poderosa na qual o clero, que possuía privilégios extraordinários e acumulava enormes extensões em propriedades, não hesitava em usar seu poder<sup>1</sup>. A oportunidade surgiu com a Reconquista, que trouxe como prêmio o *patronato* sobre todas as igrejas que se estabeleceriam em Granada, solução que os monarcas desejavam estender a todos os seus domínios.

Com a descoberta da América uma série de bulas papais garantiu o padroado universal sobre a Igreja no Novo Mundo, o que proporcionou à monarquia hispânica uma enorme influência sobre a Igreja das Índias. Apesar do rei não poder intervir em matéria de doutrina nem na disciplina interna da Igreja, a comunicação com Roma, o estabelecimento de novas dioceses, a autorização para realização dos concílios e a apresentação dos candidatos aos benefícios eclesiásticos, entre outros, eram atribuições da coroa, aplicadas num cuidadoso controle da Igreja na América.

A presença marcante e efetiva da Igreja nas Índias revela a colaboração dos poderes secular e religioso, bem como a confiança depositada nos bispos. No século XVIII já havia 48 dioceses nos territórios americanos da monarquia espanhola<sup>2</sup>, enquanto o vizinho Portugal criaria, nos vastos domínios do Brasil, somente nove dioceses entre 1551 e 1745<sup>3</sup>. Devido à importância dos prelados nos novos territórios, eram escolhidos pelo monarca entre os que circulavam no âmbito das diversas facções da corte e destacavam-se pelas qualidades desejadas.

Numa região onde o contingente militar não era suficiente para manutenção da ordem em eventuais tumultos, tarefa amiúde desempenhada por sacerdotes que saíam à rua empunhando o Santíssimo Sacramento<sup>4</sup>, a presença da Igreja foi fundamental não só para a conquista efetiva do território, mas para o desenvolvimento de um projeto de sociedade nas novas terras. Os reis espanhóis sabiam da importância desta proximidade e a regulava cuidadosamente por intermédio do *Patronato Regio*, através do qual seriam

---

<sup>1</sup> ELLIOTT, John H. *La España Imperial*. Barcelona: Editorial Vicens-Vives, 2012, p. 65.

<sup>2</sup> UGARTE, José Bravo. *Diocesis y obispos de la Iglesia Mexicana*. México: Buena Prensa, 1941, p.18.

<sup>3</sup> ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. "Difusão e territórios diocesanos no Brasil: 1551-1930". *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. X, n.218, ago 2006, p.6.

<sup>4</sup> BRADING, David. *Una Iglesia asediada: el obispado de Michoacán, 1749-1810*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 19.

escolhidos os braços espirituais da monarquia, homens que teriam lugar central no governo dos territórios americanos da coroa espanhola como pastores do rebanho de Cristo, governadores de suas dioceses, juízes dos tribunais eclesiásticos e agentes políticos.

Por outro lado, a ausência do rei na América era suprida pelo vice-rei, que concentrava poderes políticos, jurídicos, econômicos e militares, por ser investido com as atribuições de Presidente da Real Audiência, além de Governador e Capitão Geral, Superintendente da Fazenda Real e, também, vice patrono eclesiástico. Como representante do rei era o responsável pela escolha dos ocupantes dos principais postos do vice-reino, e a ele cabiam os mesmos respeitos e cerimônias que ao soberano, como ser recebido sob pálido, ocupar o principal lugar nos atos públicos e morar numa residência com status de Palácio Real.

As festas e cerimônias públicas eram momentos de destaque para este representante. Nestas, a participação dos grupos sociais, cada qual ocupando seu lugar de acordo com a hierarquia, era de importância fundamental na construção e na consolidação das relações sociopolíticas do vice-reino. Assim, a corte do vice-rei era um privilegiado espaço político onde diversas facções disputavam seu favor<sup>5</sup>.

Não obstante, havia algumas limitações: o período de governo era curto (geralmente três anos), alguns assuntos só poderiam ser decididos após consulta a Madri, a coroa exercia controle através das visitas e do “juízo de residência”, inquérito que examinava seu governo após o término e a troca de correspondência entre a Corte e os órgãos eclesiásticos e administrativos acontecia sem passar pelo vice-rei. Além disso, muitas vezes enfrentaram a resistência das elites locais e conflitos por jurisdição, entrando em colisão com vários grupos de poder. Ainda assim, o cargo assegurava a seu possuidor a posição de “pessoa real”, e na monarquia hispânica, que se caracterizava pela ausência do rei na maior parte de seus reinos, o cargo de vice-rei era repleto de simbolismo.

No século XVII o vice-reino do Peru foi marcado por um conflito de grandes proporções entre o arcebispo de Lima, Melchor de Liñan y Cisneros e o vice-rei, Melchor de Navarra y Rocafull, duque da Palata. A disputa foi mais um capítulo na história da

---

<sup>5</sup> BÜSCHES, Christian. La corte virreinal como espacio político. El gobierno de los virreyes de la América hispánica entre monarquía, élites locales y casa nobiliaria (pp. 319-344). In: Cardim, Pedro y Palos, Joan-Lluís (eds). *El mundo de los virreyes en las monarquías de España y Portugal*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2012.

intrincada relação entre o poder secular e o poder religioso na América espanhola, descrita ora como oposição, ora como submissão total do poder religioso ao monárquico.

Neste artigo buscamos contribuir com essa discussão através da análise do embate entre estes dois personagens, utilizando como fontes memoriais, despachos e Relações de Governo, produzidos durante e depois dos acontecimentos. Seguindo a diretriz traçada por Letícia Perez Puente<sup>6</sup>, buscamos observar a figura do arcebispo não como um objeto de estudo em si mesmo, mas como o fio condutor para a reflexão sobre um problema mais amplo, as relações entre o religioso e o secular no sistema de governo da América espanhola.

Entre a oposição entre a monarquia e a Igreja e a submissão desta ao poder real, os fatos mostram uma relação complexa que não é possível encaixar em padrões estabelecidos previamente. A análise de seus bispos, em particular, mostra a importância da participação destes indivíduos na política das Índias e seu estudo torna-se essencial para compreender as inúmeras situações onde os homens da Igreja influenciaram a sociedade e a política. O choque entre as duas maiores autoridades do governo do Peru colonial permite observar os avanços e retrocessos dos poderes religioso e secular em defesa de suas prerrogativas.

### **A dignidade episcopal**

Entender a importância episcopal é a base para a compreensão do interesse da coroa em obter a colaboração dos prelados e o controle sobre a Igreja. Considerados sucessores dos apóstolos e pastores do rebanho de Cristo, os bispos eram professores da doutrina, sacerdotes do culto e ministros do governo eclesiástico, detentores do poder de Ordem, referente aos poderes recebidos através da ordenação e do poder de Jurisdição, referente ao governo dos fiéis.

Ensinar a religião, administrar os sacramentos, deliberar sobre questões de doutrina, formar ou suprimir cânones para a confirmação de crenças ou correção de costumes, estabelecer ritos sacramentais e outras cerimônias, nomear e depor ministros do culto, admoestar os pecadores e, em casos extremos, excluí-los do corpo da Igreja

---

<sup>6</sup> PUENTE, Letícia Perez. El obispo. Político de institución divina. In: *La Iglesia en Nueva España*. Problemas y perspectivas de investigación. México Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, p.151-184.

estavam entre as atribuições dos prelados, o que lhes conferia indiscutível poder numa sociedade católica.

A coroa interferia na Igreja através do *Patronato Régio* e a Igreja influenciava a monarquia, que precisava do aparato eclesiástico: a rede de paróquias controladas pelos prelados era um canal de comunicação utilizado para transmitir as ordens e a influência do centro político até os lugares mais remotos que o braço secular, por si só, não conseguiria alcançar.

O *Patronato Regio* foi o principal elemento da política eclesiástica da coroa espanhola. Basicamente o *patronato* era um direito concedido a alguém em alguma igreja por havê-la fundado, construído ou dotado. Os reis espanhóis, transformados, pela autoridade papal, em associados na empresa de expansão do cristianismo nos territórios conquistados, receberam uma série de direitos, dos quais o mais destacado era o de apresentar sujeitos idôneos para os bispados, prelazias seculares e regulares, dignidades e prebendas nas catedrais e outros benefícios. Esses direitos se tornaram a principal base de influência do poder real na Igreja da América espanhola.

Os reis Fernando e Isabel dedicaram-se a obter, através de negociações com o papado, o domínio sobre a poderosa Igreja da Espanha, cuja renda anual era de mais de seis milhões de ducados e o clero possuía privilégios extraordinários, acumulando enormes extensões em propriedades e não hesitando em usar seu poder<sup>7</sup>.

Em 3 de dezembro de 1486 a bula *Orthodoxae fidei*, do papa Inocêncio VIII, concedeu aos Reis Católicos o *patronato* sobre todas as igrejas de Granada, das Canárias e Porto Real, ou seja, o direito de apresentar pessoas idôneas à Santa Sede, a quem cabia a nomeação. Após a descoberta das Índias os Reis Católicos obtiveram do papa Alexandre VI, em 1493, as bulas de doação das novas terras, mas não o *Patronato*, que só foi concedido em 1508 pelo papa Julio II através da bula *Universalis ecclesiae*. Os direitos patronais foram sendo ampliados com o passar do tempo, nascidos da interpretação extensiva do *Patronato* pela coroa. A Santa Sede não os reprovou e sua aplicação seguiu.

Os clérigos também difundiam noções de obediência e ordem através de sermões e aconselhamentos, além de cartas pastorais e outros escritos, e exerciam enorme importância na vida da comunidade através dos tribunais episcopais.

---

<sup>7</sup> ELLIOTT, John H. *La España Imperial...* p. 65.

Em cada diocese era organizado um tribunal episcopal cujas atribuições se relacionavam com testamentos, capelanias e obras pias, a defesa da dignidade e jurisdição episcopais, a justiça civil e criminal do clero e seus problemas disciplinares, a vida matrimonial e, no caso das Índias, dos delitos cometidos contra a fé pelos indígenas. Os bispos podiam introduzir nos tribunais as mudanças que considerassem apropriadas, dentro dos marcos canônicos comuns, fazendo com que cada diocese tivesse suas próprias tradições judiciais.

A confissão sacramental ou sacramento da penitência, também chamada de “foro interno” ou “foro da consciência”, embora não integrasse formalmente a ordem judicial, era essencial para sua compreensão, pois era considerada o modelo principal que dava ordem e sentido aos demais foros judiciais.

Entre a confissão, o foro interno, e o tribunal, o foro externo, havia uma estreita conexão, já que a diferença entre um pecado de competência do foro da consciência e um delito a ser julgado pelo tribunal era o escândalo, ou seja, o pecado tornado público. Quando tornado público, a transgressão transformava-se em um mau exemplo que, se fosse seguido, poderia induzir outros ao mal. Tornava-se então um dano para a sociedade porque era capaz de induzi-la ao pecado e, desse modo, deveria ser perseguido e castigado de forma exemplar.

A confissão sacramental proporcionava a orientação e controle do íntimo das consciências, que deveriam abrir-se ao pastor. Palomo<sup>8</sup> situa este sacramento entre a coerção, pois a absolvição podia ser negada, e a persuasão, que tinha como meta a correção do comportamento e destaca a importância de sua função disciplinadora e do poder que entregava as autoridades eclesiásticas.

Tal sacramento proporcionava também um dos mecanismos efetivos de controle sobre a diocese, os livros de registro das paróquias, que permitiam o acompanhamento dos cumpridores e dos ausentes da obrigação de confessar e comungar pelo menos uma vez ao ano, facultando a observação e vigilância sobre a população numa abrangência impossível ao poder temporal da época.

---

<sup>8</sup> PALOMO, Federico. “Un manuscrito, dos diccionarios y algunas perspectivas historiográficas para el estudio de la Historia religiosa de la época moderna”. *Lusitânia Sacra*, 2ª série, 15, pp. 239-275, 2003, p. 252.

Tais mecanismos de administração proporcionavam à hierarquia diocesana um lugar privilegiado na comunicação entre a coroa e seus súditos. A visita pastoral, outro destes recursos, era executada pelo bispo ou por um visitador designado por ele. Atuando como um juiz dotado de poderes especiais, suas determinações eram admitidas pela coroa como leis próprias do reino. Com o objetivo de introduzir a sã doutrina e expulsar as heresias, corrigir os maus costumes e promover os bons, a visita abrangia a vida e costumes de clérigos e seculares. O pastor era encarregado de percorrer sua diocese a fim de verificar e promover o bem-estar de suas ovelhas, recuperar as desgarradas e castigar as rebeldes, conduzindo-as ao caminho correto.

A visita abrangia os principais aspectos da vida religiosa de clérigos e leigos. Devido ao tamanho de seus bispados e sua distância de Roma, os bispos do Novo Mundo tinham a potestade de jurisdição aumentada por uma série de atributos especiais concedidos pela autoridade papal<sup>9</sup>, o que outorgava à Igreja um papel essencial como autoridade em territórios muitas vezes distantes, onde o braço real não tinha presença tão efetiva. Reforçada a partir do Concílio de Trento, a visita exercia um papel importante no governo da diocese, pois, a partir delas, os prelados não só entravam em contato com todas as suas freguesias como atuavam na inspeção da vida e costumes da população e do clero local, reparando as faltas leves e castigando as mais graves.

Assim, como depositários dos segredos de suas ovelhas, encarregados de suas almas, representantes da divindade que os absolvía e os guiava, a influência dos bispos atingia locais onde outras autoridades não podiam chegar, dado o alcance das paróquias sob seu governo. Escolhidos cuidadosamente pelo rei pelos méritos dos serviços prestados ou pelo potencial de realizações em prol da coroa, os bispos eram os condutores do rebanho real e sua indicação era antes de tudo um ato político.

Homens de Deus ao mesmo tempo em que homens de Estado, representam a relação simbiótica da Igreja com o poder secular numa trajetória que tem como característica principal a posse e o exercício do poder fosse ele de origem divina, recebido através da sagração ou político, de interferir nas decisões importantes do reino. Atuavam

---

<sup>9</sup> TRASLOSHEROS, Jorge E. *História Judicial Eclesiástica de La Nueva España*: Matéria, Método y Razones. México: Editorial Porrúa, 2014, p.849.

num limite tênue entre o secular e o religioso e entraram em atrito com outros poderes numa época em que cada grupo buscava afirmação e destaque.

### **O episcopado na historiografia latino-americana**

Por sua posição central na organização da Igreja os bispos sempre tiveram lugar na escrita da história eclesiástica, lugar que variou de acordo com a tendência historiográfica vigente. O estudo do episcopado se beneficiou de novas tendências historiográficas iniciadas nos anos 1980. O olhar sobre a religião renovou-se, em especial na historiografia francesa sob os auspícios dos *Annales* e da Nova História. O uso de novas fontes ampliou os horizontes de análise e abriu o caminho para novas reflexões. A renovação metodológica e os trabalhos produzidos sob sua influência abriram caminho para uma diversificação de temas e perspectivas a partir da década de 1980 que frutificaram nas décadas seguintes, inserindo a atuação da Igreja num contexto dinâmico de interação com os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais.

A Igreja se constituía, definitivamente, como parte integrante de um sistema de poder que permeava um império transatlântico e seus agentes passavam a ser considerados parte dinâmica dos mais variados processos que formavam a estrutura do governo monárquico. Os novos aportes historiográficos abriram um leque de possibilidades em relação ao estudo do episcopado que estão longe de ser esgotadas.

Nancy Farriss<sup>10</sup> parte da premissa da dominação da coroa sobre o clero e salienta a utilização dos eclesiásticos como instrumento político pela política monárquica. Farriss defende que a manutenção da dominação espanhola na América por quase três séculos só pode ser sustentada devido à presença do clero colonial<sup>11</sup>.

José Pedro Paiva<sup>12</sup>, tratando do tema, mostra um episcopado em geral dócil às determinações reais. Para Paiva a monarquia possuía consciência da importância da Igreja, e especialmente de seus bispos, para a consolidação da ordem e do poder real em seus domínios, o que foi fundamental nos domínios ultramarinos cuja vastidão superava os

---

<sup>10</sup> FARRISS, N. M. *La Corona y el clero en el México colonial 1579-1821*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

<sup>11</sup> FARRISS, N. M. *La Corona y el clero...* p.15.

<sup>12</sup> PAIVA, José Pedro. *Baluartes da Fé e da Disciplina: O enlace entre a Inquisição e os bispos em Portugal (1536-1750)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011.

recursos da monarquia<sup>13</sup>. Efetivamente escolhidos pelo rei, a nomeação episcopal era mais uma mercê entre as concessões reais e, como criaturas do rei, este esperava em troca uma série de serviços a que os prelados correspondiam ocupando cargos no governo e justificando as políticas reais em suas prédicas e publicações. Mesmo a liberdade para discordar da coroa teria um limite que não poderia ser ultrapassado uma vez que, devido ao poderio do episcopado, os reis os queriam “enquadrados, orientados e disciplinados”<sup>14</sup>, pois o controle dos bispos possibilitaria à coroa limitar o poder da Igreja e fortalecer o Estado.

Letícia Perez Puente<sup>15</sup> também considera os bispos como agentes políticos, no entanto, foram tão influenciados pelas relações de poder ao seu redor como agiram como influenciadores. Tal característica tornaria mais importante o estudo dos bispos, já que, ao invés de considerá-los em si mesmos, observa-os como fios condutores para a compreensão de problemas históricos mais amplos, uma vez que através dos vínculos do episcopado com audiências, tribunais, cabidos e outras organizações seria possível vislumbrar a estrutura social característica da América colonial.

Seguindo essa tendência em outro trabalho, a partir do governo do arcebispo Juan de Mañozca y Zamora propõe abordar não seu trabalho pastoral, mas traçar um perfil de bispo que subordina sua condição pastoral ao serviço da coroa, em oposição ao de bispos como Juan de Palafox de tendência mais pastoral e tridentina<sup>16</sup>. Enquanto os segundos consideram o papa como cabeça da hierarquia eclesiástica, bispos como Mañozca atribuem a jurisdição eclesiástica no reino ao monarca e consideram sua obrigação obedecer às decisões do vice-rei tomadas em nome do rei. Num contexto de disputa entre o centralismo de Roma, na luta não só para impor o estabelecimento dos decretos tridentinos como para ser o único mediador de sua aplicação, e a defesa do *Patronato Régio*, que a coroa defenderia de todas as formas, os bispos equilibravam-se entre seus dois senhores, e rei e o papa.

---

<sup>13</sup> PAIVA, José Pedro. *Os Bispos de Portugal e do Império, 1495-1777*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

<sup>14</sup> PAIVA, José Pedro. *Os Bispos de Portugal...* p.572.

<sup>15</sup> PUENTE, Letícia Perez. El obispo. Político de institución divina... p.151-184.

<sup>16</sup> PUENTE, Letícia Perez. El gobierno episcopal en México durante el siglo XVII: Mateo Sagade Bugueiro. In MAYER, Alicia; VILLAR, Ernesto de la Torre (eds.). *Religión, Poder y Autoridad en la Nueva España*. México: UNAM, 2004.

Aportes trazidos pela prosopografia e pelo estudo de redes mostraram a importância de considerar o ambiente de movimentação do episcopado e como as relações tecidas nestes espaços influenciaram seus posicionamentos políticos e o desenrolar de suas carreiras.

Andoni Artola Renedo<sup>17</sup> analisa o acesso ao episcopado espanhol destacando a importância das dinâmicas internas e das relações estabelecidas ao redor do alto clero para o acesso às mitras. Ao contrário de Nancy Farriss e José Pedro Paiva, rejeita a ideia de um controle pleno da coroa sobre o episcopado, apesar do direito real de apresentação dos bispos, pois o monarca limitava-se a escolher um entre os diversos candidatos já preparados e filtrados por redes de cooptação hierárquicas. Desse modo, traz as redes de relacionamentos para um lugar de máxima relevância, o próprio núcleo da nomeação episcopal.

A ascendência episcopal sobre os fiéis foi explorada por autores como Maria Laura Mazzoni<sup>18</sup> e David Brading<sup>19</sup>. Mazzoni analisou a administração diocesana de Angel Mariano Moscoso, bispo de Tucumán de 1788 a 1804. Na percepção da autora os aspectos da vida cotidiana regulados através das visitas pastorais estavam ligados a construção do poder e a determinação da ordem social no bispado de Tucumán e concluiu que o governo episcopal de Moscoso fortaleceu a imagem da autoridade diocesana ao torná-la mais presente, sobretudo nas áreas rurais que não contavam com uma presença tão efetiva da Igreja.

Brading parte da consideração de que os clérigos, em especial os bispos, exerciam grande poder sobre os fiéis e eram, além de mediadores entre seu rebanho e a coroa, um potencial obstáculo ao poder monárquico. Tratando do impacto das reformas borbônicas, aponta que os bispos e seus *cabildos* apoiaram o ataque da monarquia às Ordens até 1780, quando se deram conta, muito tarde, de que a Igreja por mais leal que fosse, seria vista como rival e que o “Leviatã não admitiria rivais no exercício do poder”<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> ARTOLA RENEDO, Andoni. El acceso al episcopado en la monarquía hispánica (1789- 1800). In: *Los tiempos de Espada: Vitoria y La Habana en la era de las revoluciones atlánticas*. Bilbao, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 2014.

<sup>18</sup> MAZZONI, María Laura. “La gestión diocesana como instrumento de equipamiento eclesiástico del territorio. La administración diocesana de Ángel Mariano Moscoso, diócesis del Tucumán (1788-1804)”. *Folia Histórica del Nordeste*, n. 23, p. 201-217, julho 2015.

<sup>19</sup> BRADING, David. *Una Iglesia asediada...*

<sup>20</sup> BRADING, David. *Una Iglesia asediada...* p.29.

Poder civil e eclesiástico como faces da mesma moeda e Igreja como parte integrante do poder monárquico. Esta é a tese apresentada por Aguirre<sup>21</sup> ao tratar da cobrança do subsídio eclesiástico, na qual os bispos foram responsáveis por todo o processo de arrecadação e por minar a resistência do clero. Lopez<sup>22</sup> compartilha a perspectiva de interação entre os poderes, considerando os prelados como autoridades locais de grande relevância que exerciam funções imprescindíveis como auxiliares reais. Podemos incluir também Ruiz Ibañez<sup>23</sup>, que considerava que o direito de apresentação dos bispos, realizada pelo rei, fazia com que os escolhidos assumissem um compromisso com a coroa, ao mesmo tempo em que desempenhavam o papel de mediadores entre o rei e a população.

Não obstante lacunas a preencher, a colaboração entre bispos e monarquia tem se mostrado um caminho repleto de nuances, avanços e recuos. Apesar dos mecanismos de controle, a Igreja buscou tanto preservar sua autonomia como manter seu poder. A colaboração episcopal foi mesclada com críticas e oposições num jogo em que cada um dos lados buscava beneficiar seus próprios interesses.

Não é razoável um estudo dos bispos sem relacioná-los com a complexa estrutura da qual faziam parte, tendência que, apesar de cada vez mais considerada pelos novos estudos, se faz ainda muito necessária tendo em conta a extensão territorial da América e a duração do domínio espanhol.

Um dos fatores a ser levado em conta na análise do episcopado novo-hispano é sua relação com os vice-reis. De acordo com Puente<sup>24</sup> esse era um dos caminhos para apreciar o poder exercido pelos prelados já que, salvo poucas exceções, todos competiram, no plano político ou no das representações, com a autoridade dos vice-reis.

Assim, apresentamos a análise do conflito entre o vice-rei do Peru, Melchor de Navarra y Rocafull e o arcebispo de Lima, Melchor de Liñan y Cisneros, a fim de contribuir

---

<sup>21</sup> AGUIRRE SALVADOR, Rodolfo. El arzobispo de México Ortega Montañés y los inicios del subsidio eclesiástico en hispanoamérica, 1699-1709. In: BELLO, Francisco J.C.; SANDOVAL, Alicia T.; LÓPEZ-CANO, María del Pilar M. (coords.) *Poder Civil y Catolicismo en México, siglos XVI al XIX*. México: UNAM, 2008.

<sup>22</sup> LÓPEZ, Antonio Irigoyen. "El patronato de los obispos en la España moderna". In: IMÍZCOZ BEUNZA, José María; ARTOLA RENEDO, Andoni. *Patronazgo y Clientelismo en la Monarquía Hispánica (siglos XVI-XIX)*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2016.

<sup>23</sup> RUIZ IBÁÑEZ, José Javier. *Las dos caras de Jano: monarquía, ciudad e individuo: Murcia 1588-1648*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad, 1995.

<sup>24</sup> PUENTE, Letícia Perez. El obispo. Político de institución divina... p. 166.

com a discussão acerca das relações entre a coroa espanhola e seu episcopado através de suas ações no governo dos domínios hispânicos na América.

### **Em defesa da imunidade eclesiástica**

Dom Melchor de Liñan y Cisneros nasceu em Torrelaguna em 19 de dezembro de 1629. Filho de Don Francisco Liñan y Cisneros e Dona Isabel Gonzalez, era Doutor em Teologia pela universidade de Alcalá de Henares, fundada pelo cardeal dos Reis Católicos Jimenez de Cisneros, de quem era parente.

Após receber as ordens sacerdotais iniciou sua carreira eclesiástica na paróquia de Santa Maria de Buitrago, como cura e, logo após, serviu ao rei na paróquia da corte, San Salvador, em Madri. Foi qualificador do Santo Ofício de 1660 até 1664, até ser nomeado bispo de Santa Marta, na América, onde chegou no ano seguinte. Passou por diversas dioceses no novo continente, em cargos eclesiásticos e no governo secular: bispo de Popayan, governador interino de Nova Granada e presidente da Audiência de Santa Fé e arcebispo de Charcas.

Em 1678 foi eleito arcebispo de Lima, que foi uma das arquidioceses mais extensas da Igreja. Sua jurisdição estendia-se da América Central até o Chile e o Rio da Prata, território que foi sendo recortado ao longo dos séculos XVII e XVIII, dando origem a novas dioceses e arquidioceses.

O novo prelado chegou a Lima num momento de crise do governo do vice-rei conde de Castelar, cujo embate com o Consulado de Lima, com oficiais reais e com a Igreja o levou a ser destituído do cargo. O novo arcebispo foi designado vice-rei interino, situação inédita no vice-reino do Peru, embora já fosse comum na Nova Espanha.

Durante seu governo, enfrentou problemas como ataques de piratas, o caos fiscal que atingia o vice-reino, a reconstrução da cidade de Lima depois do terremoto de 1678 e a expulsão dos portugueses da Colônia do Sacramento. Também teve que lidar com questões eclesiásticas, não só como arcebispo, mas também como vice-rei, a quem cabiam os encargos de vice-patrono régio.

Entre estas questões destaca-se o problema da *Alternativa*, eleição obrigatoriamente alternada em entre religiosos espanhóis e os de origem local, os crioulos, para o cargo de Provincial. Em 1679 a realização das eleições para provincial da ordem dos

Franciscanos provocou uma grande confusão, com prisões e morte, o que fez com que Cisneros classificasse o episódio como o incidente mais prejudicial de seu governo<sup>25</sup>.

Enquanto lidava com as atribuições de ambos os cargos Cisneros envolveu-se em disputas com seu antecessor, conde de Castelar, por este não ter entregue prontamente sua *Relacion de Gobierno*, relato que todos os vice-reis faziam de sua administração e que era entregue a seu sucessor. Castelar acusou os oficiais do vice-rei interino de não fornecer os registros financeiros para que pudesse fazer a *Relación*, afirmação negada por Cisneros. Quando, após muita discussão, o documento finalmente ficou pronto, Castelar, ao invés de enviá-lo a Cisneros, encarregou um intermediário de entregá-lo ao novo vice-rei, que estava na iminência de chegar ao Peru.

O governo de Liñan y Cisneros se estendeu por três anos e quatro meses. Para o posto de vice-rei a coroa designou Melchor de Navarra y Rocafull, duque da Palata, enquanto Cisneros manteve-se como arcebispo de Lima, cargo que ocuparia até sua morte. O duque da Palata angariou fama de bom administrador e foi descrito como hábil, autoritário, bom argumentador e polemista<sup>26</sup>. Cisneros, também de reconhecida competência, era considerado também uma pessoa geniosa<sup>27</sup>.

O temperamento forte dos dois homens logo entraria em choque. Um decreto do vice-rei, emitido em 20 de fevereiro de 1684 deu início ao atrito entre as duas autoridades. A finalidade do documento era conter abusos cometidos contra os índios pelos curas, e ordenava aos governadores, corregedores, tenentes demais oficiais da justiça que não permitissem que os curas se apropriassem de bens deixados pelos índios após sua morte nem que recebessem pagamento por batismos, enterros e outras funções eclesiásticas, pois tinham a obrigação de executá-las sem cobrar, já que recebiam salário.

O decreto também determinava que os funcionários reais supervisionassem o ensino da doutrina cristã aos índios, para que não fossem obrigados pelos sacerdotes a fazer ofertas em missas e celebrações e que não trabalhassem sem serem pagos.

---

<sup>25</sup> Relacion de Don Melchor de Liñan y Cisneros, dada al señor duque de La Palata. In: Memorias de los virreyes que han gobernado el Peru durante el tiempo del coloniaje español. Tomo Primeiro. Lima: Libreria Central de Felipe Bailly, 1889, p. 273.

<sup>26</sup> ARANCIVIA, Eduardo Torres. *Corte de Virreyes*. El entorno del poder en el Perú del siglo XVII. Lima, Pontificia Universidad Católica del Peru, Instituto Riva-Agüero, 2014, p. 125.

<sup>27</sup> CRAHAN, Margaret Ellen. Clerical Immunity in the Viceroyalty of Peru, 1684-1692: A Study of Civil-Ecclesiastical Relations. Tese (Doctor of Philosophy) - Columbia University, New York 1967, p. 74.

Autorizava também os corregedores a verificar, quando pagassem aos curas, se estes deviam alguma coisa aos índios; se sim, deveriam descontar de seu salário. Além disso, os corregedores deveriam fazer a informação sumária da contravenção, excesso ou agravo feito aos índios, ouvindo testemunhos e enviando as informações ao governo e ao arcebispo ou bispo da diocese, o juízo informativo<sup>28</sup>.

Desencadeada pelo decreto do vice-rei, a disputa já se desenhara alguns anos antes com uma petição do fiscal Juan González de Santiago. O fiscal tivera vários desentendimentos com o arcebispo na época das disputas com o conde de Castelar, sendo inclusive acusado por ele de ter liderado uma facção que visava atacar suas prerrogativas como ex vice-rei.

Em 1681 Gonzalez endereçou uma petição ao duque da Palata, que como vice-rei desempenhava o vice patronato, argumentando que o mau tratamento dos índios pelos clérigos seria razão suficiente para que as autoridades seculares interferissem na disciplina eclesiástica. González ressaltou que tanto a legislação eclesiástica como a real proibiam tais maus tratos e fez dez recomendações para melhorar a situação, nas quais Palata se inspirou para seu decreto.

Em questões de disciplina, a jurisdição secular sobre os eclesiásticos era limitada a autoridades superiores como governadores ou vice-reis e juízes de Audiências. A proposta do decreto, de estender tal faculdade a autoridades menores provocou a fúria do arcebispo, que criticou duramente o documento e o vice-rei do púlpito da catedral de Lima. Em três de agosto de 1684 foi publicada sua contestação formal do documento.

Em uma longa carta, afirma que não havia encontrado senão inconvenientes graves no despacho do duque, e que, caso fosse cumprido, não solucionaria os agravos aos indígenas. Para ele, a violência do braço secular tornaria a situação pior, pois, à exploração dos índios seria acrescentada a desordem na Igreja.

Citando a literatura teológica sobre o assunto, Cisneros concluiu que todos os autores recusam aos seculares o direito de processar os eclesiásticos, ainda que seja

---

<sup>28</sup> Ofensa y defensa de la libertad eclesiastica: la primera en veinte y quatro capitulos, que mandò publicar el Excelentissimo señor Duque de la Palata, Virrey del Perú, en despacho de 20 de Febrero de 1684, y la segunda armada con los escudos catolicos de la ley, y la razon, que establecen los dominios de su Magestad y dictò su propria obligacion al Excelentissimo Señor Dr. D. Melchor de Liñan y Cisneros, Arçobispo de Lima, p. 14.

apenas com a finalidade de informar os prelados. A desobediência a essa regra os tornaria passíveis de excomunhão, de acordo com o texto da bula *In Coena Domini*.

Permitir aos corregedores que retirassem do salário dos párocos o que estes devessem aos índios, seria, para o arcebispo, uma condenação que cairia sobre os frutos do benefício, que eram bens da Igreja. Se tal condenação fosse aplicada pelos funcionários seculares significaria que estariam exercendo jurisdição sobre pessoas e bens eclesiásticos, fato proibido tanto pelo Concílio Limense quanto pelo Sínodo diocesano, baseados nas decisões do Concílio de Trento<sup>29</sup>.

Baseado na consulta a cédulas reais, bulas e tratados jurídicos, Cisneros sustentou que a intervenção secular nos assuntos eclesiásticos seria permitida somente em casos excepcionais, onde houvesse “escândalo público”, e nunca a funcionários menores, mas apenas aos vice-reis e presidentes de Audiência<sup>30</sup>.

O juízo informativo só era admitido em raras circunstâncias, como quando o bispo não pudesse ser encontrado ou não solucionasse o problema. O fato de o vice-rei expor essa possibilidade em decreto desgostou profundamente o arcebispo. Cisneros queixou-se de que o duque, além de considerá-lo um prelado desleixado, achava que suas visitas episcopais eram inúteis, de modo que, para corrigir seus curas era necessário recorrer a autoridades seculares e inferiores<sup>31</sup>.

O prelado acusou ainda os corregedores de não serem movidos pelo desejo de amparar os índios, mas pela cobiça de ouro e prata. Além disso, segundo ele, em geral eram rivais dos clérigos e poderiam se aproveitar dos poderes adquiridos com o despacho para perseguir os curas.

O arcebispo afirmou ainda que mesmo que os termos do despacho pusessem fim aos excessos dos sacerdotes e os corregedores executassem corretamente o que era esperado, os meios utilizados seriam tão danosos que seria melhor que não fossem usados. Para ele o maior mal era a interferência da justiça secular nos assuntos eclesiásticos<sup>32</sup>. Cisneros encerrou seu documento apelando ao zelo religioso do vice-rei para que recolhesse o despacho e não o executasse.

---

<sup>29</sup> Ofensa y defensa... p. 28-29.

<sup>30</sup> Ofensa y defensa... p. 30-31.

<sup>31</sup> Ofensa y defensa... p. 33.

<sup>32</sup> Ofensa y defensa... p.38.

No entanto, os problemas do prelado não tinham terminado. De acordo com um decreto do vice-rei nada poderia ser impresso no Peru sem a devida licença, que foi negada ao arcebispo apesar de suas tentativas e protestos. O vice-rei alegou que o documento continha material sedicioso para justificar a proibição mas, ainda assim, cópias manuscritas foram distribuídas.

Além disso, o Ouvidor da Real Audiência, Pedro Frasso, e o Alcaide do Crime e governador de Guancavelica, Juan Luis Lopes, publicaram manifestos em defesa do despacho do vice-rei, aos quais Cisneros respondeu pronta e asperamente na *Verdad Eclesiastica, satisfacion demandada y respusta juridica a los Manifestos publicados em 3 de setiembre, 13 de noviembre y 31 de diziembre del año passado de 1684*<sup>33</sup>. Citando juristas e obras de autores seculares, o prelado sustentava sua posição de que, mesmo com o pretexto de proteger os indígenas, era ilícito dar aos corregedores e autoridades menores a permissão para proceder ao juízo informativo contra os clérigos<sup>34</sup>.

Sua posição, afirmou, não era contra a denúncia e julgamento dos clérigos, mas pela preservação da jurisdição eclesiástica, pois tais procedimentos eram vedados as autoridades seculares. Classificava, ainda, os procedimentos permitidos pelo despacho como uma murmuração autorizada e apadrinhada pelo governo<sup>35</sup>.

Para revidar a proibição de publicar sua contestação Cisneros determinou em 13 de março de 1685 que nada poderia ser impresso no Vice-reino do Peru sem a licença do arcebispo, sob pena de excomunhão. Sua alegação era que, como prelado, era sua obrigação garantir que nada contrário a fé fosse impresso numa terra onde o catolicismo estava estabelecido há pouco tempo. O vice-rei reagiu imediatamente e exigiu que a ordem fosse revogada, pois não estava em conformidade com a Recompilação de Leis de Índias, no que foi atendido dois meses depois.

O arcebispo não deixou de usar todos os meios a seu dispor para protestar contra o despacho, inclusive o púlpito. Seu veemente sermão na catedral de Lima, onde censurou não só o decreto como o vice-rei, enfureceu Palata ainda mais porque não podia usar contra Cisneros os expedientes comuns, pela sua dignidade arcebispal. Desse modo,

---

<sup>33</sup> Ofensa y defensa... p. 42.

<sup>34</sup> Ofensa y defensa... p. 46.

<sup>35</sup> Ofensa y defensa... p. 58.

decidiu proibir os membros dos Tribunais de assistir as festas religiosas na catedral, decretando que as assistissem na igreja de São Domingos. Também ordenou que nenhum ministro visitasse o arcebispo.

O *cabildo* eclesiástico tentou remediar a situação, indo ao vice-rei para dizer que as palavras do prelado não estavam de acordo com seu real ânimo. Palata afirmou que para a paz do vice-reino receberia qualquer satisfação dada pelo arcebispo, que afinal nunca foi oferecida.

Em maio de 1685 houve uma trégua na disputa. Palata tinha ido despachar a Armada e, na volta, Cisneros foi recebê-lo com toda a formalidade, encontrando-o no meio do caminho. Palata entrou no coche do arcebispo e durante o percurso conversaram educadamente, evitando temas polêmicos. Entrando juntos na cidade de Lima, tornaram pública a reconciliação.

Depois dessa demonstração pública de aproximação, as duas autoridades participaram de cerimônias públicas como se a paz nunca tivesse sido perturbada. A tranquilidade durou até o dia seis de março de 1687, quando Cisneros, do púlpito, voltou a atacar Palata. O arcebispo afirmou que as mazelas que atingiam o povo do vice-reino, como ataques de piratas, incêndios e saques eram castigos divinos pelos ultrajes cometidos contra o estado eclesiástico e pelos papéis infames escritos contra a Igreja.

O vice-rei, em carta ao arcebispo, lamentou o retorno das hostilidades e criticou sua disposição de transformar conflitos de jurisdição em pecados públicos merecedores de castigo divino a recair sobre inocentes. Também censurou o fato do prelado ter classificado os tratados escritos por seus ministros em defesa da jurisdição real como papéis infames<sup>36</sup>.

A decisão do vice-rei foi não mais se importar com o que chamava de achaques do arcebispo, pois, segundo ele, pareciam incuráveis e só o rei poderia solucionar a discórdia.

Palata comunicou a situação ao rei em um despacho no ano de 1685. A solução só chegaria quatro anos depois e a decisão real foi a substituição do vice-rei. Don Melchor de Navarra y Rocafull, duque da Palata, foi substituído por Don Melchor Portocarrero Lasso de La Vega, conde da Monclova, em agosto de 1689. O rei esperava que a mudança

---

<sup>36</sup> Relacion de don Melchor de Navarra y Rocaful, Duque de La Palata, Principe de Mesa, Virrey del Perú al Duque de La Monclova, su sucesor, del estado de los diversos asuntos sujetos a su gobierno desde 1680 a 1689, p. 60-62.

finalmente aproximasse os governos civil e eclesiástico. A expectativa se confirmou quando Cisneros escreveu ao rei no ano seguinte informando que suas relações com o novo vice-rei eram harmoniosas. O despacho de 20 de fevereiro de 1684 foi suspenso pelo conde da Monclova.

Liñan y Cisneros, por seus méritos e serviços, recebeu como prêmio o título de conde de Puebla de los Valles, que cedeu a seu irmão José de Liñan y Cisneros. Seu desejo de voltar à Espanha não foi atendido e ele permaneceu à frente da Igreja de Lima até sua morte, em 1708, depois de mais de trinta anos de serviços dedicados à Igreja.

Os embates entre vice-reis e prelados eclesiásticos foram constantes em toda a América hispânica do século XVII. Muito além de uma simples oposição Estado-Igreja, é necessário lembrar que essas relações estavam inseridas em uma sociedade que concebia o poder de forma corporativa. De acordo com a metáfora do corpo, na qual com a unidade mantida pela cabeça cada órgão executa sua função, a autonomia de cada uma das partes não prejudicava a articulação natural entre elas na execução de suas funções próprias, formando uma unidade.

Se por um lado a coroa sempre tentou manter o maior controle possível sobre a Igreja em seus territórios, não podemos esquecer que as relações entre os poderes se desenrolavam num contexto onde o direito canônico tinha grande importância, longe da atual concepção da legislação civil como única soberana.

Desse modo, temos um conceito de poder dual expresso em forma de jurisdições que em nada se aproxima da percepção atual de separação entre poder civil e eclesiástico. Ao contrário, o pensamento era de que ambos os poderes participavam do governo do reino, cada um dentro de sua jurisdição. A cabeça do corpo social deveria assegurar a harmonia entre suas partes e garantir a cada uma o seu direito, cumprindo seu dever de fazer justiça, sentido do próprio termo “jurisdição”, do latim *jurisdictio* que significa “dizer o direito”.

A Igreja era regida por um ordenamento próprio independente da legislação secular, o direito canônico, estando assim isenta da jurisdição temporal. O rei não podia interferir nem em questões de doutrina nem na disciplina interna da Igreja. Não obstante, embora não tentasse suprimir diretamente a autonomia eclesiástica buscava limitá-la por intermédio do *Patronato Regio*. A atribuição de apresentar os candidatos aos benefícios

eclesiásticos era utilizada como uma forma de assegurar a fidelidade dos indicados, especialmente nos mais altos cargos, onde dissensões podiam causar grandes problemas para a coroa. Traslosheros<sup>37</sup> chamou a atenção para a situação única da Igreja nas Américas: sujeita à autoridade real, como corporação, e autônoma, como potestade espiritual.

Ao representante real, o vice-rei, cabiam as atribuições de vice-patrono e o dever de zelar pelos direitos patronais de Sua Majestade. Temos, então, nas figuras do vice-rei e do bispo as representações máximas de autoridade: a temporal e a religiosa. Essas duas figuras competiram entre si tanto no plano político como no das representações. Um fator que contribuía para isso era a idealização de uma imagem episcopal muito semelhante a do vice-rei o que acabava por equiparar simbolicamente os centros de poder.

A entrada do vice-rei na cidade, também conhecida como *recibimiento* era o ritual de apresentação do novo governante à sociedade, e, como representante da figura real, exibia muitos elementos associados diretamente ao monarca distante. Gaspar de Villarroel<sup>38</sup> em sua obra sobre o governo eclesiástico relacionou a semelhança dos bispos com os reis: sua primeira entrada na diocese deveria ser em triunfo e poderia competir com a entrada real. Ao visitar um bispo, devia-se dobrar os joelhos e sua casa também se chamava palácio. Assim como na entrada do vice-rei, na do arcebispo também eram construídos arcos triunfais, pois o bispo era o governador de sua diocese e os fiéis seus “súditos”. Desse modo, a mesma comunicação visual e simbólica era utilizada para os dois centros de autoridade.

Bispos e vice-reis consideravam a si mesmos como fiéis vassallos do rei e cada qual se empenhava em servir o monarca da melhor forma possível, porém, inúmeras vezes divergiam quanto a qual seria o melhor modo de fazê-lo. Os prelados enfrentavam os vice-reis sempre que consideravam haver algum dano às prerrogativas da Igreja. Os representantes reais, por sua vez, não estavam dispostos a tolerar que os eclesiásticos pusessem em dúvida a superioridade do poder que possuíam como delegados reais.

---

<sup>37</sup> TRASLOSHEROS, Jorge E. *História Judicial Eclesiástica de La Nueva España...*

<sup>38</sup> VILLARROEL, Gaspar de. *Gobierno eclesiástico pacífico y unión de los dos cuchillos, pontificio y regio*. Madrid: Oficina de Antonio Marin, 1738, p. 24.

O estopim da disputa entre o duque da Palata e Liñan y Cisneros foi o decreto de 20 de janeiro de 1684. O documento permitia que corregedores e demais oficiais fiscalizassem os curas e executassem o processo informativo. O processo informativo era realizado em segredo, sem que o acusado fosse notificado. Desse modo, era possível que os funcionários reais investigassem as ações de qualquer eclesiástico sem o conhecimento de seu superior, supondo sua negligência ou incompetência. Com base nas provas obtidas podiam então obrigar o superior a agir ou justificar uma intervenção mais rigorosa.

Além da sugestão de que seria um prelado alheio as suas obrigações, havia a concessão, a funcionários comuns, de autoridade sobre a esfera eclesiástica, o que só era permitido a vice-reis e presidentes de Audiências em casos especiais. Tal possibilidade era inadmissível para o arcebispo.

O grande debate girava em torno da questão: O vice-rei, como vice-patrono, tinha poderes para autorizar a interferência de funcionários “menores” nos assuntos do clero ou tal atitude feria a imunidade eclesiástica?

O duque da Palata sustentava que era representante do rei, e como tal possuía prerrogativas de vice-patrono que deveriam ser respeitadas. Cisneros afirmava que um dos elementos que estava fora do controle do *Patronato*, no entanto, era a imunidade eclesiástica, ou seja, os clérigos deviam ser julgados por um tribunal eclesiástico, sem intervenção secular.

O vice-rei e seus assessores apoiavam-se no *Patronato* para sustentar a legalidade da sua provisão. Pedro Frasso, ouvidor da Real Audiência e Juan Luis Lopes, alcaide do crime e governador de Guancavelica escreveram memoriais em que defendiam o decreto do vice-rei. A posição regalista de Frasso em defesa da posição do duque, expressa na obra *De Regio Patronatu Indiarum*, teve grande repercussão no século seguinte na transformação do *Patronato Regio* de concessão papal a regalia majestática, ou seja, inerente aos reis por direito divino, o que marcou uma nova era nas relações entre a coroa e a Igreja não apenas nos territórios da América como na própria Espanha, onde a Concordata de 1753 concedeu o Patronato Universal sobre a Igreja peninsular à semelhança do que já acontecia nos territórios americanos.

Para Pedro Frasso o decreto era útil ao governo temporal e o eclesiástico, já que os bispos seriam ajudados pelos corregedores em seu trabalho pastoral. Essa opinião ofendia

profundamente os brios do arcebispo, que considerava ultrajante a interferência de seculares nas matérias eclesiásticas. O vice-rei e seus partidários entendiam que as informações recolhidas pelos funcionários não configuravam um processo, mas apenas um recolhimento secreto de informes para repassar as autoridades. Segundo o arcebispo, isso estaria proibido pelo direito canônico e também pela bula *In Coena Domini*, que continha uma lista de censuras e excomunhões contra os responsáveis por diversas ofensas à Igreja. De acordo com a bula, eram passíveis de excomunhão não apenas o juiz, mas o notário, o executor, o subexecutor e qualquer um que auxiliasse a execução do despacho.

Em resposta ao duque e seus defensores Cisneros sustentou a ilicitude de conceder aos corregedores a faculdade de proceder às informações sumárias, fosse qual fosse o motivo, ameaçando com duras penas espirituais os que desrespeitassem o estado eclesiástico. Palata e seus aliados, em resposta, apoiavam-se no *Patronato* para sustentar a legalidade do decreto.

Apesar de toda a argumentação e disputas entre as partes, sem que houvesse consenso, a intervenção da coroa só chegaria anos depois, com a substituição do vice-rei. O substituto, conde da Monclova, encerraria os questionamentos com a suspensão do polêmico decreto de 20 de fevereiro de 1684.

### **Considerações finais:**

A coroa espanhola sempre contou com a colaboração da Igreja para auxiliar a execução de seus projetos, como era de se esperar numa monarquia que tinha como traço de distinção ser católica. Os agentes da Igreja sempre estiveram ao lado do poder real, que juntamente com o apoio do clero buscava também seu controle.

Apesar dos reis espanhóis terem sempre buscado dominar o estado eclesiástico, a submissão da Igreja é questionável. Podemos considerar a colaboração episcopal como uma “colaboração crítica”, e às vezes, “rebelde”, o que acabaria por reforçar a autonomia eclesiástica.

Tal colaboração alternava crítica, oposição e reajustes na ação dos prelados. Essa oscilação revelava o esforço em manter-se nos moldes do poder conservando certa autonomia. Essa tendência pode ser observada de forma acentuada no século XVII, com a

jurisdição episcopal consolidada e os prelados desfrutando do auge de seu poder nas Índias.

Além de Liñan y Cisneros, muitos outros prelados tiveram enfrentamentos com autoridades seculares, como Juan de Palafox y Mendoza, bispo de Puebla que foi também vice-rei da Nova Espanha e protagonizou vários conflitos, em especial com o vice-rei conde de Salvatierra, ou Juan Perez de La Serna, arcebispo do México que teve confrontos com dois vice-reis, o marquês de Guadalcazar e o marquês de Gelves.

Se por um lado os bispos eram escolhidos pelo rei, o que fazia da sua nomeação uma mercê em troca da qual eram esperados serviços correspondentes, por outro eram homens políticos, bem preparados e bem relacionados. Longe de ser ingênuas peças no jogo do poder real, os prelados eclesiásticos foram parceiros que defenderam suas prerrogativas com toda a energia, o que pode ser observado na postura de Liñan y Cisneros.

## Referências Bibliográficas

### Fontes

Relacion de Don Melchor de Liñan y Cisneros, dada al señor duque de La Palata. In: Memorias de los virreyes que han gobernado el Peru durante el tiempo del coloniaje español. Tomo Primeiro. Lima: Libreria Central de Felipe Bailly, 1889.

Ofensa y defensa de la libertad eclesiastica: la primera en veinte y quatro capitulos, que mandò publicar el Excelentissimo señor Duque de la Palata, Virrey del Perú, en despacho de 20 de Febrero de 1684, y la segunda armada con los escudos catolicos de la ley, y la razon, que establecen los dominios de su Magestad y dictò su propria obligacion al Excelentissimo Señor Dr. D. Melchor de Liñan y Cisneros, Arçobispo de Lima.

VILLARROEL, Gaspar de. *Gobierno eclesiástico pacífico y unión de los dos cuchillos, pontificio y regio*. Madri: Oficina de Antonio Marin, 1738.

### Referências

AGUIRRE SALVADOR, Rodolfo. El arzobispo de México Ortega Montañés y los inicios del subsidio eclesiástico en hispanoamérica, 1699-1709. In: BELLO, Francisco J.C.; SANDOVAL, Alicia T.; LÓPEZ-CANO, María del Pilar M. (coords.) *Poder Civil y Catolicismo en México, siglos XVI al XIX*. México: UNAM, 2008.

ARANCIVIA, Eduardo Torres. *Corte de Virreyes. El entorno del poder en el Perú del siglo XVII*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Peru, Instituto Riva-Agüero, 2014.

ARTOLA RENEDO, Andoni. "El acceso al episcopado en la monarquía hispánica (1789-1800)". In: *Los tiempos de Espada: Vitoria y La Habana en la era de las revoluciones atlánticas*. Bilbao, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 2014.

BRADING, David. *Una Iglesia asediada: el obispado de Michoacán, 1749-1810*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BÜSCHES, Christian. La corte virreinal como espacio político. El gobierno de los virreyes de la América hispánica entre monarquía, élites locales y casa nobiliaria (pp. 319-344). In: Cardim, Pedro y Palos, Joan-Lluís (eds). *El mundo de los virreyes en las monarquías de España y Portugal*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt amMain: Vervuert, 2012.

CRAHAN, Margaret Ellen. Clerical Immunity in the Viceroyalty of Peru, 1684-1692: A Study of Civil-Ecclesiastical Relations. Tese (Doctor of Philosophy) - New York: Columbia University, 1967.

ELLIOTT, John H. *La España Imperial*. Editorial Vicens-Vives, Barcelona: 2012.

LÓPEZ, Antonio Irigoyen. El patronato de los obispos en la España moderna. In: IMÍZCOZ BEUNZA, José María; ARTOLA RENEDO, Andoni. *Patronazgo y Clientelismo en la Monarquía Hispánica (siglos XVI-XIX)*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2016.

MAYER, Alicia; VILLAR, Ernesto de la Torre (eds.). *Religión, Poder y Autoridad en la Nueva España*. México: UNAM, 2004.

MAZZONI, María Laura. "La gestión diocesana como instrumento de equipamiento eclesiástico del territorio. La administración diocesana de Ángel Mariano Moscoso, diócesis del Tucumán (1788-1804)". *Folia Histórica del Nordeste*, n. 23, p. 201-217, julho 2015.

PAIVA, José Pedro. *Os Bispos de Portugal e do Império, 1495-1777*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

PALOMO, Federico. "Un manuscrito, dos diccionarios y algunas perspectivas historiográficas para el estudio de la Historia religiosa de la época moderna." *Lusitânia Sacra*, 2ª série, 15, 2003.

PUENTE, Letícia Perez. *El obispo. Político de institución divina*. In: MARTÍNEZ LÓPEZ-CANO, María del Pilar (coord.) *La Iglesia en Nueva España. Problemas y perspectivas de investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, p.151-184.

PUENTE, Letícia Perez. El gobierno episcopal en México durante el siglo XVII: Mateo Sagade Bugeiro. In: MAYER, Alicia; VILLAR, Ernesto de la Torre (eds.). *Religión, Poder y Autoridad en la Nueva España*. México: UNAM, 2004.

ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. "Difusão e territórios diocesanos no Brasil: 1551-1930." *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. X, n.218, ago. 2006.

RUIZ IBÁÑEZ, José Javier. *Las dos caras de Jano: monarquía, ciudad e individuo: Murcia 1588-1648*. Murcia: Servicio de Publicaciones Universidad, 1995.

TRASLOSHEROS, Jorge E. *História Judicial Eclesiástica de La Nueva España: Matéria, Método y Razones*. México: Editorial Porrúa, 2014.

UGARTE, José Bravo. *Diocesis y obispos de la Iglesia Mexicana*. México: Buena Prensa, 1941.

Recebido em 20 de agosto de 2020  
Aprovado em 25 de setembro de 2020



ARTIGO  
ARTICLE

---

## **Disputas intra-elite na construção do estado imperial: forças policiais e fiscalidade na província do Maranhão (1842/1855)**

**Intra-elite conflicts in the construction of the imperial state: police forces and taxation in the province of Maranhão (1842/1855)**

Arthur Roberto Germano Santos 

Doutorando em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
arthurgermanosantos@gmail.com

SANTOS, Arthur Roberto Germano. Disputas intra-elite na construção do estado imperial: forças policiais e fiscalidade na província do Maranhão (1842/1855). *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.33018>

**Resumo:** Este artigo analisa a organização das armas e a fiscalidade da província do Maranhão, realizada pela elite política local. Isso será feito a partir de duas instituições: a Assembleia Legislativa Provincial e a Presidência da Província. Farei uma descrição e análise desses temas fundamentais que estavam sob a responsabilidade dos deputados provinciais num estado em construção; em concomitância, observarei a atuação dos presidentes da província em relação aos projetos aprovados (ou não) na Assembleia Provincial, e como exerceram suas prerrogativas legais (como o veto).

**Palavras-chave:** Assembleia Provincial do Maranhão; Presidência da Província; Tesouro Provincial.

**Abstract:** This article analyzes the organization of the public force and taxation in the province of Maranhão, carried out by the local political elite. This will be done focusing on two institutions: the Provincial Legislative Assembly and the Presidency of the Province. I will describe and analyze the central issues that were under the responsibility of the provincial deputies in a state under construction; at the same time, I will observe the performance of the provincial presidents in relation to the projects approved (or not) in the Provincial Assembly, and how they exercised their legal prerogatives (such as the veto).

**Keywords:** Provincial Assembly of Maranhão; Presidency of the Province; Provincial Treasury.

Desde Weber, um viés clássico para a análise da formação dos estados nacionais tem sido o território e o monopólio legítimo da força<sup>1</sup>. No Brasil, esse viés analítico frutificou, frisando que “o monopólio da violência não é um dado”, mas resultado de um processo histórico que pode se mostrar exitoso caso o ente concentrador – o Estado – se mostre mais capacitado que os entes privados para a manutenção e aprofundamento das relações de dominação que se descortinam e se estabelecem<sup>2</sup>. Essa perspectiva se conjugou àquela que considera que a guerra é fundamental para a formação dos estados nacionais<sup>3</sup>, uma vez que “o lançamento de impostos e o recrutamento da tropa foram quase sempre ao longo do período moderno os problemas mais difíceis de resolver pelas monarquias”<sup>4</sup>. Seguindo esse caminho, procurarei, aqui, pensar a estrutura fiscal e das armas como os dois eixos centrais para o estabelecimento da Província do Maranhão, pensada dentro de um estado brasileiro ainda em construção<sup>5</sup>.

Como aponta Slemian, desde a independência, a forma mesma do estado estava em questão e o estabelecimento das instituições provinciais e do aparato estatal estava diretamente relacionado com a estabilidade interna de cada província, ainda que a definição sobre as atribuições de cada órgão estivesse em conflito e disputa, como veremos a seguir<sup>6</sup>. Nesse sentido, procuro, neste artigo, analisar o governo da província do Maranhão a partir de suas duas instituições centrais: a Assembleia Legislativa Provincial<sup>7</sup> e

---

<sup>1</sup> WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. São Paulo: Editora UnB/Imprensa Oficial. 2004b. vol. 2, p. 529-530 e passim.

<sup>2</sup> COSTA, Wilma Peres. *A Espada de Dâmocles. O Exército, a Guerra do Paraguai e a crise do Império*. Campinas/São Paulo: Hucitec/Unicamp, 1996, p. 28.

<sup>3</sup> “War makes states, I shall claim. Banditry, piracy, gangland rivalry, policing, and war making all belong on the same continuum – that I shall claim as well”. TILLY, Charles. *War Making and State Making as Organized Crime*. In: *Bringing the State Back In*. (org.) EVANS, Peter; RUESCHEMEYER, Dietrich e SKOCPOL, Theda. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 170.

<sup>4</sup> MONTEIRO, Nuno Gonçalo. *Elites e poder: entre o antigo regime e o liberalismo*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003, p. 23.

<sup>5</sup> Cf. COSTA, Wilma Peres e MIRANDA, Marcia Eckert. Entre os senhores e o Império: transformações fiscais na formação do Estado brasileiro (1808-1840). *Rev. Illes Imperis* – 13, 2010 e SOARES, Flávio José Silva. *No avesso da forma: apontamentos para uma genealogia da Província do Maranhão*. Tese de Doutorado em História apresentada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

<sup>6</sup> SLEMIAN, Andréa. *Sob o império das leis: Constituição e unidade nacional na formação do Brasil (1822-1834)*. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006, p. 10; p. 146 e passim.

<sup>7</sup> Local privilegiado de atuação da elite política provincial. Ver: DOLHNIKOFF, Miriam. *O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil do século XIX*. São Paulo: Globo, 2005 e GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. *O Império das Províncias*. Rio de Janeiro, 1822-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Faperj, 2008.

a Presidência da Província<sup>8</sup>, entre 1842 e 1855. A escolha temporal se justifica por se tratar do ano inicial de reorganização da província do Maranhão após a Balaiada. Em 1846 ocorre a formação da *Liga Liberal Maranhense*, partido de sustentação da presidência da província de Franco de Sá, conjunção de conservadores e liberais. Darei atenção especial a essas legislaturas, por se tratar de um momento específico no qual os políticos maranhenses se organizam para trabalhar em conjunto com o presidente. Encerro o trabalho em 1855, a última legislatura antes da Lei dos Círculos, que altera a forma de eleição do legislativo provincial e, por conseguinte, sua composição. A documentação que versa sobre a Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão é assistemática. As Atas da Assembleia, apesar de trazerem muito pouco das discussões do plenário, cobrem o processo de votação e emendas feitas aos projetos. Não obstante, as atas compõem parte relevante do corpus documental da análise, uma vez que permitem acompanhar as decisões dos deputados e suas intervenções nos projetos – sejam elas proposições e/ou correções/emendas destes. Outra fonte importante será os relatórios dos presidentes de província. Quando possível, as confrontarei com as informações e debates dos jornais da época.

### As primeiras legislaturas

O então Presidente da Província, Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, inicia a fala do ano de 1843 notando que a “desastrosa guerra civil, que por mais de dois anos assolou esta bela Província, diminuiu-lhe a riqueza, paralisou-lhe a indústria, abriu-lhe feridas que ainda infelizmente sangram [...]”<sup>9</sup>. Prosseguindo sua apreciação do estado da província, frisa que, após a intervenção do governo imperial, em conjunto com as forças locais, o Maranhão pôde lograr a paz e tranquilidade; e é neste tópico que o chefe do executivo provincial toca num dos pontos principais dos trabalhos legislativos do ano de 43: as guardas campestres.

---

<sup>8</sup> Foi preconizada como o representante imperial na localidade. Cf. BUENO, José Antônio Pimenta. Direito Público Brasileiro e Análise da Constituição do Império. 1857 (1ª Ed.) In: KUGELMAS, Eduardo (org). *José Antônio Pimenta Bueno, Marquês de São Vicente*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 396 e GRAHAM, Richard. *Patronage and Politics in Nineteenth-Century Brazil*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

<sup>9</sup> MARANHÃO. Presidência da Província. *Relatório do presidente da província, o sr. Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, na abertura da assembleia legislativa provincial, no dia 3 de maio de 1843*. Maranhão: Tip. Const. de I. J. Ferreira, 1843, p. 1.

Antes de discuti-las, algumas observações. Como já vimos, o ato adicional de 1834 legou aos corpos legislativos provinciais diversas competências, sendo uma delas a de “Fixar sobre informação do Presidente da Província, a força policial respectiva”<sup>10</sup>. Como pontua Regina Faria, “essa atribuição resultava da delegação de uma parcela da competência que tinha a Assembleia Geral para: “Fixar, anualmente, sobre informação do governo, as forças de terra e mar ordinárias e extraordinárias”, embora não especifique o que era concebido como forças ordinárias e extraordinárias”<sup>11</sup>. Ainda segundo ela, no primeiro reinado, houve reorganização do Exército e extinção das Milícias e Ordenanças coloniais, dando lugar às Guardas Municipais e à Guarda Nacional. Todas essas mudanças não foram acompanhadas de lei geral que as disciplinasse. Mesmo o ato adicional não teria explicitado “o que era uma força policial e qual a sua especificidade em relação às demais organizações armadas então existentes”<sup>12</sup>. Essa é inclusive uma crítica de um notório contemporâneo, o Visconde do Uruguai:

Na França, por exemplo, foi estabelecida uma nomenclatura prática, exata e minuciosa dos negócios e atribuições administrativas, classificadas segundo sua natureza e alcance. Por meio dessa nomenclatura separou-se e definiu-se prática e minuciosamente o que constitui o governo econômico das municipalidades, o que é polícia municipal, polícia administrativa e preventiva, e a judiciária. [...] A legislação que regula a nossa organização e hierarquia administrativa, a que criou as municipalidades, os juizes de paz, o Código Criminal, o de Processo, o Ato Adicional, a lei de 3 de dezembro de 1841, a do Conselho de Estado etc., tudo isso foi feito aos pedaços, sem verdadeiro nexos, em épocas diversas, e não tem, portanto, [...] aquele nexos, aquela previsão, aquela harmonia [...]<sup>13</sup>.

A ausência de ordenamento específico criava problemas também específicos.

Segundo o presidente, num país “cuja população, em grande parte [é] composta de escravos, não é de se admirar que alguns [...] [fujam e formem] os denominados

---

<sup>10</sup> BRASIL. *Coleção de leis do império*. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. 1891. Art. 11, § 2.

<sup>11</sup> FARIA, Regina Helena Martins de. *Em nome da ordem: a constituição de aparatos policiais no universo luso brasileiro (séculos XVIII e XIX)*. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2007, p. 163.

<sup>12</sup> Idem, *Ibidem*.

<sup>13</sup> URUGUAI, Visconde do. Ensaio sobre o direito administrativo. 1862 (1ª Ed.). In: CARVALHO, José Murilo de (org.). *Paulino José Soares de Sousa, Visconde do Uruguai*. Coleção Formadores do Brasil. São Paulo: Editora 34, 2002, p. 207.

quilombos”<sup>14</sup>, partindo para ações criminosas como a subtração das lavouras<sup>15</sup>. De fato, uma série de leis e medidas, a partir de 1835, são tomadas para “a criação de um setor repressivo”<sup>16</sup> na Província. As Guardas Campestres, especificamente, foram criadas com o intuito de levar a cabo o “ataque e destruição de quilombos e coutos de malfeitores”<sup>17</sup>. No entanto,

[a]té 1843, Corpos de Guardas Campestres foram constituídos apenas em Itapecuru, Viana, Guimarães, Cururupu e Santa Helena, regiões [...] de quilombos. O então presidente da província, Jerônimo de Mello, atribuía esse baixo número à extinção dos cargos de prefeitos e subprefeitos e ao desleixo dos juízes de paz, a quem tais corpos ficaram subordinados, após a extinção das prefeituras de comarcas. E defendia ser mais aconselhável deixá-los subordinados aos delegados e subdelegados, apesar de a Reforma Judicial de 1841 ter mantido a destruição de quilombos na alçada dos juízes eletivos<sup>18</sup>.

O projeto de reforma das Guardas Campestres entrou em discussão em três sessões<sup>19</sup>. Nestas, houve ampla participação dos deputados na proposição de emendas e correções ao projeto. O espírito geral da lei seguiu as sugestões dadas pelo presidente da província, especialmente no que tange à submissão das Guardas Campestres aos delegados e subdelegados, como consta no artigo 8º da lei sancionada: “cada corpo de Guardas campestres será imediatamente sujeito ao Delegado. Os subdelegados porém poderão expedir diretamente ordem às esquadras do seu Distrito”<sup>20</sup>. Segundo a lei nº 261, de 03 dezembro de 1841, que reformava o Código de Processo Criminal,

Art. 1º Haverá no município da Corte e em cada Província, um Chefe de Polícia com os delegados e subdelegados necessários, os quais, sob proposta, serão nomeados pelo Imperador, ou pelos Presidentes. Todas as autoridades policiais são subordinadas ao Chefe de Polícia.

---

<sup>14</sup> MARANHÃO. Presidência da Província. *Relatório do presidente da província, o sr. Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, na abertura da assembleia legislativa provincial, no dia 3 de maio de 1843*. Maranhão: Tip. Const. de I. J. Ferreira, 1843, p. 6.

<sup>15</sup> Sobre a experiência dos quilombolas no Maranhão oitocentista, um trabalho de referência é o de GOMES, Flávio dos Santos. *A Hidra e os Pântanos. Mocambos, Quilombos e Comunidades de Fugitivos no Brasil (Séculos XVII-XIX)*. São Paulo: UNESP, 2005.

<sup>16</sup> SOARES, *No avesso da forma...*, p. 332.

<sup>17</sup> MARANHÃO, Lei nº 98, de 15 de julho de 1840. CLP, BPBL.

<sup>18</sup> FARIA, *Em nome da ordem...*, p. 168-169.

<sup>19</sup> MARANHÃO, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 27 maio de 1843*. Publicador Maranhense (15/07/1843); Idem, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 29 maio de 1843*. Publicador Maranhense (15/07/1843) e Id., *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 30 maio de 1843*. Publicador Maranhense (22/07/1843), BPBL.

<sup>20</sup> MARANHÃO, Lei nº 144, de 28 de junho de 1843. Coleção das Leis da Província (CLP), BPBL.

Art. 2º Os Chefes de Policia serão escolhidos dentre os Desembargadores, e Juizes de Direito: os Delegados e Subdelegados dentre quaisquer Juizes e Cidadãos: serão todos amovíveis, e obrigados a aceitar<sup>21</sup>.

Essas reformas, como as outras encaminhadas a partir da década de 40 (inclusive aí o Ato Adicional) buscavam retomar a influência do governo central nos negócios provinciais, especialmente na administração da justiça.

As emendas aprovadas no plenário, e, portanto, presentes na lei, podem ajudar a delinear um quadro mais amplo da situação do período. Uma delas, a do Deputado Sampaio, propunha, no artigo 13<sup>22</sup> da legislação, a mudança da recompensa da captura de escravos de 2 mil réis para 1 mil réis, tendo sido essa proposta aprovada em detrimento das outras (como a do Sr. Galvão, que propunha que a recompensa fosse dividida entre os que fizeram a apreensão<sup>23</sup>). O artigo 12 também fixou uma redução no soldo: de 600 réis para 400 réis para os comandantes, 326 réis para 240 réis para os guardas. É interessante notar que as Guardas Campestres, na lei de 1840<sup>24</sup>, deveriam ser compostas de um Comandante, e entre 4 e 14 guardas. Na lei aprovada então, além do Comandante, comporiam a esquadra três praças e um cabo. A diferença fundamental é que, na configuração da última, haveria uma esquadra para cada subdelegacia. Isto, na prática, elevou o efetivo do corpo policial. De fato, em comparação com os efetivos dos anos anteriores, há um aumento significativo do Corpo de Polícia: de 270 nos anos de 1841 e 1842 para 412 no ano de 1843<sup>25</sup>. Este aumento, por si só, traria um impacto no orçamento da segurança pública. Dessa forma, a

[...] desorganização das atividades produtivas na província e a consequente diminuição da arrecadação de impostos, devidas à Balaiada, explicam a compressão sobre os soldos. A gravidade da situação financeira impedia até que os legisladores previssem a receita anual da província. Não o fizeram nas leis orçamentárias aprovadas de 1839 a 1846. Como a crise atingia as finanças públicas e as particulares, torna-se compreensível a redução dos soldos e das gratificações pagas aos campestres pelos senhores de escravos<sup>26</sup>.

<sup>21</sup> BRASIL, Lei nº261, de 03 dezembro de 1841, CLI.

<sup>22</sup> Além do vencimento diário, os Comandantes, os Cabos e Guardas perceberão dos senhores de escravos mil réis por cada um, que apreenderem nas Cidades, Vilas e Povoações [...]. Idem, Ibidem.

<sup>23</sup> MARANHÃO, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 29 maio de 1843*. Publicador Maranhense (15/07/1843), BPBL.

<sup>24</sup> Idem, Lei nº 48 de 1840. CLP, BPBL.

<sup>25</sup> E 332 nos anos seguintes (até 1846). Cf. FARIA, *Em nome da ordem...*, p. 249.

<sup>26</sup> Idem, Ibidem, p. 169.

Podemos ver mais claramente, aqui, a imbricação entre o orçamento provincial, a estrutura fiscal e a força policial/setor repressivo. Isto porque a região do Turiaçu-Gurupi, conhecida pela quantidade de quilombos e escravizados fugidos, impôs às autoridades maranhenses (especialmente os presidentes da província e seus subordinados nos aparatos policiais) a necessidade de expandir o domínio sobre o território e a repressão à “nuvem negra”, como os chamavam os lavradores e moradores de Santa Helena, em 1853<sup>27</sup>.

Tal desorganização não passou ao largo da avaliação do presidente da província. Jerônimo Martiniano de Melo, em seu discurso, fez questão de destacar o déficit deixado pelas administrações anteriores. Após os devidos cálculos, concluiu que o déficit conjunto dos anos de 40/41 e 41/42 era de 45:858\$040 réis. Não obstante, é importante notar que no ano financeiro de 40/41 a receita arrecada foi orçada em 310:634\$762 réis e a despesa em 283:401\$020 réis; a receita arrecadada de fato, no entanto, foi de 225:756\$461 réis, e a despesa efetiva 223:093\$626, perfazendo um déficit bem inferior, de 2:662\$865 réis. Da mesma maneira, no ofício de 41/42, a despesa efetiva foi de 242:300\$460 réis e a arrecadação foi 238:972\$025 réis, totalizando um déficit de 3:328\$335<sup>28</sup>. O que isto quer dizer? Segundo o próprio Jerônimo de Melo, da “receita orçada sempre resta uma grande quantia, que não se cobra, principalmente da décima urbana, que montou apenas 2:024\$132 [...] e vai [...] elevada a 30:000\$000 no ano financeiro seguinte”<sup>29</sup>. Então a província do Maranhão sofreria apenas de um problema de arrecadação? “Como tem apontado a historiografia [o déficit] [...] afligia também o governo central e tem sido explicado [...] como resultado da estrutura econômica do Império”<sup>30</sup> que, na tarefa de construção do estado nacional, se amparava quase unicamente na riqueza produzida pela agroexportação. Isto, aliado à estrutura institucional consagrada com o Ato Adicional, permitia às elites locais taxarem a principal riqueza de suas províncias com o objetivo de criar os meios de arrecadação que viabilizassem a administração provincial. Ainda que o Maranhão não destoe muito, em relação à configuração orçamentária de províncias como São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco<sup>31</sup>, é preciso realizar uma análise mais profunda

<sup>27</sup> GOMES, A Hidra e os pântanos..., p. 149-155.

<sup>28</sup> MARANHÃO, *Relatório do Presidente da Província de 1843*, p. 44-45.

<sup>29</sup> Idem, *Ibidem*, p. 45.

<sup>30</sup> DOLHNIKOFF, *O pacto imperial...*, p. 160-161.

<sup>31</sup> Idem, *ibidem*, p. 162.

para que se possa afirmar que a situação financeira do Maranhão se deve apenas (ou primordialmente) a problemas na cobrança dos impostos.

Para os anos em que é possível fazer uma comparação com outras províncias (1847-1848)<sup>32</sup>, a receita da província do Maranhão é significativamente menor. A receita orçada (235:373\$205) é similar à de 5 anos antes, e a despesa é inferior (208:310\$075); os números, entretanto, podem enganar. O presidente da província afirma, no relatório, que esse cálculo da despesa não é confiável, pois não inclui gastos como obras públicas e, pior ainda, conta com o recebimento de uma décima urbana orçada em trinta contos de réis (30:000\$000) que, no “termo médio dos últimos três anos”, rendeu algo em torno de 7 contos (7:685\$223)<sup>33</sup>. No mesmo período, São Paulo, teve arrecadação efetiva de 571:828\$132 e despesa de 503:324\$220; Rio Grande do Sul, por sua vez, despesa de 696:091\$295 e arrecadação de 600:041\$220 que, somada ao montante recebido da Tesouraria da Fazenda de indenização por empréstimo, deixou a província com o saldo para o ano seguinte de 255:573\$721; Minas Gerais, por fim, arrecadou 739:714\$784 e teve despesa de 658:055\$362.

Quando comparada ao Piauí e Pará, vizinhos fronteiriços, e Ceará, a situação muda de figura. A receita ordinária da província cearense “não excedeu 63:849\$630, entretanto [...] foi despendida a soma de 127:062\$850”<sup>34</sup>; no caso do Grão-Pará, excluído o sistema de Caixas designado à amortização das dívidas dos anos anteriores, a receita efetiva é de 124:801\$851, e a despesa 124:313\$399<sup>35</sup>. O Piauí, por sua vez, segundo as alegações do presidente da província, mantinha as contas em bom estado, não havendo praticamente

---

<sup>32</sup> Notadamente do Sul; os dados utilizados para comparação com as províncias de São Paulo e Rio Grande do Sul são todos retirados de DOLHNIKOFF, *O pacto imperial...*, p. 162-164. Para Minas Gerais, as informações se referem aos anos de 46-47, e foram extraídas de MINAS GERAIS. Presidência da Província. *Relatório do presidente da província, Bernardino José de Queiroga, sessão ordinária no ano de 1848*. Ouro Preto: Tip. Social, 1848, p. 34. Em 1843-44, a renda da Província de Minas Gerais já é similar a auferida 4 anos depois. FREITAS, Ana Paula Ribeiro. *Diversidade Econômica e Interesses Regionais: as políticas públicas do governo provincial mineiro (1871-1889)*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009, p. 45.

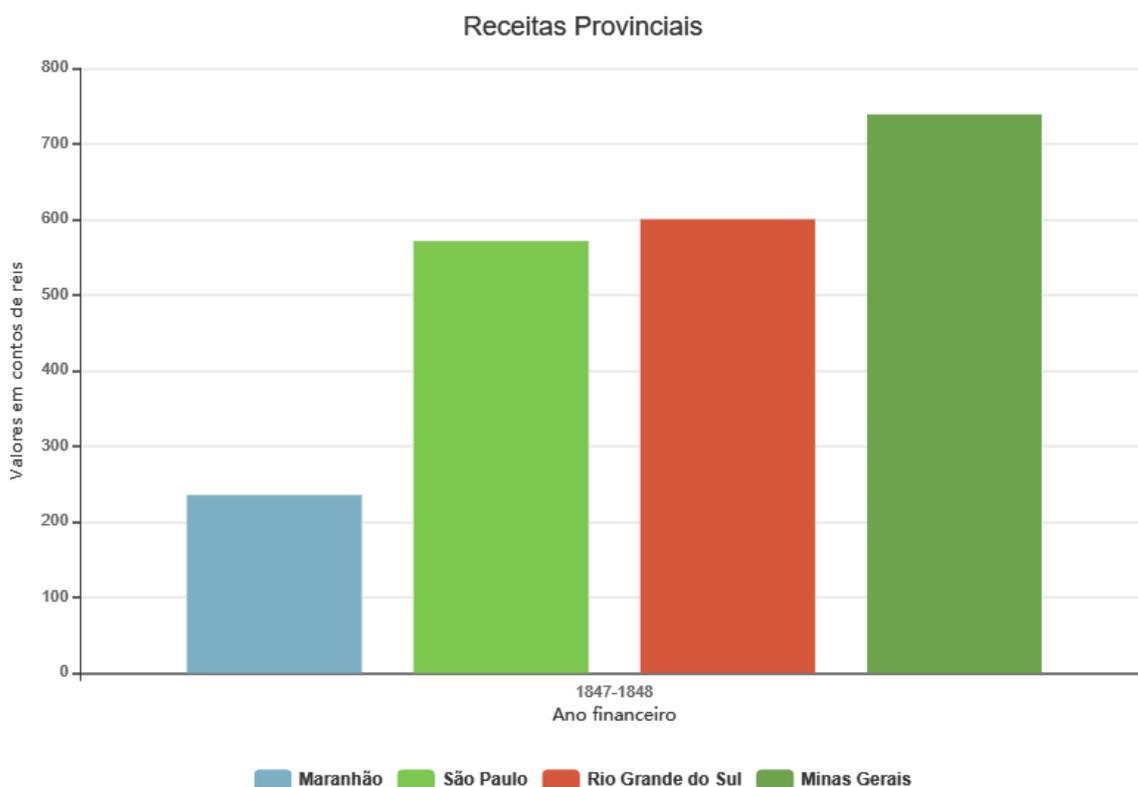
<sup>33</sup> MARANHÃO. Presidência da Província. *Relatório do presidente da província, o sr Joaquim Franco de Sá, na abertura da assembleia legislativa provincial, no dia 3 de maio de 1847*. Maranhão: Tip. Const. de I. J. Ferreira, 1847, p. 16.

<sup>34</sup> CEARÁ. Presidência da Província. *Relatório à Assembleia Legislativa Provincial em 1º de julho de 1848*. Ceará: Tip. de Francisco Luiz de Vasconcellos, 1848, p. 29.

<sup>35</sup> Com o volume dos Caixas incluso, a receita e a despesa são iguais: 191:188\$202. PARÁ. Presidência da Província. *Relatório do sr. Jerônimo Francisco Coelho à Assembleia Legislativa Provincial na sessão ordinária de 1º de outubro de 1848*. Grão-Pará: Tip. de Santos & Filhos, 1848, p. 127.

dívida passiva. A receita, com o saldo do ano anterior, foi de 172:686\$281, e a despesa 112:177\$198<sup>36</sup>.

GRÁFICO 1 – COMPARAÇÃO DAS RECEITAS PROVINCIAIS (EM CONTOS DE RÉIS)



Assim, o que este breve quadro nos mostra é que se as receitas da província do Maranhão equivalem, grosso modo, à metade das receitas de províncias com atividades produtivas destacadas<sup>37</sup>. Isso não quer dizer, contudo, que a situação das contas provinciais maranhenses é definitivamente calamitosa; como se vê em relação ao Ceará, longe disso<sup>38</sup>. Tendo dito isto, é importante ter em mente que o íterim entre 43-46 está contido no que

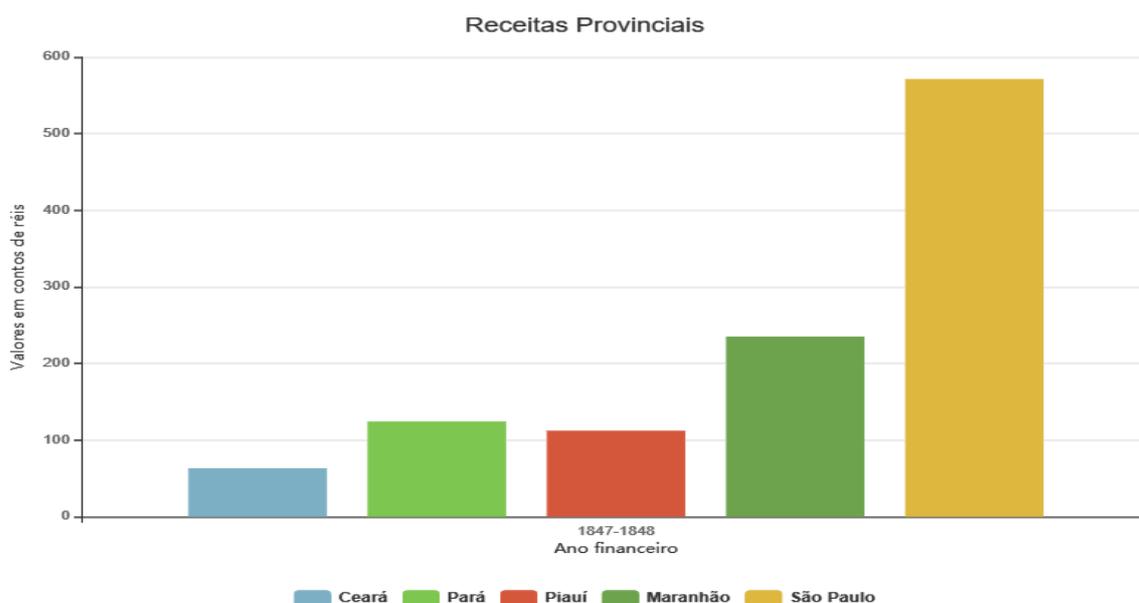
<sup>36</sup> PIAUÍ. Presidência da Província. *Relatório do presidente da província, Zacarias de Goes e Vasconcellos apresenta à assembleia legislativa provincial, no dia 6 de julho de 1847*. Piauí: Tipografia Provincial, 1847, p. 31.

<sup>37</sup> Ou, em alguns casos, muito menos que isso: a receita e despesa orçada da província do Rio de Janeiro são de 1,069:074\$741. RIO DE JANEIRO, *Relatório do presidente da província do Rio de Janeiro, o senador Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no 1º dia de março de 1847*, Rio de Janeiro, Typ. do Diario, de N.L. Vianna, 1847. Mapa sem número.

<sup>38</sup> Até a década de 1840, o Maranhão estava entre as nove províncias que contribuíam com 94% da receita do Império. Sua parcela, à época, era de 5,45%. Ao final do Império, esse valor despenca aos 1,90%. Cf. DINIZ, Adalton Franciozo. *Centralização política e concentração de riqueza. História e Economia*, São Paulo/Lisboa, vol. 1, n. 1, 2005, pp. 49-50 e *passim*.

é considerado o período de desorganização da atividade produtiva maranhense, atribuída, pelos contemporâneos e parte da historiografia, tanto à Balaiada quanto à crise do sistema agroexportador<sup>39</sup>. O arroz, produto de exportação importante nas primeiras décadas do século XIX (1815-1819), tem uma queda vertiginosa no volume de exportação (80%) três décadas depois (1860), mas mantém produção similar (560.000 alqueires contra 554.500), indicando que esta foi, pelo menos em parte, absorvida no mercado interno<sup>40</sup>. A receita provincial aprovada em 1843 não previa impostos sobre produtos que circulavam dentro da província, apenas “cinco por cento dos gêneros de produção e cultura da província exportados para fora da mesma”<sup>41</sup>; não é, portanto, implausível considerar que a alegada fragilidade das contas maranhenses não se devia somente à incapacidade extrativa provincial<sup>42</sup>.

GRÁFICO 2 – COMPARAÇÃO DAS RECEITAS PROVINCIAIS (EM CONTOS DE RÉIS)



<sup>39</sup> FARIA, Regina Helena Martins de. *A transformação do trabalho nos trópicos – propostas e realizações* Dissertação (Mestrado) – Centro de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco 2001, p. 33-34 e VIVEIROS, Jerônimo de. *História do comércio do Maranhão*. São Luís: ACM, 1954, v. 1, p. 203.

<sup>40</sup> FARIA, 2001, p. 34. O outro produto importante para a economia maranhense, o algodão, apesar de seu fluxo de exportação sofrer um declínio progressivo a partir da década de 20 do século XIX (de, em média, 65 mil sacas no seu auge para 45 mil sacas na década que estamos analisando. Cf. FARIA, 2001, p. 33), permaneceu parte importante da receita provincial.

<sup>41</sup> MARANHÃO, Lei nº 152 de 19 de maio de 1843. CLP, BPBL.

<sup>42</sup> O presidente da província reitera que desde 1838 a exportação tem diminuído progressivamente. Idem, *Relatório do Presidente da Província de 1843*, p. 43.

Talvez a grande dificuldade de se cobrar a décima urbana seja ilustrada pelo fato de parte da elite letrada maranhense a considerar um imposto injusto. Para o redator de *O Comércio*, esse tributo, cobrado do cidadão que morava em sua própria residência, era “supor que este cidadão não tem pleno domínio na sua propriedade”, “porquanto supomos ser absurdo que naquilo em que um cidadão tiver pleno direito, e possessório, seja tributário a alguém”. Na sua definição cabal,

A palavra casamento, todos sabem, vem de *casa*; mas não há de ser casa emprestada ou alugada: o sentido natural, conforme com a dignidade do homem sobre todos os seres animados, conforma com as relações preestabelecidas entre sua organização e o elemento terrestre, conforme com sua herança paterna do primeiro habitante, e domiciliário do globo, é o de casa própria com domínio absoluto, imprescritível e necessário, com direito perfeito, natural e incontestável, onde se manifeste a personalidade do *eu civil*<sup>43</sup>.

A Assembleia Legislativa Provincial também se ocupou, naquele ano, de sua capacidade extrativa. O relatório do presidente da província cita como entrave fundamental à execução das obras públicas a falta de recursos do Tesouro Provincial<sup>44</sup>. Este, para ele, tinha “o grande defeito de ser estação de fiscalização e arrecadação”, sendo necessário separar “estes dois objetos, ficando ereto o Tesouro em Tribunal de fiscalização tão somente, e centro de todas as outras Repartições”<sup>45</sup>. Pela sugestão do presidente, a Coletoria da Capital, nova responsável por fazer a arrecadação de todos os impostos, deveria ficar anexa ao Tesouro. Segundo Dolhnikoff,

[a] proposta de criação da Tesouraria Provincial beneficiaria antes de tudo a própria elite da província, na medida em que reforçava sua autonomia fiscal com o controle das rendas por uma repartição subordinada exclusivamente ao governo da província, na qual os empregados estariam sob o controle dos deputados<sup>46</sup>.

Sendo a Tesouraria (ou o Tesouro) um órgão provincial, a prerrogativa da Assembleia Provincial sobre os empregados desta repartição não foi afetada pela Lei de interpretação do Ato Adicional.

---

<sup>43</sup> MARANHÃO. *O Comércio*: folha oficial, mercantil, política e literária. Periódicos (1843-47): Biblioteca Nacional (BN), n. 122, 2 de junho de 1843, p. 2. Acredito que essa seja uma expressão inequívoca do paternalismo da época, que “trata-se de uma política de domínio na qual a vontade senhorial é inviolável, e na qual os trabalhadores e os subordinados em geral só podem se posicionar como dependentes em relação a essa vontade soberana”. CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003, pp. 46-47. Como ele nota, trata-se também de “autodescrição da ideologia senhorial”.

<sup>44</sup> *Relatório do Presidente da Província de 1843*, p. 39.

<sup>45</sup> *Idem*, *Ibidem*, p. 48.

<sup>46</sup> DOLHNIKOFF, *O pacto imperial...*, p.114.

É interessante notar que o esforço para a racionalização da coleta de impostos não foi um esforço isolado da província do Maranhão. No Rio de Janeiro, em 1842, foi criada a Administração da Fazenda da Província do Rio de Janeiro, órgão responsável pela administração das finanças provinciais e que subordinava a Mesa Provincial<sup>47</sup>, as Coletorias e os Registros. Diferente do Maranhão, a Tesouraria da Província estava ligada ao governo central, pelo Tribunal do Tesouro Nacional, e, portanto, além da influência dos deputados provinciais<sup>48</sup>.

O Tesouro Público Provincial do Maranhão foi criado pela Lei nº 62 de 9 de junho de 1838<sup>49</sup>. A Repartição era composta de um Inspetor, um Contador, um Procurador Fiscal, um Secretário e subordinada ao Presidente da Província. O Presidente da Província exercia sobre o Tesouro as mesmas atribuições que detinha sobre a Tesouraria da Fazenda, e poderia alterar os regulamentos sobre arrecadação, quando julgasse conveniente, desde que a Assembleia Legislativa Provincial acatasse logo que reunida. O Inspetor e todos os outros empregados supracitados do Tesouro eram de livre nomeação do presidente da província. Os impostos, que eram arrecadados pela Tesouraria Peculiar da Província e pela Alfândega, passaram a ser coletados pela Tesouraria do Tesouro Público Provincial, sendo extinta a primeira. Toda a despesa militar e ordenados dos empregados públicos provinciais passaram a ser pagos pela mesma Tesouraria.

Em 1840 uma nova lei é promulgada, reorganizando o Tesouro Público Provincial. O segundo artigo altera as atribuições do Presidente da Província em relação ao Tesouro, algo que poderia indicar que a elite provincial presente na Assembleia Legislativa estaria buscando tomar para si o controle das finanças provinciais. O texto consagrado na lei, apesar de aparentemente reiterar, ao presidente da província, sua condição de chefe máximo do órgão, na verdade diminui suas atribuições. Senão, vejamos: “[o] Presidente da província terá em relação ao Tesouro Provincial as mesmas atribuições que o Tesouro Público Nacional exerce sobre a Tesouraria de Fazenda das Províncias”<sup>50</sup>. Como aponta Wilma Peres Costa

[o] Erário Régio e o Conselho da Fazenda foram extintos pela lei de 4 de outubro de 1831 e substituídos pelo Tesouro Público Nacional e Tesourarias Provinciais. Na

<sup>47</sup> Responsável pelos impostos gerados pelas exportações provinciais.

<sup>48</sup> GOUVÊA, *O império das províncias...*, p. 85.

<sup>49</sup> MARANHÃO, CLP, BPBL.

<sup>50</sup> MARANHÃO, Lei nº 92 de 8 de julho de 1840. CPL, BPBL.

Província elas eram compostas de um inspetor, um contador e um procurador fiscal, destinando-se à arrecadação, distribuição, contabilidade e fiscalização de todas as rendas públicas. Todas as repartições ou estações fiscais na Província ficariam dependentes das Tesourarias e estas diretamente do Tesouro Nacional. [...] A Lei de 24 de outubro de 1832 separou as rendas provinciais das gerais, definindo quais eram as gerais e ordenando sua escrituração e que se recolhessem em cofres distintos os proventos provinciais e gerais<sup>51</sup>.

Ora, além da lei de 4 de outubro de 31<sup>52</sup> estabelecer procedimentos pelos quais devem ser nomeados os ocupantes dos cargos, o que já retira a prerrogativa imediata da livre nomeação, o terceiro inciso do artigo 9 (“Compete ao Presidente do Tesouro”), assevera: “submeter à Assembleia Geral Legislativa quaisquer planos de melhoramentos, regimentos, e outras medidas legislativas, que o Tribunal julgar convenientes ao bem público, e dignas da consideração da mesma Assembleia”. Ou seja, caso esteja compreendendo corretamente, as mudanças de regimento e melhoramentos (como os de arrecadação) dependeriam agora, na província, da deliberação da Assembleia Legislativa.

Na sessão de 11 de maio de 1843, o Tesouro Provincial entra novamente em pauta. Nesta data, o deputado Fernando Ferreira propõe o projeto de extinção do Tesouro Público Provincial, do Seminário Eclesiástico e do corpo de Polícia Urbana. Os dois primeiros entram em deliberação, e o terceiro é rejeitado pela casa. Na mesma sessão, entrou em discussão o projeto do deputado Estevão sobre as licenças dos empregados públicos<sup>53</sup>. Duas sessões depois, quando ocorreu nova deliberação, a extinção do Seminário Eclesiástico também não foi aprovada. Nesta sessão, o então presidente da Assembleia Francisco Baltasar da Silveira requereu que o projeto de extinção do Tesouro, já em 2ª discussão<sup>54</sup>, fosse a uma comissão para ser redigido no sentido de reforma; sua proposta, porém, não foi admitida por já ter dado a hora de findar os trabalhos<sup>55</sup>. Assim como a questão do Tesouro, o debate sobre os corpos de polícia era um tópico que ocupava os deputados provinciais maranhenses. *N’A Revista*, periódico conservador escrito por Sotero

---

<sup>51</sup> COSTA, Wilma Peres. O Império do Brasil: dimensões de um enigma. *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 1, maio 2005, p. 37.

<sup>52</sup> BRASIL, CLI.

<sup>53</sup> MARANHÃO, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 11 maio de 1843*. Publicador Maranhense (31/05/1843) BPBL.

<sup>54</sup> Após a terceira discussão o projeto inicia seu trâmite final para aprovação. MARANHÃO, Artigos 144 e 145. *Regimento Interno da Câmara dos Deputados da Assembleia Legislativa Provincial do Maranhão*. BPBL, p. 23

<sup>55</sup> Idem, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 13 maio de 1843*. Publicador Maranhense (31/05/1843), BPBL.

dos Reis, temos notícia que essa proposta retornará ao Legislativo Provincial ainda em 1845, “quando o sr. Angelo Carlos Moniz e sua grei”<sup>56</sup> a impugnarão novamente. Considerando o orçamento limitado e a importância dessa dotação, qualquer medida no sentido de mudar as prioridades de gastos teria que considerá-la; era, portanto, alvo de constante disputa intra-elite.

De todo modo, nas sessões de 17 e 18 de maio a discussão sobre a extinção do Tesouro Provincial prossegue. O deputado Antônio do Paço requereu que o projeto fosse à Comissão de Fazenda para que ela desse o seu parecer e, caso julgasse conveniente, propusesse outro projeto<sup>57</sup>. Não é possível saber se a Comissão acatou o requerimento do deputado Antônio do Paço, pois enquanto ela estava avaliando a discussão do projeto prosseguiu. De qualquer maneira, o projeto discutido na sessão posterior não é mais de extinção, mas de reforma do Tesouro Provincial<sup>58</sup>.

Fazendo valer sua prerrogativa constitucional, pela lei nº 150 (A) de 15 de julho de 1843, os deputados reorganizam, mais uma vez, o Tesouro Público Provincial. Esta não foi apenas uma de várias leis que a Assembleia decretou no decurso dos anos. Seu caráter especial se revela logo na declaração inicial: “em 4 de julho reenviou [a lei] nos termos do art. 15<sup>59</sup> do Ato Adicional ao Presidente da Província e este até hoje tem deixado de dar sua sanção, pelo que fica entendido na forma do art. 19<sup>60</sup> do mesmo ato que sancionou a lei [...]”<sup>61</sup>. Não apenas isso, um novo emprego foi criado, o de Oficial Maior, cargo instituído para exercer as funções que outrora foram do Contador. A Coletoria da Capital, como queria o presidente da província, foi anexada ao Tesouro e também ganhou um novo cargo:

---

<sup>56</sup> MARANHÃO. *A Revista*. Periódicos (1843-50): Biblioteca Nacional (BN), n. 389, 8 de maio de 1847, p. 4.

<sup>57</sup> Id., *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 18 maio de 1843*. Publicador Maranhense (27/06/1843) BPBL.

<sup>58</sup> Id., *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 19 maio de 1843*. Publicador Maranhense (27/06/1843) BPBL.

<sup>59</sup> “Se o presidente julgar que deve negar a sanção, por entender que a lei ou resolução não convém aos interesses da província, o fará por esta fórmula: “Volte à Assembleia Legislativa Provincial”, expondo debaixo de sua assinatura as razões em que se fundou. Neste caso, será o projeto submetido à nova discussão; e se for adotado tal qual, ou modificado no sentido das razões pelo presidente alegadas, por dois terços dos votos dos membros da Assembleia, será reenviado ao presidente da província, que o sancionará. Se não for adotado, não poderá ser novamente proposto na mesma sessão”. Ato Adicional. In: KUGELMAS, *José Pimenta Bueno...*, p. 603.

<sup>60</sup> “O presidente dará ou negará a sanção no prazo de dez dias, e não o fazendo, ficará entendido que a deu. Neste caso, e quando, tendo-lhe sido reenviada a lei como determina o artigo 15, recusar sancioná-la, a Assembleia Legislativa Provincial a mandará publicar com esta declaração, devendo então assiná-la o presidente da mesma assembleia”. Idem, *Ibidem*, p. 604.

<sup>61</sup> MARANHÃO, CLP, BPBL, p. 20.

o de Lançador, de função não especificada na lei. É verdade que o deputado Rafael de Carvalho quis ir além, propondo que se cobrasse sobre “todos os gêneros de produção da província [...] um imposto de 3 por cento, exceto os líquidos espirituosos que pagarão 10 por cento”; já o deputado Cerqueira Pinto propôs uma emenda, modificando, de “de 3 para 5 por cento”<sup>62</sup>, o imposto sobre os gêneros. Ambas as propostas, no entanto, foram rejeitadas.

Como dito anteriormente, o cargo de Presidente da Província era de alta rotatividade. No ano seguinte, já não era mais Jerônimo Martiniano de Melo o seu ocupante. O presidente que estava na província para verificar, com mais vagar, se a reforma do Tesouro teve efeito desejado se chamava João José de Moura Magalhães. Jerônimo de Melo, no entanto, já havia, em relatório, confirmado que realmente negou sanção à lei do Tesouro por não a considerar conveniente aos negócios provinciais. Para ele, a “do pouco tempo de sua execução tem-se [...] suficientemente pronunciado contra ela, pois que por falta de empregados não foi-me possível ter Orçamento e Balanços com a necessária antecedência”<sup>63</sup>.

No ano de 1844, as rendas provinciais sofreram uma queda acentuada. A arrecadação foi de 123:977\$689 réis, incluindo o movimento de fundos e o saldo do ano anterior, e a despesa não superou 119:867\$830. Isso não se deveu, segundo o presidente, ao “decréscimo natural da renda”, mas à “negligência dos Coletores”<sup>64</sup> que, por exemplo, no ano anterior, arrecadaram 14:627:\$867 réis da décima urbana e, no ano corrente, apenas 1:265\$958 réis. A receita orçada para o ano financeiro de 45-46 é de 191:507\$447, e a despesa 204:127\$850, o que leva João José de Moura a concluir que, se está correta a arrecadação dos impostos da meia sisa dos escravos, do gado e da cobrança da dívida ativa, por exemplo, não é possível que no ano seguinte se pudesse arrecadar menos do que no ano anterior. Há indícios, trazidos tanto pela historiografia<sup>65</sup> como pelos

---

<sup>62</sup> Idem, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 22 maio de 1843*. Publicador Maranhense (01/07/1843) BPBL.

<sup>63</sup> Id. Presidência da Província. *Relatório do presidente da província, o sr. Jerônimo Martiniano Figueira de Mello, à assembleia legislativa provincial, no dia 7 de setembro de 1843*. Maranhão: Tip. Const. de I. J. Ferreira, 1843. p. 11-12.

<sup>64</sup> Id. Presidência da Província. *Relatório do presidente da província do Maranhão, o João José de Moura Magalhães apresentado à Assembleia Legislativa Provincial em 20 de junho de 1844*. Maranhão, Typ. Maranhense, 1844, p. 19.

<sup>65</sup> Como demonstrou Wilma Peres Costa, a situação não era assim tão simples. “Nas províncias, entretanto, podemos observar que o processo de racionalização da cobrança [da meia sisa] foi absorvido de forma

contemporâneos, de que o então presidente poderia estar exagerando a capacidade da província de cobrar impostos com regularidade, especialmente um imposto que envolvia a transação de escravos:

[...] tem sido quase inexecutável, não obstante os esforços empregados pelos coletores, os quais, depois de longas e repetidas viagens às habitações dos moradores dos seus distritos, nada conseguem porque alguns sonégam parte de sua fábrica, outros não estando presentes os seus feitores recusam manifestar os escravos. [...] Por outra parte, como vos sabeis, poucas são as vendas de escravos celebradas por escritura pública ou feitas por arrematação judicial; a maior parte se conclui por escrito privado, de onde se segue que fica ao arbítrio dos vendedores pagar ou não a meia sisa, a despeito das penas em que incorrem pela defraudação desta<sup>66</sup>.

De qualquer maneira, o presidente acreditava que o golpe mais duro às contas provinciais fora a diminuição, de 5% para 3%, do imposto sobre o algodão. Segundo ele, nos três anos financeiros anteriores (40-41,41-42,42-43) esse imposto rendeu, respectivamente: 80:117\$910, 75:548\$136 e 56:018\$122 réis. Para o ano financeiro seguinte, o rendimento deste imposto ficou orçado em 42:336\$435 réis, demonstrando, do seu ponto de vista, a necessidade de restabelecer o valor cobrado anteriormente. Aqui, também, é importante ponderar o juízo do chefe do executivo provincial. O rendimento dos impostos sobre o algodão, em decréscimo contínuo nos respectivos anos financeiros, pode indicar: 1º, queda de rendimento (e, por conseguinte, da produção, ou vice-versa) da cotonicultura maranhense, perante as dificuldades enfrentadas com a concorrência do mercado internacional, hipótese amparada pela historiografia<sup>67</sup>; oscilação da capacidade extrativa da Província, tendo em vista que, num estado ainda em construção, a efetivação “da soberania estatal [se faz pela] [...] definição da territorialidade, o estabelecimento de formas de contagem e medição e a fiscalidade”<sup>68</sup>, esforço de execução visto com a reforma

---

bastante diferenciada. O caso de maior sucesso foi o do Rio Grande do Sul, onde a meia sisa foi cobrada ininterruptamente durante todo o período imperial, tendo mesmo sido criadas outras taxas sobre a escravidão, a partir de 1850, com o objetivo de subsidiar a imigração. Na maioria das províncias, porém, a matrícula gerou grandes resistências. Conforme antes observado, em diversas províncias do Norte a taxa foi substituída por uma capitação sobre os escravos que eram vendidos para fora da província. Este foi o caso do Pará e também da Bahia e do Maranhão e Espírito Santo. Esta última província é um caso limite de ineficiência fiscal. Todas as rendas foram arrematadas pelas câmaras municipais e rendem muito pouco, vivendo a província dos cofres da receita geral”. COSTA, *O Império do Brasil...*, p. 42 e *passim*.

<sup>66</sup>MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de maio*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1838, p. 44-45.

<sup>67</sup>FARIA, *A transformação do trabalho...*, p. 33-34 e *passim*.

<sup>68</sup>COSTA, *O império do Brasil...*, p. 43.

– 3 vezes em menos de uma década – do Tesouro Provincial; ambas, ou nenhuma. Se considerarmos as duas hipóteses anteriores à luz de outras medidas aprovadas em 43, não é implausível considerar que a diminuição dos impostos tenha sido uma medida de incentivo, por parte da Assembleia Legislativa, ao setor produtivo maranhense.

Na sessão de 11 de maio de 1843<sup>69</sup> entrou em discussão um projeto da comissão da Fazenda sobre isenção de direitos, requerida por João Homem de Siqueira. Foi retirado da discussão após aprovação da casa e teve seu único artigo substituído por emenda do Deputado Vieira, qual seja: “Fica isento, por espaço de 10 anos, dos direitos de exportação para dentro do Império, na parte relativa à Receita Provincial, todo e qualquer artefato ou produção da indústria fabril da Província”<sup>70</sup>. O projeto foi aprovado com a supressão das palavras “por espaço de 10 anos”, modificação sugerida pelo deputado Luiz Ferreira. Ainda nesse ano, é aprovada a lei que, projeto do cidadão Manuel José de Medeiros, autoriza a criação do Banco Comercial, cujos estatutos, produzidos pela Assembleia Geral do Maranhão, criada pela mesma lei, dependiam da autorização da Assembleia Legislativa Provincial<sup>71</sup>. Reitero que essas medidas, em conjunto com a diminuição do imposto sobre o algodão, servem apenas para indicar um esforço no sentido da desoneração e estímulo da atividade produtiva maranhense. Aqui, é preciso dizer, me interessa nuançar o discurso do presidente da província em relação ao imposto do algodão. Luiz Antônio Vieira da Silva, por exemplo, em 1845, compreende que são a concorrência com os Estados Unidos e a incapacidade de fomentar o consumo interno os responsáveis pelo ocaso do algodão maranhense. Desde 1809, segundo ele, quando a província produziu 402.244 arrobas de algodão, “ficamos estacionários [...]”; quando os Estados Unidos tem sempre aumentado, chegando sua última produção, segundo as notícias da Inglaterra, a 2 milhões de balas ou pouco mais ou menos a de 24 milhões de arrobas”<sup>72</sup>; esse número, inclusive, teria sido um aumento da produção de 1835 em 4 milhões de arrobas (nesse mesmo ano o Brasil teria exportado 875.000 arrobas).

---

<sup>69</sup> MARANHÃO, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 11 maio de 1843*. Publicador Maranhense (31/05/1843) BPBL.

<sup>70</sup> Idem, Lei nº 142 de 28 de junho de 1843. CLP, BPBL, p. 1.

<sup>71</sup> Id., Lei nº 166 de 30 de outubro de 1843. CLP, BPBL, p. 33.

<sup>72</sup> MARANHÃO. *Jornal de Instrução e Recreio*. Associação Literária Maranhense (1845-46). BPBL, p. 51.

### As legislaturas *ligueiras*

A partir de 1846, nos debates sobre os impostos, as clivagens aparecem com mais força. A manutenção da diminuição do imposto sobre o algodão era considerada fundamental para o bem-estar da província pelo *Observador* (uma folha conservadora), um dos principais jornais de oposição à *Liga*, o partido do presidente da província Joaquim Franco de Sá. A *Liga* é formada e organizada em fins de 1846; contudo, é apenas após a eleição de novembro de 1847 que ela alcança representação decisiva no legislativo provincial. Após a ascensão do grupo *ligueiro* ao poder, ainda segundo este jornal, o presidente da maioria queria, com ela, “que a Província sofresse as novas imposições, e para isso era forçoso aumentar despesas, isto é, repartir com os afilhados fatias de pão de ló; havia dinheiro, cumpria gastá-lo”. Mas para realizar tais despesas, o “patronato da maioria da Assembleia” aprovou o retorno do antigo imposto sobre o algodão, “o principal produto agrícola desta Província, e a quem ela deve o grau de prosperidade a que tem chegado”<sup>73</sup>. E tudo isto vindo da autoridade que pregava “conciliação”, “economia” e “imparcialidade”! De alguma forma, assim como foi feito anteriormente – agora em sentido oposto – poderíamos considerar esta medida como um meio de dar à província capacidade financeira de realizar obras públicas em prol do avanço material local e da diversificação da lavoura (com a introdução do açúcar como gênero produtivo). Nesse sentido, Franco de Sá estaria justificado a aumentar os impostos se seu objetivo era aumentar as rendas provinciais para, como se lia em seu relatório de presidente, realizar as obras públicas de melhoramento da província<sup>74</sup>. A Comissão de Fazenda e Orçamento, ocupada por José Martins Ferreira, Manoel Jansen Ferreira e Paulo Nunes Cascaes, certamente deu justificativa similar, ainda que de maneira mais específica. Dizia ela que

a redução de 2% do algodão, a de 10% nos direitos de consumo de água ardente, a falta de fiscalização das rendas arrecadadas no interior da Província, a má fé dos contribuintes, que só tendem a aumentar o comércio por meio de extravios, e contrabandos, e finalmente a cessação de suprimento, que a Assembleia Geral prestava aos cofres provinciais são, entre outras, as causas reconhecidas dos apuros

<sup>73</sup> MARANHÃO. *O Observador*. Periódicos (1847-57): Biblioteca Nacional (BN), 13 de setembro de 1847, p. 1.

<sup>74</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Joaquim Franco de Sá, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de maio*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1847, p. 16-17.

financeiros desta Província, das quais tem resultado a deficiência das rendas, e por consequência uma dívida passiva de 101 contos de réis<sup>75</sup>.

Observando a necessidade de a população fazer sacrifícios, compreenderam que era “justo que tais sacrifícios se fizessem primeiro por parte daqueles Empregados cujo serviço pode ser coadjuvado pelos Corpos de 1ª Linha, como o era antes da Lei nº 21, além de que também não consignou quantia para o pagamento das Guardas Campestras”. Uma “milícia inteiramente inútil”<sup>76</sup> que só teria onerado a província, anualmente, em 17 contos de réis. Essa decisão aponta para o exame de outro notório contemporâneo, o Marquês de São Vicente, que em seu “Direito público brasileiro e análise da constituição do Império”, asseverava que a atribuição das Assembleias provinciais de fixar as forças policiais

[...] não deixa de oferecer alguns inconvenientes, um deles é o de onerar os cofres provinciais com esta verba de despesa sempre considerável. Cremos, porém, que desde que as províncias tivessem segurança de que o governo geral conservaria sempre nelas, salvas as circunstâncias extraordinárias, forças policiais suas, suficientes para seus diferentes serviços, e mormente se fossem por ele pagas, cremos que aproveitariam melhor as suas rendas, empregando-as em melhoramentos provinciais. Limitar-se-iam, então, só à sua restrita atribuição de fixar o *quantum* dela em relação ao serviço provincial<sup>77</sup>.

Aqui, julgo importante trazer à baila a digressão feita por Manoel Jansen Pereira em “O Arquivo”, jornal “científico e literário da Associação Literária Maranhense”<sup>78</sup>. Jansen discute longamente sobre qual o sistema de resolução preferível, para um Estadista, frente a despesas extraordinárias com as quais precisa lidar: o de empréstimo ou o de impostos. Num artigo de três páginas, numa minúcia que não pretendo retomar, Jansen Pereira argumenta que “pode-se estabelecer e sustentar a seguinte tese – que os empréstimos acarretam ordinariamente graves embaraços aos progressos da riqueza pública sobrecarregando as fontes de produção”. Contra David Ricardo e Florez-Estrada, que, segundo ele, recomendavam que o governo cobrasse uma só quantia a toda a população,

---

<sup>75</sup> MARANHÃO, *Sala das Comissões da Assembleia em 13 de julho de 1846*. Publicador Maranhense (18/07/1846) BPBL, p. 2.

<sup>76</sup> Idem, *Ibidem*.

<sup>77</sup> BUENO, José Antônio Pimenta. *Direito Público Brasileiro e Análise da Constituição do Império*. 1857 (1ª Ed.) In: KUGELMAS, *José Pimenta Bueno...*, p. 246. Sigo aqui indicação de FARIA, *Em nome da ordem...*, p. 164-165.

<sup>78</sup> Composta, nesta edição, por Alexandre Teófilo de Carvalho Leal, A. Curcino Benjamin, A. Carneiro H. de Souto Maior, Antônio Henriques Leal, A. R. de Torres Bandeira, Dr. Antônio Rêgo, A. C. dos Reis Raiol, A. Frederico Colin, F. José Corrêa, Gregório de Tavares Maciel da Costa, J. Tell Ferrão, J. J. Ferreira, Manoel Jansen Pereira, Benício Fontenelle, F. A. de Carvalho Reis, R. J. Faria de Mattos, R. Augusto Colin.

ele se pergunta se tal expediente não seria uma “imposição onerosa e opressora a indústria do país”; ainda mais, pergunta-se se não seria injusta, pois recaindo igualmente sobre toda a sociedade e não sendo possível determinar, com precisão, a riqueza de todos os setores, “viria ela a recair sobre a classe agrícola, única cujos fundos estão a vista de todos”<sup>79</sup>. Liberal opositor da *Liga Maranhense*, Jansen Pereira esboçou, neste artigo, a primeira posição, digamos, doutrinária que tenho notícia em relação a impostos dentro do seu grupo.

Ainda no relatório de 1847, Franco de Sá enfatizava que a Província lograria nova capacidade de “realizar os melhoramentos urgentíssimos que a Província reclama”, uma vez que sua capacidade extrativa havia sido melhorada e as novas imposições financeiras (alterações nos impostos) já demonstravam seus resultados. O restabelecimento de 5% de imposto sobre o algodão (28 contos de réis) e sobre cereais (10 contos de réis) e o aumento da taxa direta na exportação de couro (1 conto), aumentaria em 39 contos de réis a receita provincial. Além disso, a melhoria na arrecadação e a extinção das guardas campestres trariam 42 contos de réis para a província, totalizando 81 contos de réis em receita<sup>80</sup>.

O próprio Franco de Sá compreendia, para além de razões orçamentárias, que o “mundo social enfim obedece hoje mais à força moral, e civilizadora do que ao estrondo, ou compressão da força física”. Portanto, gastar “metade ou um terço da nossa renda”, em total desproporção inclusive com outras províncias como o Rio de Janeiro<sup>81</sup>, estaria impedindo o Maranhão de “esgotar suas capacidades financeiras com uma força militar tão desproporcional”<sup>82</sup>. Nesse sentido, propôs que o “o estado completo do corpo de Polícia [seja de] [...] 239 praças”<sup>83</sup>, em comparação aos 332 fixados em 1844 e 1845. No caso das Guardas Campestres, que “antes se achava em quase todos os distritos da Província”, e a lei do orçamento do ano anterior consagrara, desta vez, fundos apenas para as comarcas de Viana, Alcântara e Guimarães, Sá entendia que ainda que proveitosas nesses locais, não

---

<sup>79</sup> MARANHÃO. *Empréstimos públicos*. O Arquivo (31/05/1846) BPBL, p. 60.

<sup>80</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Joaquim Franco de Sá, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 3 de maio*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1847, p. 16-17.

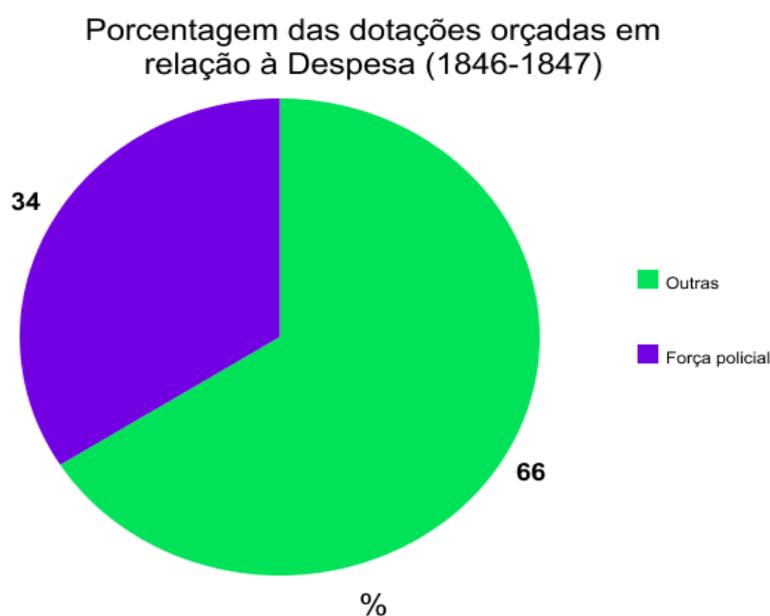
<sup>81</sup> A despesa orçada da província do Rio de Janeiro para o ano de 1845-46 foi de 979:140\$000 (979 contos de réis). Com a força policial, 310:937\$920 (310 contos de réis), ou seja, aproximadamente 31% da renda provincial (ou quase um terço). Ver *Coleção das leis, decretos e resoluções da Província do Rio de Janeiro de 1845*. Rio de Janeiro: Typ. do Diário de N. L. Vianna, 1845, p 26-32.

<sup>82</sup> Idem, *Ibidem*, p. 9.

<sup>83</sup> Id., *Ibid.*, p. 10.

havia razão para restabelecê-las, pois “tão pouco cabedal se fez deste recurso”<sup>84</sup>. Na imprensa *ligueira*, a execução dessas medidas foi considerada “um triunfo completo da *Liga* – tivemos 17 votos contra 10”. A oposição teria concordado com a redução da força policial para duzentos praças como um meio de conseguir reestabelecer as guardas campestres “em todas as comarcas das províncias”<sup>85</sup>.

GRÁFICO 3 – PORCENTAGEM DAS DOTAÇÕES ORÇADAS EM RELAÇÃO À RECEITA (1846-1847)<sup>86</sup>



Essa medida de “aumento” de gastos sofreu dura oposição de Paulo Nunes Cascaes, Inspetor do Tesouro Provincial. Sotero dos Reis afirmava que essa oposição se dava por mera vaidade de Cascaes, contrariado por não ter sido escolhido, no ano de 1847, como membro da comissão de orçamento da Assembleia<sup>87</sup>. Alijado no Legislativo Provincial, Nunes Cascaes, teria sido, inclusive, demitido do Tesouro Provincial por sua oposição.

<sup>84</sup> Id., *Ibid.*, p. 11-12.

<sup>85</sup> MARANHÃO, *O Progresso*. Periódicos (1847-53): Biblioteca Nacional (BN), 09 de junho de 1847, p. 4

<sup>86</sup> A despesa orçada para esse ano era de 291:829\$012 (291 contos de réis). Somente com a Força policial e segurança pública, o gasto previsto era de 101:812\$000 (101 contos de réis). Ver MARANHÃO. *Coleção das leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão de 1845*. São Luís: Typ. de I.J. Ferreira, 1846, p. 12-15.

<sup>87</sup> MARANHÃO. *A Revista*. Periódicos (1843-50): Biblioteca Nacional (BN), 23 de maio de 1847, p. 3. Como vimos anteriormente, em 1846 Cascaes era da Comissão de Fazenda. Os membros da Comissão de Contas do Tesouro Provincial foram os Snrs. Galvão, Lisboa e Sanches. MARANHÃO, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 25 junho de 1846*. Publicador Maranhense (30/06/1846) BPBL.

Lembro que em junho de 1846 a secretaria da presidência remeteu à Assembleia o demonstrativo da dívida passiva do tesouro. Teve primeira leitura o projeto de Paulo Nunes Cascaes, que criava uma sessão especial de Revisão de Contas, anexa à Contadoria do Tesouro Público Provincial<sup>88</sup>. O projeto nº 60 de 1845, que isentava o algodão e arroz de Codó de pagar os direitos provinciais de exportação foi rejeitado em primeira discussão<sup>89</sup>. Ainda em junho daquele mesmo ano, houve segunda leitura do projeto 203 que criava uma sessão especial de Revisão de Contas do Tesouro Público Provincial, e foi julgado objeto de deliberação<sup>90</sup>. Nas atas, não há indicação de que este projeto foi retomado. Todas foram tentativas de organizar as contas provinciais. A maior parte delas, rejeitadas pela Assembleia. O vice-presidente da província à época, Ângelo Carlos Moniz, falava de como o Tesouro Provincial ressentia-se da falta de braços e a escrituração estava paralisada<sup>91</sup>.

Uma das grandes vitórias da administração de Franco de Sá foi a criação da Diretoria de Obras e Trabalhos Públicos Provinciais, fruto da lei provincial n. 234 de 20 de agosto de 1847, e eixo central do discurso *ligueiro* tanto para seus pares (e opositores) na imprensa, como na Assembleia (o mote da *Liga* era que seu projeto de conciliação buscava “melhoramentos morais e materiais”<sup>92</sup> na província). De fato, nestas duas décadas de análise, esse é o principal projeto – realmente discernível como tal – levado a cabo por um grupo político no Maranhão. Com a incumbência de “discutir e aprovar os planos, condições e orçamentos para todas as obras e trabalhos públicos da Província”<sup>93</sup>, todos os pagamentos de serviços sob sua responsabilidade deveriam ser realizados pelo Tesouro Público Provincial<sup>94</sup>. Foi extinta em outubro de 1852 pela Assembleia Provincial, tendo em vista a “má direção das obras”<sup>95</sup>. Não obstante, seu estabelecimento criou uma rubrica de

---

<sup>88</sup> MARANHÃO, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 27 de junho de 1846*. Publicador Maranhense (30/07/1846) BPBL, p. 2.

<sup>89</sup> Idem, *Ibidem*

<sup>90</sup> MARANHÃO, *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 30 de junho de 1846*. Publicador Maranhense (05/08/1846) BPBL, p. 2.

<sup>91</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Ângelo Carlos Moniz, vice-presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 20 de junho*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1846, p. 37.

<sup>92</sup> MARANHÃO, *O Progresso*. Periódicos (1847-53): Biblioteca Nacional (BN), 20 de agosto de 1847, p. 4.

<sup>93</sup> MARANHÃO. *Publicador Maranhense*. Periódicos (1842-57): Biblioteca Nacional (BN), 23 de janeiro de 1848, p. 2.

<sup>94</sup> MARANHÃO. *Publicador Maranhense*. Periódicos (1842-57): Biblioteca Nacional (BN), 29 de janeiro de 1848, p. 3.

<sup>95</sup> MARANHÃO. *Publicador Maranhense*. Periódicos (1842-57): Biblioteca Nacional (BN), 16 de julho de 1853, p. 3.

despesas que, inexistente até então, tornou-se parte importante dos gastos provinciais na década seguinte. Esse é um fato relevante por algumas razões. Primeiramente porque, no Maranhão, a receita ultrapassou a despesa<sup>96</sup> apenas em poucos anos. O que isso significa é que, até 1847, havia diminuto saldo presumível que pudesse ser empregado na realização de projetos específicos.

GRÁFICO 4 – EVOLUÇÃO DA RECEITA PROVINCIAL (EM CONTOS DE RÉIS)<sup>97</sup>

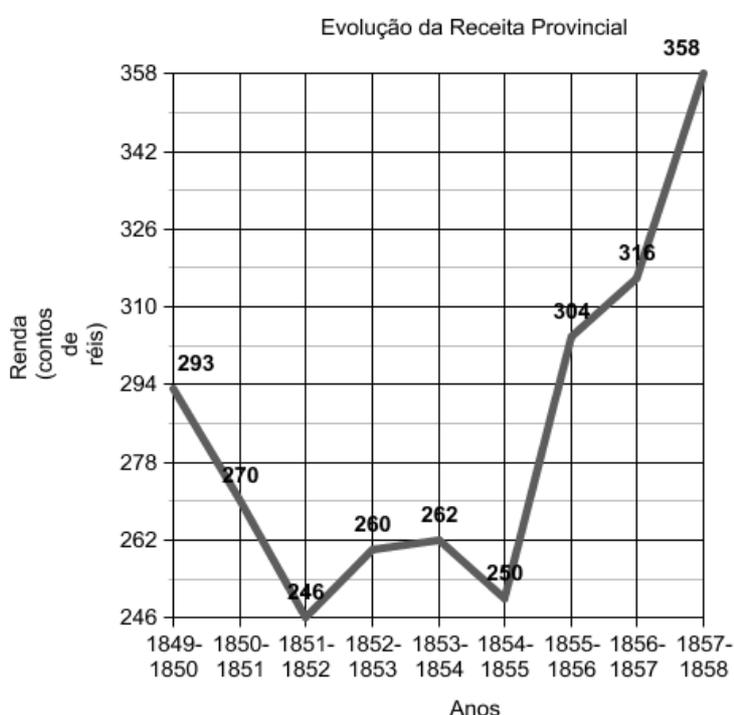
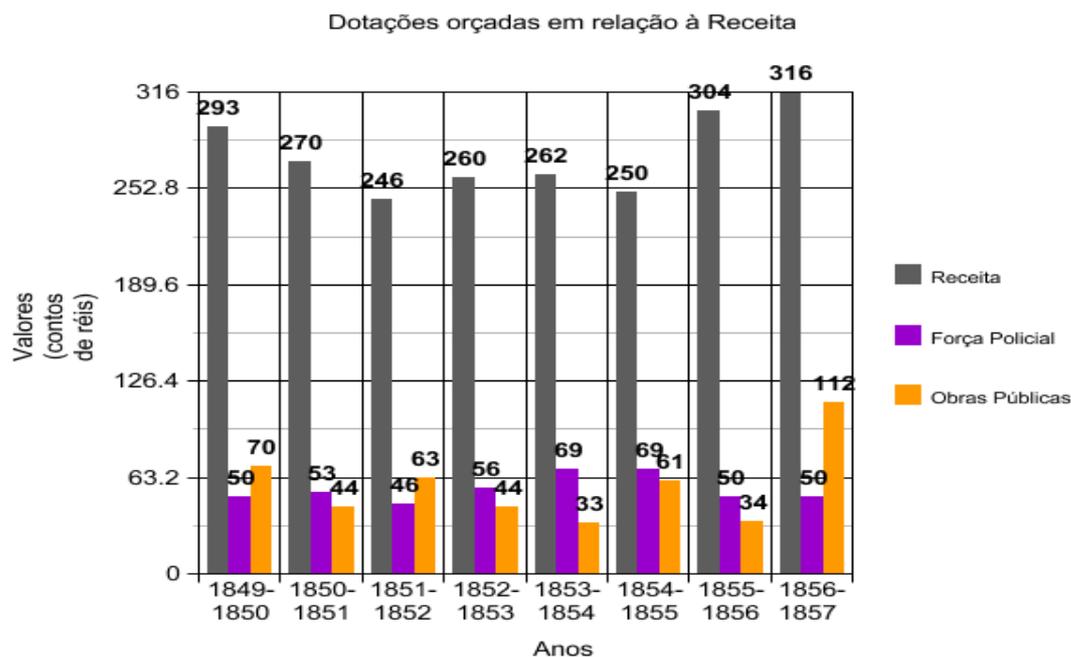


GRÁFICO 5 – DOTAÇÕES DA FORÇA POLICIAL E OBRAS PÚBLICAS EM RELAÇÃO À RECEITA<sup>98</sup>

<sup>96</sup> No ano financeiro de 1852-53 há saldo de 10 contos de réis, e no de 1854-55 a despesa supera a receita em 60 contos de réis. Há pequena discrepância entre os dados dos relatórios da presidência e os das leis orçamentárias aprovadas pela Assembleia. Privilegiei o que ficava estabelecido nas leis porque a decisão sobre os gastos era uma de suas tarefas precípuas. Isso não significa que tudo aquilo que foi orçado foi realmente gasto.

<sup>97</sup> Valores arredondados. MARANHÃO. *Coleção das leis, decretos e resoluções da Província do Maranhão*. 1848-1856. São Luís: Typ. de I.J. Ferreira e MARANHÃO, *Relatórios do presidente da província do Maranhão*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1855, 1856 e 1857.

<sup>98</sup> "A inflação média anual brasileira entre 1830 e 1889 terá sido da ordem de 1,2% ao ano". ABREU, Marcelo de Paiva; LAGO, Luiz Aranha Correa. *A economia brasileira no Império, 1822-1889. Textos para discussão*, nº 584, Departamento de Economia da PUC-Rio, p. 36.



Em segundo lugar, porque aponta para uma questão particular. Na década de 40, as rendas provinciais mantêm um padrão de gasto significativo com a força policial. A partir da administração e legislaturas *ligeiras*, esse padrão de gastos se modifica, ainda que o gasto com as armas se mantenha relativamente estável (e elevado)<sup>99</sup>. Ou seja, a tendência iniciada nessa época não foi revertida posteriormente. O mesmo pode ser dito do reestabelecimento do imposto de 5% sobre o algodão, que não foi modificado na década seguinte. E em terceiro e último lugar porque, na maior parte do período estudado, as rendas provinciais do Maranhão estavam voltadas, primordialmente, às atividades básicas como Culto Público, Instrução e Saúde Públicas, e Fiscalização das Rendas (além da já citada Força Policial). E como se vê no gráfico 3, apenas no final da década de 50 a receita começa a apresentar sinal marcado de crescimento.

Eduardo Olímpio Machado, em seu relatório de 1855, nos dá a pista para explicar esse crescimento. Segundo ele, “a arrecadação de impostos tem aumentado progressivamente”<sup>100</sup>. As rendas advindas do algodão cresceram sucessivamente entre

<sup>99</sup> Entre 1843-1847 a despesa média orçada para a província foi de, aproximadamente, 264 contos de réis. O gasto com a força policial foi de, aproximadamente, 88 contos de réis, ou seja, em torno de um terço da despesa provincial.

<sup>100</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial no dia 5 de maio de 1855*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1855, p. 28.

1851 e 1854 (de 54 contos de réis a 95 contos de réis). Outras rendas também cresceram: a meia sisa dos escravos, de 27 a 36 contos de réis no mesmo período, “pelo maior número de vendas e aumento de preço”; a taxa de exportação dos escravos, que caiu de 200\$000 para 50 réis, gerando 24:050\$800 de receita; e a taxa sob o gado vacum (10:600\$840), que “se deve atribuir à melhor fiscalização e arrecadação”<sup>101</sup>. Não é despropositado enfatizar que a menção à fiscalização e arrecadação é de notório interesse aqui. Como enfatizei anteriormente, o Tesouro Provincial era um órgão disputado pela elite política do Maranhão. Sua (re)organização, como veremos, aponta para essas disputas. Antes de retomá-las, é preciso dizer que já a partir de 1854, segundo relatório da presidência, a província do Maranhão passa a acumular “saldos existentes” mais avultados e com maior regularidade. Segundo ele, “a maior parte da importância dos saldos existentes nos cofres provém de empréstimos a 8 por cento, que tendo sua aplicação especial para diferentes melhoramentos da província, alguns deles têm sido realizados por renda própria”<sup>102</sup>. Estes empréstimos, por sua vez, foram autorizados num contexto de divisão da Assembleia Provincial em relação à proposta de Olímpio Machado de dobrar a despesa da província em relação à receita. Retomarei todos estes eventos a seguir.

### **O Tesouro Provincial em disputa nas legislaturas posteriores**

Já segui com algum vagar, neste trabalho, a reforma do Tesouro Provincial de 1843, reforma essa que passou inclusive pela proposta de sua extinção. Na lei provincial nº 234, de 20 de agosto de 1847, a Assembleia Provincial, no art. 15, § 1º, autorizou o governo da província, durante a presidência de Franco de Sá, a “fazer as reformas que julgar convenientes no tocante à organização, arrecadação, distribuição, escrituração e contabilidade da Fazenda Provincial”<sup>103</sup>. Em 1848, já na presidência de Alvares do Amaral, lê-se no relatório que apesar do pouco tempo da execução do novo regulamento, o Inspetor da Repartição asseverava que a administração “da Fazenda Provincial muito ganhou com o Regulamento, do que não tenho razão para duvidar, e nem mesmo discutirei

---

<sup>101</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Antônio Cândido da Cruz Machado, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1856, p. 36.

<sup>102</sup> Idem, *Ibidem*, p. 20.

<sup>103</sup> MARANHÃO. *Lei provincial nº 234, de 20 de agosto de 1847*. CLP.

nesta ocasião se convém ou não que o Presidente da Província seja também o Presidente do Tesouro”<sup>104</sup>. De fato, o regulamento dessa lei deu poderes amplos ao presidente. No 1º artigo, lê-se que “Tesouro Público Provincial constará de um Tribunal Administrativo da Fazenda e de quatro seções” (escrituração, contas, arrecadação e tesouraria). No 2º artigo, ficou estabelecido que “O Tribunal Administrativo da Fazenda Provincial será composto do Presidente da Província com voto deliberativo, do Inspetor do Tesouro e do Procurador Fiscal com voto consultivo somente, e do Secretário sem voto”. No 20º artigo, nas disposições gerais, também ficou estabelecido que “os Empregos de Inspetor, de Procurador Fiscal, Chefes de Seção, e de Secretário serão da livre nomeação do Presidente da Província”. E no 22º artigo, finalmente, que “todos os empregados da Fazenda da Província serão livremente demitidos pelo Presidente dela quando assim o julgue conveniente ao serviço”<sup>105</sup>. Apesar da queda da arrecadação no exercício de 1848-49, o presidente Ferreira Penna, em 1849, considerou próspera a execução desta lei, concorrendo inclusive para “saldar quase completamente a dívida passiva reconhecida”<sup>106</sup>.

No entanto, não era esse o juízo propalado pela oposição. *O Estandarte*, jornal *bemtevi* (liberal, da fração que se opunha à *Liga*) se perguntava: “onde estão os portentosos resultados que tem produzido a reforma do Tesouro, aparatosamente prometidos pelo Metralhador<sup>107</sup>? Onde está o decantado e sucessivo acréscimo das rendas provinciais?”. Seu redator compreendia que “embora a baixa do algodão tenha causado a diminuição da renda, se houvesse fiscalização, não seria tão grande à vista de tantos impostos que esmagam desde 1847 a população já tão onerada”<sup>108</sup>. Azeredo Coutinho, sucessor do presidente da província Ferreira Penna, compartilhava desse ceticismo. Em 1850, o então presidente observava que

---

<sup>104</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Antônio Joaquim Alvares do Amaral, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa em 28 de julho*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1848, p. 70.

<sup>105</sup> MARANHÃO. *Regulamento de 23 de fevereiro de 1848. Coleção dos Regulamentos expedidos pelo governo provincial para a execução das leis da Assembleia da Província nos anos de 1835 a 1848*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1849, p. 1-11.

<sup>106</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Herculano Ferreira Penna, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa em 14 de outubro*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1849, p. 15.

<sup>107</sup> Epíteto dado a Joaquim Franco de Sá, acusado de demitir a maior parte dos membros dessa fração da elite liberal que não compôs a *Liga*.

<sup>108</sup> MARANHÃO. *O Estandarte*. Periódicos (1849-56): Biblioteca Nacional (BN), 16 de fevereiro de 1849, p. 3.

a organização atual não é a mais conveniente, ou que o pessoal existente não mostrava [...] no desempenho de seus deveres o zelo e dedicação. [...] Assim, não obstante a excelência da nova organização, subsistem hoje os mesmos defeitos, a mesma confusão notada em 1847. Não há um Diário, que em todas as repartições, em todas as casas de comércio, mesmo em muitas casas particulares é um livro indispensável, é a chave de toda escrituração e contabilidade. [...] O Tesouro não sabia ao menos quais eram os seus devedores, pois que havendo eu exigido em Janeiro do corrente ano uma conta das quantias que têm sido entregues às diversas pessoas e corporações, para serem empregadas em obras públicas, [...] só se pôde aprontar essa conta depois da demissão do Inspetor e a de outro Empregado, a quem lhe atribuiu as faltas que eu lhe havia notado<sup>109</sup>.

Em vista desses juízos, ele nomeou uma comissão para analisar a organização do Tesouro, composta por José Firmino Vieira, Paulo Nunes Cascaes e Antônio Joaquim Tavares. Os trabalhos dessa comissão redundaram em nova autorização para reforma do Tesouro Provincial, mas dessa vez para ser submetida à aprovação da Assembleia Provincial<sup>110</sup>.

Nas sessões de 1850, o debate sobre o orçamento provincial passou por três discussões. Não era incomum a tentativa de diminuir o imposto de 5% sobre o algodão e diversos gêneros; as rejeições, pelo plenário, dessas propostas de aumento, eram igualmente comuns<sup>111</sup>. Em relação às taxas de 350 réis sobre os couros, por exemplo, “objeto de produção da província”, o Sr. Aranha propôs que fosse cobrado 200 réis de cada couro e metade de cada vaqueta<sup>112</sup>. O deputado Jorge Jr. propôs que se diminuísse a taxa de 260 réis para 140<sup>113</sup>. O deputado Moraes Rego propôs que aprovada a emenda do Sr. Aranha, o valor cobrado se mantivesse como estava. A proposta do Sr. Aranha foi aprovada e todas as outras rejeitadas. Na sessão de 22 de dezembro, Paulo Nunes Cascaes, já na terceira discussão do orçamento, mandou, para apreciação da Casa, projeto substitutivo restituindo os impostos ao status anterior, e estabelecendo, no artigo 19, a forma pela qual se deveria realizar a reforma do Tesouro Provincial<sup>114</sup>. É interessante notar que a lei previa

---

<sup>109</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Honório Pereira de Azeredo Coutinho, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa em 7 de setembro*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1850, p. 52-53.

<sup>110</sup> MARANHÃO. *Artigo 19 da Lei provincial nº 291, de 9 de dezembro de 1850*. CLP.

<sup>111</sup> Como a ocorrida na 2ª discussão do orçamento naquele ano em relação à proposta de emenda do deputado Brandão. MARANHÃO. *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 30 de Outubro de 1850*. Publicador Maranhense (23/11/1850) BPBL, p. 2.

<sup>112</sup> Idem, *Ibidem*.

<sup>113</sup> MARANHÃO. *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 31 de Outubro de 1850*. Publicador Maranhense (23/11/1850) BPBL, p. 2.

<sup>114</sup> MARANHÃO. *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 22 de Dezembro de 1850*. Publicador Maranhense (25/03/1851) BPBL, p. 1-2.

que o Procurador Fiscal do Tesouro deveria ser nomeado na forma da lei de 4 de outubro de 1831, quando o governo central já havia, naquele mesmo ano, expedido o decreto nº 736 de 20 de novembro de 1850, que reformava o Tesouro Público Nacional e as Tesourarias das Províncias. Isto aponta para um descompasso e disputas de competência entre as províncias e o governo central.

Em 1852, já (ou ainda) na presidência de Eduardo Olímpio Machado, *O Observador* noticiava que o

Sr. Olímpio Machado deixou de executar a lei provincial n. 291, de 9 de Dezembro de 1850, [...] pela mesma razão que o sr. Azeredo Coutinho, não suspeito ao *Estandarte*, deixou de o fazer, isto é, por ser ela inexecutável em seu grave prejuízo da fazenda provincial, que tem seu primeiro princípio de prosperidade na boa organização do tesouro respectivo, cujo pessoal numérico tem sido reconhecido indispensável para que não padeça sua economia e polícia<sup>115</sup>.

Em seu relatório de 1853, Olímpio Machado afirmava que o Tesouro ainda estava organizado pela lei de 1848 (o regulamento aprovado por Franco de Sá), e “não é possível nem conveniente alterar esta organização à vista das razões expendidas nos relatórios anteriores”. No relatório daquele ano, ele pedia que os deputados não insistissem na “reforma com a cláusula decretada nas leis ns. 291 e 332, e [esperava] que [...] [votassem] o crédito indispensável para a manutenção dessa repartição no seu estado atual”<sup>116</sup>. Um dos pontos centrais da lei de orçamento de 1852 era a isenção de 5% do imposto sobre a exportação do açúcar, consagrada no artigo 19. No artigo 32, foi proposta nova reforma da “Repartição do Tesouro Provincial e Coletorias”<sup>117</sup>. Esse conflito é central na legislatura de 1853, provocando um racha na Assembleia Provincial. Parece óbvio que o presidente da província quisesse manter em voga um regulamento que lhe desse amplos poderes na administração do Tesouro Provincial. Por um lado, já se falou alhures<sup>118</sup> da dificuldade que alguns deputados encontravam de aprovar impostos que não fossem do interesse dos grandes proprietários, e como muitos deles inclusive evitavam propor tais imposições por medo do ônus político. Paralelamente, foi no âmbito da capacidade extrativa que muitas

<sup>115</sup> MARANHÃO. *O Observador*. Periódicos (1843-50): Biblioteca Nacional (BN), 15 de agosto de 1852, p. 1.

<sup>116</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa em 1 de novembro*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1853, p. 18.

<sup>117</sup> MARANHÃO. *Lei provincial nº 332, de 14 de Outubro de 1852*. CLP, p. 59-60.

<sup>118</sup> DOLHNIKOFF, *O pacto imperial...*, p. 163.

províncias acharam a solução para seus problemas infraestruturais, tarefa fundamental de um estado em construção<sup>119</sup>. Neste caso, tudo indica que o presidente da província se incumbiu de deixar de executar leis provinciais aprovadas pelos deputados, por entender que elas agiam na contramão dos interesses da província. Se levarmos em consideração a narrativa da oposição e a própria lei de orçamento aprovada no ano seguinte, torna-se difícil discordar dessa percepção.

No dia 14 de dezembro de 1853, *O Estandarte* cristaliza o fatídico dia da “Mofina”. Nele, segundo sua narrativa, discutia-se o projeto apresentado por Eduardo Olímpio Machado para fixar a despesa provincial em mais do dobro da receita. Ainda sob a apreciação de José Martins Ferreira, antes

que concluísse seu discurso, o snr. deputado Mariano José Pereira Pinto propôs que se encerrasse a mesma discussão. Votaram pelo encerramento, e pela admissão do projeto para subir logo à sanção os quinze senhores deputados<sup>120</sup>.

O presidente da Assembleia, Barreto Júnior, após consultar a casa e ela decidir que a lei “já havia sido suficientemente discutida”, procedeu à votação, e em seguida retiraram-se vários deputados<sup>121</sup>. Na própria ata, lê-se que “como, porém ficasse nº suficiente para deliberar-se, se deu princípio à votação”<sup>122</sup>. A lei de orçamento aprovada pela Assembleia, de fato, estabelecia gasto superior à receita (em 60 contos de réis), mas estava longe do dobro alardeado pela oposição. De todo modo, sua grande conquista foi conservar a estrutura dos impostos – retomando a tributação sobre o açúcar – e a aprovação das despesas excedentes feitas nos exercícios de 1851-52, “com a fiscalização e arrecadação das rendas Provinciais”<sup>123</sup>, ou seja, com a execução da lei na forma de 1848. Esse é, acredito, um caso emblemático do presidente da província agindo muito além de suas

<sup>119</sup> Idem, *Ibidem*, pp. 158-165.

<sup>120</sup> Professor Mariano José Pereira Pinto, Dr. José Maria Barreto Júnior, Dr. Antônio Marcelino Nunes Gonçalves, Dr. Frederico José Corrêa, Dr. Joaquim José Lamaigner Viana, Dr. José Ascenso da Costa Ferreira, Dr. Manuel Duarte do Vale Junior, Tenente Coronel Ricardo da Silva Ferro, Ten. Cel. Raimundo Jansen Serra Lima, Padre Virgílio José Nunes, Padre Zacheo Francisco da Penha, Professor José Esteves da Serra Aranha, Professor José Mariano Gomes Ruas, Senador Jerônimo José de Viveiros. MARANHÃO. *O Estandarte*. Periódicos (1849-56): Biblioteca Nacional (BN), 22 de dezembro de 1853, p. 1.

<sup>121</sup> “Dr. José da Silva Maia, Dr. Fernando Cândido de Alvear, Dr. Pedro Wenescop Cantanhede, Dr. João Bernardino Jorge Júnior, Dr. Antônio Joaquim Tavares, Dr. José Martins Ferreira, Dr. José de Almeida Martins Costa, José Frazão Varela, Adriano Augusto Bruce Barradas, João da Mata de Moraes Rego, João Juliano de Moraes Rego, José Sanches, José Antônio da Costa”. MARANHÃO. *Ata da Assembleia Legislativa Provincial de 14 de Dezembro de 1853*. Publicador Maranhense (05/01/1854) BPBL, p. 2.

<sup>122</sup> Idem, *Ibidem*.

<sup>123</sup> MARANHÃO. *Lei provincial nº 339, de 13 de Dezembro de 1853*. CLP, p. 13.

atribuições, pois mesmo que consideremos que ele precisou do apoio da maioria na Assembleia para aprovar suas contas e reiterar a lei que organizava o Tesouro Provincial, as fontes indicam que ele passou todo o exercício financeiro anterior desrespeitando o aprovado pela Assembleia. Os recursos que mobilizou para a realização de sua vontade (projeto?) não passou pela prerrogativa do veto. No ano seguinte, seu apoio na Assembleia parecia consolidado, pois a lei do orçamento autorizou a emissão de 200 contos de réis em apólices da dívida pública, destinadas à obra do canal do Arapahy, do canal da Lagem-Grande, estradas de Caxias à Teresina, e da capital à estiva, à compra de instrumentos agrícolas para serem vendidos aos lavradores por preço de custo e outros melhoramentos<sup>124</sup>. Nessa mesma lei, novas medidas foram aprovadas para a racionalização da cobrança de impostos, como o método de escrituração por partidas dobradas. Até onde pude verificar (não tive acesso à lei do orçamento de 1857), não houve nova reorganização do Tesouro na legislatura seguinte, a última no período estudado, e na qual encerro este trabalho.

### Considerações finais

A referência constante, nas fontes, aos presidentes da província, deixou a forte impressão de que, durante esse período, muitas vezes eles eram os proponentes das reformas. Contra essa impressão, é importante lembrar que na reforma do Tesouro em 1843, os deputados modificaram o órgão apesar da ação expressa do presidente de não a promulgar. De outra parte, as reformas de 1848, 1850 e 1853 se originaram em iniciativas dos presidentes, ainda que as de 1848 e 1853 possam ser consideradas uma conjunção da ação de ambos (Assembleia e Presidência). Pensando no âmbito das individualidades, a tentativa de extinguir impostos foi constante. Todavia, não é possível, nem salutar, ceder à tentação de relacionar mecanicamente a tentativa de diminuir os impostos com os próprios interesses dos deputados enquanto lavradores. Não quero dizer aqui que essa situação não existia, mas sim que casos como os do Senador Jerônimo de Viveiros<sup>125</sup> e o de

---

<sup>124</sup> MARANHÃO. *Lei provincial nº 367, de 24 de Julho de 1854*. CLP, p. 67.

<sup>125</sup> Ver VIVEIROS, Jerônimo. *Alcântara no seu passado econômico, social e político*. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 3ª edição. 1977.

Antônio Marcelino Nunes Gonçalves<sup>126</sup>, ambos advindos de famílias de senhores de terras e engenhos, e que votaram a favor da restituição dos impostos sobre o algodão, nos alertam para a complexidade das relações entre essas esferas.

Isso também é verdade para a questão da força policial. Responsabilidade das Assembleias Provinciais e consideradas fundamentais para manter a tranquilidade da província, consumiram cerca de um terço do orçamento provincial no período estudado, e foram alteradas muitas vezes pela proposição dos presidentes da província. As Guardas Campestres, por exemplo, extintas por proposta de Franco de Sá, eram consideradas de grande importância por Azeredo Coutinho, pois existia “grande número de escravos fugidos [569], que não só ameaçam constantemente a existência dos Lavradores vizinhos [...], mas também lhe causam danos à lavoura e gados”<sup>127</sup>. Pediu que fossem restituídas, e a Assembleia assim o fez. Olímpio Machado, julgando que a inteligência das tropas era importante no combate aos quilombos, propôs que se aumentasse de 10 para 12 as esquadras de Guardas Campestres no interior, ainda que, aproveitando-se da “tranquilidade de que goza a província, e da força de linha que nela existe, consegui[u], sem prejudicar o serviço, ir gradualmente reduzindo [o corpo de polícia] até que ficasse pela metade”<sup>128</sup>. Em 1857, o corpo de polícia era de 100 praças<sup>129</sup>, fruto da redução paulatina anunciada por Machado. O então presidente da província, Benvenuto Taques, propôs que se extinguissem as Guardas Campestres, pois não traziam “alívio algum ao serviço da polícia: a sua inspeção e fiscalização é, se não impossível, extremamente difícil, e os abusos continuam sem remédio”. Segundo ele, devido à situação financeira crítica da província, o melhor a fazer era reformar outros corpos de polícia em vez de manter uma guarda que “em parte nenhum dispensa os destacamentos de 1ª linha”<sup>130</sup>. A Assembleia

---

<sup>126</sup> COUTINHO, *Milson*. *Fidalgos e barões: uma história da nobiliarquia luso-maranhense*. São Luís: Instituto Geia, 2005, p. 267.

<sup>127</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Honório Pereira de Azeredo Coutinho, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa em 7 de setembro*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1850, p. 7.

<sup>128</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão, Eduardo Olímpio Machado, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa em 1 de novembro*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1853, p. 9.

<sup>129</sup> Segundo Taques, a lei de criação dos corpos de polícia previam que elas deveriam ter 400 praças.

<sup>130</sup> MARANHÃO, *Relatório do presidente da província do Maranhão Benvenuto Magalhães Taques, presidente desta província, na abertura da Assembleia Legislativa em 20 de agosto*. Maranhão, Typ. de I.J. Ferreira, 1857, p. 9.

acatou a proposta e as Guardas Campestres deixaram de existir. Isso tudo indica o peso e relevância dessas questões (fiscalidade e armas) num estado em construção.

## Referências Bibliográficas

### a) Fontes Documentais

MARANHÃO. *A Revista*. Periódicos (1843-50). Biblioteca Nacional (BN).

MARANHÃO. *Atas da Assembleia Legislativa Provincial*. O Publicador Maranhense (1842-1857). Periódicos. Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL).

MARANHÃO. *Coleção de leis da província*. 1842–1857. BPBL. Disponível <http://www.cultura.ma.gov.br/portal/bpbl/acervodigital/>

MARANHÃO. *Empréstimos públicos*. O Arquivo (1846). BPBL.

MARANHÃO. *Jornal de Instrução e Recreio*. Associação Literária Maranhense (1845-46). BPBL.

MARANHÃO. *O Comércio*: folha oficial, mercantil, política e literária. Periódicos (1843-47): Biblioteca Nacional (BN).

MARANHÃO. *O Estandarte*. Periódicos (1849-56): Biblioteca Nacional (BN).

MARANHÃO. *O Observador*. Periódicos (1847-57). Biblioteca Nacional (BN).

MARANHÃO. *O Publicador Maranhense*. Periódicos (1842-57): Biblioteca Nacional (BN).

MARANHÃO. *Regimento Interno da Assembleia Provincial*. Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL).

MARANHÃO. *Relatórios do Presidente da Província do Maranhão apresentados à Assembleia Legislativa Provincial*. Universidade de Chicago. Disponível em: <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial/maranh%C3%A3o>

### b) Fontes Bibliográficas

ABREU, Marcelo de Paiva; LAGO, Luiz Aranha Correa. A economia brasileira no Império, 1822-1889. *Textos para discussão*, nº 584, Departamento de Economia da PUC-Rio.

BUENO, José Antônio Pimenta. Direito Público Brasileiro e Análise da Constituição do Império. 1857 (1ª Ed.) In: KUGELMAS, Eduardo (org). *José Antônio Pimenta Bueno, Marquês de São Vicente*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003.

COSTA, Wilma Peres. A Espada de Dâmocles. O Exército, a Guerra do Paraguai e a crise do Império. Campinas/São Paulo: Hucitec/Unicamp, 1996.

COSTA, Wilma Peres. O Império do Brasil: dimensões de um enigma. *Almanack Braziliense*, São Paulo, n. 1, maio 2005.

COSTA, Wilma Peres. e MIRANDA, Marcia Eckert. Entre os senhores e o Império: transformações fiscais na formação do Estado brasileiro (1808-1840). *Rev. Illes Imperis* – 13, 2010.

COUTINHO, Milson. *Fidalgos e barões: uma história da nobiliarquia luso-maranhense*. São Luís: Instituto Geia, 2005.

DINIZ, Adalton Franciozo. Centralização política e concentração de riqueza. *História e Economia*, São Paulo/Lisboa, vol. 1, n. 1, 2005.

DOLHNIKOFF, Miriam. *O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil do século. XIX*. São Paulo: Globo, 2005.

FARIA, Regina Helena Martins de. *A transformação do trabalho nos trópicos: propostas e realizações*. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2001.

FARIA, Regina Helena Martins de. *Em nome da ordem: a constituição de aparatos policiais no universo luso brasileiro (séculos XVIII e XIX)*. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2007.

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. *Diversidade Econômica e Interesses Regionais: as políticas públicas do governo provincial mineiro (1871-1889)*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

GOMES, Flávio dos Santos. *A Hidra e os Pântanos. Mocambos, Quilombos e Comunidades de Fugitivos no Brasil (Séculos XVII-XIX)*. São Paulo: UNESP, 2005.

GOUVÊA, Maria de Fátima. *O Império das Províncias*. Rio de Janeiro, 1822-1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GRAHAM, Richard. *Patronage and Politics in Nineteenth-Century Brazil*. California: Stanford University Press, 1990.

MONTEIRO, Nuno Gonçalo. *Elites e poder: entre o antigo regime e o liberalismo*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.

SLEMIAN, Andréa. *Sob o império das leis: Constituição e unidade nacional na formação do Brasil (1822-1834)*. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOARES, Flávio José Silva. *No avesso da forma: apontamentos para uma genealogia da Província do Maranhão*. Tese de Doutorado em História apresentada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

TILLY, Charles. *War Making and State Making as Organized Crime*. In: *Bringing the State Back In*. (org.) EVANS, Peter; RUESCHEMEYER, Dietrich e SKOCPOL, Theda. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

URUGUAI, Visconde do. *Ensaio sobre o direito administrativo*. 1862 (1ª Ed.). In: CARVALHO, José Murilo de (org.). *Paulino José Soares de Sousa, Visconde do Uruguai*. Coleção Formadores do Brasil. São Paulo: Editora 34, 2002.

VIVEIROS, Jerônimo. *Alcântara no seu passado econômico, social e político*. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 3ª edição. 1977.

VIVEIROS, Jerônimo. *História do comércio do Maranhão*. São Luís: ACM, 1954, vol. 1.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. São Paulo: Editora UnB/Imprensa Oficial. 2004. vol. 2.

Recebido em 2 de agosto de 2020  
Aprovado em 3 de setembro de 2020



ARTIGO  
ARTICLE

---

**“Cartas do Solitário ao Redator do Correio Mercantil”: a intervenção política de Tavares Bastos por meio dos impressos**

**“Cartas do Solitário ao Redator do Correio Mercantil”: the political intervention of Tavares Bastos through the printed**

Camila Pereira Martins 

Doutoranda em História, Universidade Federal Fluminense  
camila\_pmartins@yahoo.com.br

MARTINS, Camila Pereira. “Cartas do Solitário ao Redator do Correio Mercantil”: a intervenção política de Tavares Bastos por meio dos impressos. *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.32725>

**Resumo:** Entre setembro de 1861 e abril de 1862, foram publicadas sob o pseudônimo de solitário, 45 cartas nas páginas do Correio Mercantil, que posteriormente foram distribuídas como panfletos sob o título de Cartas do Solitário, cuja autoria foi assumida por Tavares Bastos. O livro teve até o presente quatro edições, mas me dediquei a examinar a publicação das cartas no jornal e as duas primeiras edições do livro, que ocorreram respectivamente em 1862 e 1863. Procurei analisar a materialidade do texto, tendo em vista tanto as alterações realizadas em cada edição, quanto as possíveis intenções políticas que envolveram suas publicações.

**Palavras-chave:** Tavares Bastos; impressos; liga progressista.

**Abstract:** Between September 1861 and April 1862, 45 letters were published under the pseudonym of solitary, on the pages of the Correio Mercantil, which were later disseminated as a pamphlet under the title of Cartas do Solitário, whose authorship was assumed by Tavares Bastos. The book has had four editions to date, but I dedicated myself to examine the publication of the letters in the newspaper and the first two editions of the book, which occurred in 1862 and 1863 respectively. I tried to analyze the materiality of the text, in view of both the changes made in each edition, as to the possible political intentions that involved its publications.

**Keywords:** Tavares Bastos; printed; liga progressista.

No início da década de 1860, o ambiente de amplo debate de questões políticas e sociais se expandiu e invadiu tipografias, praças e ruas através de livros, panfletos e jornais. Alguns impressos eram primeiramente difundidos nos jornais, e depois viravam panfletos, opúsculos ou livros, como é o caso das *Cartas do Solitário*. Entre setembro de 1861 e abril de 1862, foram publicadas sob o pseudônimo de *solitário*, 45 cartas nas páginas do *Correio Mercantil*, que posteriormente foram reunidas e organizadas em volume único sob o título de *Cartas do Solitário*, cuja autoria foi assumida por Aureliano Cândido Tavares Bastos.

O livro teve até o presente quatro edições, mas nos interessa examinar neste artigo, principalmente, a publicação das cartas no jornal e as duas primeiras edições do livro, que ocorreram respectivamente em 1862 e 1863. Procuraremos analisar a materialidade do texto, tendo em vista tanto as alterações realizadas em cada edição, quanto os interesses políticos que envolveram suas publicações.

Porém, comecemos por observar o autor. Tavares Bastos nasceu em 20 de abril de 1839 no município de Alagoas, atual Marechal Deodoro, na Província de Alagoas. Realizou seus estudos primários em sua terra natal, vindo a matricular-se aos 15 anos na Academia de Direito de Olinda. Em 1855, porém, se mudou para a Faculdade de Direito de São Paulo, pois seu pai, José Tavares Bastos, ex-deputado e então juiz de direito, havia sido transferido para São Paulo e trouxe consigo a família. Em 1859, Aureliano C. Tavares Bastos tornou-se doutor em direito com a tese “Sobre quem recaem os impostos lançados sobre os gêneros produzidos e consumidos no país?”. No mesmo ano, foi nomeado por Antônio Paulino Limpo de Abreu, Visconde de Abaeté, como primeiro oficial da Secretaria de Estado da Marinha. E, em 1861, foi eleito pela *liga constitucional* deputado geral pela Província de Alagoas para a 11ª legislatura<sup>1</sup>.

No contexto de formulação de estratégias para a eleição da Câmara dos Deputados de 1861, havia sido organizada uma *liga constitucional* formada por *conservadores dissidentes e liberais históricos*<sup>2</sup>. O resultado das eleições de 1861 foi comemorado como

---

<sup>1</sup> TAVARES BASTOS, Aureliano Cândido de. In: BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. *ABC das Alagoas: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico das Alagoas*. v. II. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005, p. 609.

<sup>2</sup> HOLANDA, Sérgio Buarque de. Do Império à República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 7ª ed., T. II, O Brasil Monárquico, v. 7. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005; GOMES, Amanda Muzzi. *Fragilidade monarquista: das dissidências políticas de fins do Império às reações na primeira década republicana (1860-1900)*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2012, p. 30.

uma grande vitória, mas os *ligueiros* conseguiram apenas um quarto das cadeiras na Câmara dos Deputados e não formavam ainda um grupo bem definido. Contudo, com o início dos trabalhos legislativos, a Liga, que havia sido proposta como uma coligação de ocasião para disputar as eleições, foi se tornando uma agremiação partidária<sup>3</sup>.

Na Câmara dos Deputados, Tavares Bastos se definia como um *conservador moderado* adepto do princípio da conciliação e, afirmava que os *conservadores puritanos* defendiam o exclusivismo. Assim, vivenciava uma situação peculiar, era funcionário de um governo ao qual fazia oposição enquanto deputado. A situação ganhou novos contornos quando o então ministro da marinha, Joaquim José Ignacio, foi à Câmara dos Deputados para defender a aprovação do orçamento do Ministério da Marinha e o deputado alagoano fez apontamentos e críticas, chegando mesmo a sugerir uma reforma administrativa. Na sessão de 18 de junho de 1861, afirmou que:

A respeito dos negócios da marinha eu tenho com efeito um sistema diametralmente oposto ao do nobre ministro. Confesso que ninguém mais apto para a execução das ideias que tem manifestado do que o nobre ministro; mas entendo que o seu sistema é radicalmente péssimo<sup>4</sup>.

Após o fechamento do parlamento Tavares Bastos foi demitido do cargo de oficial da secretaria da marinha, o que repercutiu na imprensa periódica da Corte. Os jornais associados aos *ligueiros*, como o *Diário do Rio de Janeiro*, o *Correio Mercantil* e a *Actualidade* saíram em defesa do deputado alagoano, aproveitaram a ocasião inclusive para discutir questões políticas como a falta de autonomia dos funcionários e aventaram a possibilidade de proporem a completa incompatibilidade entre empregos públicos e a delegação legislativa. Do mesmo modo, jornais governistas como o *Correio da Tarde* e o *Jornal do Commercio* defenderam o princípio da autoridade e o direito dos ministros de demitirem os funcionários que lhe eram adversos. Não demorou muito para que ambos os lados partissem para insinuações e ataques de ordens íntimas e pessoais.

---

<sup>3</sup> BARBOSA, Silvana Mota. A política progressista: Parlamento, sistema representativo e partidos nos anos 1860. In: CARVALHO, José Murilo de & NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (Orgs.). *Repensando o Brasil do oitocentos: cidadania, política e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. pp. 291-324.

<sup>4</sup> DISCURSO PROFERIDO NA SESSÃO DE 18 DE JULHO DE 1861. *Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. De J. Villeneuve e C., nº 202, 1861, p. 1.

De toda forma, a demissão serviu como impulso para que Tavares Bastos começasse a escrever as cartas para o *Correio Mercantil*<sup>5</sup>. O periódico que era publicado desde 1848, mas que tinha mudado de direção em 24 de março de 1853, quando tornou-se propriedade de Joaquim Francisco Alves Branco Moniz Barreto. O baiano, formado em direito pela Universidade de Coimbra, tinha sido deputado em duas legislaturas, 1830-37 e 1845-48, mas trocou a magistratura pela imprensa, onde conseguiu conjugar negócios e ideais ao utilizar o seu próprio jornal para propagar o ideário liberal. Participava da empreitada Jarbas Alves Moniz Barreto Magalhães e Francisco Otaviano de Almeida Rosa, seu filho e seu genro respectivamente, com quem dividia a propriedade do jornal desde 22 de agosto de 1858. O *Correio Mercantil* em muitos sentidos se assemelhava a uma empresa de família, mas uma família comprometida com a política, adepta da conciliação, que, então aderiu a *Liga*.

O periódico tinha tipografia própria na Rua da Quitanda e era impresso no tamanho de um *standart*, medindo 54 por 77 cm, com quatro páginas, cada qual com sete colunas. O jornal era vendido na Corte por 24\$000 a assinatura anual, 12\$000 a semestral e 6\$000 a trimestral e, nas províncias por 28\$000, 15\$000 e 8\$000, para as respectivas assinaturas. O valor cobrado para a assinatura anual era igual ao do *Jornal do Commercio*, mas era 2\$000 mais caro do que a do *Diário do Rio de Janeiro*, e o dobro do valor do *Actualidade*<sup>6</sup>. Suas assinaturas, portanto, eram onerosas para um professor ou um inspetor itinerante de escola, e era inviável financeiramente para uma criada de quarto ou uma ama de leite<sup>7</sup>. O que dificultava, mas não impedia que trabalhadores subalternos tivessem acesso aos

---

<sup>5</sup> A notícia publicada no *Correio Mercantil* em que se divulgava que Tavares Bastos era o homem por trás do codinome *solitário*, também afirmava que os debates em torno da demissão do deputado alagoano serviram de impulso para a escrita das *Cartas do Solitário*: “O ministro demitiu da secretaria da marinha aquele ilustrado funcionário, e, não contente com esse ato de vingança, mandou-o insultar na imprensa e pôr em dúvida o talento do demitido. Desde esse dia, o Sr. Dr. Tavares Bastos resolveu também vingar-se, porém de uma maneira mais nobre. Resolveu provar perante o país que essa dúvida do governo só podia provir, ou da má fé, ou de falta de perspicácia, e que, em qualquer dessas hipóteses, o governo privará a administração pública de um de seus melhores auxiliares”. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, nº 249, 1861, p. 1.

<sup>6</sup> HARING, Carlos Guilherme (Red.). *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro para o anno de 1860*. Rio de Janeiro: Em casa dos editores-proprietários Eduardo e Henrique Laemmert, 1861, p. 748.

<sup>7</sup> Tavares Bastos salientava que um professor recebia mensalmente apenas 4\$000, e há dados que apontam que os salários de um inspetor itinerante de escola era de 3600\$, de uma ama-de-leite 1\$600, de uma criada de quarto 1\$300. Disponível em: [http://www.unicamp.br/iel/memoria/base\\_temporal/Numeros/numeros](http://www.unicamp.br/iel/memoria/base_temporal/Numeros/numeros). Acesso em: 26/02/2019.

debates. Como se sabe, as bibliotecas públicas disponibilizavam os exemplares para a leitura em seus salões, assim como era comum a realização de leituras públicas em praças, cafés e restaurantes.

Em 22 de setembro de 1861 era publicada na sessão “Correspondência”, a primeira das *Cartas do Solitário ao Sr. redactor do Correio Mercantil*. O redator a quem Tavares Bastos direcionava as cartas era Francisco Otaviano, deputado geral pela província do Rio de Janeiro desde 1853. A Assembleia Geral tinha encerrado os seus trabalhos e o *solitário* reclamava que mais uma vez o Governo havia impedido a oposição de discutir as medidas administrativas. Afirmava, então, que encerrados os trabalhos legislativos, cabia à imprensa a tarefa de continuar o debate político, “combater os abusos e apontar as reformas<sup>8</sup>”, para que pretendia contribuir com o envio de seus textos para o periódico.

As cartas normalmente eram publicadas na segunda página, ocupavam o espaço de uma coluna, às vezes mais, e começavam com uma sinopse, que avisava ao público sobre o assunto que seria abordado. A título de exemplo, vejamos a sinopse da terceira carta:

Sinopse – Concentração do serviço e suas conseqüências. – A protelação. – O processo administrativo na província para o centro. – Um aviso da secretaria da justiça e outro da do império. – Efeito das protelações sobre o desenvolvimento das províncias. – A lei de 22 de agosto de 1860 e a incorporação de companhias. – Realidade do mal. – Tentativa de reforma. – Transição<sup>9</sup>.

Como podemos observar, pela sinopse apresentada, os primeiros textos do solitário versavam sobre a administração pública, comparavam o Estado a uma máquina pesada que esmagava os interesses individuais e gerais e, por fim, teciam críticas à centralização. Tavares Bastos traçou uma genealogia do modelo administrativo brasileiro, que teria sido inspirado no modelo centralizador francês, que remontaria ao período absolutista de Luís XIV. A centralização se expressaria na tutela do Estado sobre as indústrias, a partir de medidas protecionistas como o aumento das taxas da tarifa de alfândega; na ausência de autonomia, que impediria os funcionários de terem iniciativa e responsabilidade por seus

---

<sup>8</sup> SOLITARIO. Cartas de um “solitário” ao Sr. redactor do Correio Mercantil. Primeira Carta. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, nº 249, 1861, p. 1.

<sup>9</sup> SOLITARIO. Cartas de um “solitário” ao Sr. redactor do Correio Mercantil. Terceira Carta. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, nº 257, 1861, p. 2.

trabalhos; e na nomeação dos presidentes de província que permaneceriam presos ao governo central<sup>10</sup>.

Tais críticas tinham um destinatário: a política econômica implementada pelo Gabinete presidido por Ângelo Moniz da Silva Ferraz, principalmente a Lei n.º 1.083, de 22/08/1860, conhecida como a *Lei dos Entraves*<sup>11</sup>. Carlos Gabriel Guimarães, concordando com Maria Bárbara Levy, afirma que “o governo não podendo acabar com a pluralidade, procurou cerceá-la”, sendo que o resultado dessa política restritiva do crédito consistiu na retração do sistema bancário, diminuição do movimento comercial, escassez do capital fluante, morosidade dos pagamentos e, conseqüentemente, redução das rendas públicas<sup>12</sup>. Segundo Silvana Mota Barbosa, a aprovação dessa lei foi o ingrediente que faltava para as mudanças partidárias no início da década de 1860, que deram origem a liga progressista, formada por liberais históricos e conservadores moderados, os quais eram contrários as medidas que impunham grandes limites à liberdade de empresa e crédito e manifestavam sua insatisfação, principalmente nas páginas do *Correio Mercantil*<sup>13</sup>.

Segundo Tavares Bastos os efeitos da centralização seriam tão vastos que atingiriam não apenas o desenvolvimento material, mas também o moral. A difusão da instrução

---

<sup>10</sup> A administração pública e os males da centralização foram abordados nas cartas II, III, IV, V, VI, VII e IX publicadas no *Correio Mercantil*, em 1861, respectivamente nos dias 26 de setembro e 1, 10, 13, 16, 18 e 20 de outubro.

<sup>11</sup> Segundo Carlos Gabriel Guimarães, em 1857, Souza Franco promoveu uma reforma que introduziu a pluralidade bancária e estabeleceu o fim do monopólio da emissão do Banco do Brasil. Porém, na mesma época, a retomada das exportações russas de cereais levou a queda dos preços das *commodities*. A diminuição da demanda externa, juntamente com a depreciação no câmbio, prejudicou as exportações, sobretudo a do café. Os conservadores viram na pluralidade bancária as causas da crise econômica e pressionaram por uma mudança na política monetária e financeira, que veio com a Lei nº 1.083 de 22/08/1860, mais conhecida como *Lei dos Entraves* que entre outras coisas determinava que os bancos criados por decretos do poder executivo no período Souza Franco, ficassem proibidos de emitirem sob a forma de notas ou bilhetes ao portador, “quantia superior ao termo médio de suas emissões operadas no decurso do primeiro semestre do corrente ano”, enquanto não se mostrassem capazes de reembolsar os vales em ouro. GUIMARÃES, Carlos Gabriel. O Império e os bancos comerciais do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX: os casos do Banco Mauá, MacGregor & Cia., do Banco Rural e Hipotecário do Rio de Janeiro e do Banco Comercial e Agrícola. In: ABPHE – Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica (Brazilian Economic History Society), *Anais do III Congresso Brasileiro de História Econômica e 4ª Conferência Internacional de História de Empresas*, nº 23. [http://www.abphe.org.br/congresso1999/Textos/CARL\\_4B.pdf](http://www.abphe.org.br/congresso1999/Textos/CARL_4B.pdf).

<sup>12</sup> LEVY, Maria Barbara. *História Financeira do Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: IBMEC, 1979, Apud GUIMARÃES, Carlos Gabriel. O império e o crédito hipotecário: o estudo de caso do Banco Commercial e Agrícola 1858-1861. *I Seminário Interno do Programa De Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico*, UFMA, 3 a 4 de junho de 2013.

<sup>13</sup> BARBOSA, Silvana Mota. A política progressista: Parlamento, sistema representativo e partidos nos anos 1860. In: CARVALHO, José Murilo de & NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (Orgs.). *Repensando o Brasil do oitocentos: cidadania, política e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. pp.291-324.

marcaria o progresso de um povo, e as escolas primárias do país estariam confiadas a indivíduos sem habilitação, pois os cargos públicos estariam servindo como instrumentos de poder dos governantes, que os concederiam em troca de favores políticos. A solução seria reduzir o número de cadeiras e aumentar a remuneração para quem ficasse. Além disso, a instrução primária deveria servir como instrumento de aquisição de conhecimentos úteis, como as ciências positivas, a física, a química, a mecânica, as matemáticas e a economia política e, não para o ensino de matérias sem utilidade prática, como latim, retórica e poética<sup>14</sup>.

Tavares Bastos, por um lado, criticava a reforma do ensino primário e secundário aprovado pelo Decreto n.º 769, 09/08/1854<sup>15</sup>, que concedia um número maior de cadeiras para línguas estrangeiras e retórica do que as ditas matemáticas elementares e ciências naturais. E, por outro, estava em consonância com a criação do Instituto Comercial pelo Decreto nº 1.763, de 14 de Maio de 1856<sup>16</sup>. Segundo Gladys Sabino Ribeiro e Paulo Cruz Terra, o “ensino técnico para o comércio e algumas funções públicas esteve no horizonte do Instituto Comercial desde a sua organização” e à “medida que o século avançava, era mais irradiada entre as elites intelectuais do Brasil a necessidade de generalização do ensino técnico”<sup>17</sup>, como podemos perceber pelas propostas do deputado alagoano.

Tavares Bastos também condenou a portaria do Ministro do Império, que tinha reconhecido aos bispos a faculdade de dar licenças aos professores de seminários subvencionados pelos cofres públicos. Para o *solitário*, na teoria, o governo não deveria interferir na instrução (religiosa ou laica), de maneira a deixar livre aos particulares o investimento no ramo. Porém, na prática, o Estado mantinha suas próprias instituições de

---

<sup>14</sup> A instrução pública foi debatida principalmente na carta VIII, publicada no dia 20 de outubro de 1861, no *Correio Mercantil*.

<sup>15</sup> O Decreto n.º 769, 09/08/1854 estabelecia no Art. 79 que a instrução pública secundária ofereceria por meio dos Colégios Pedro II: 2 latim, 1 grego, 1 inglês, 1 francês, 1 alemão, 1 filosofia racional e moral, 1 retórica e poética (compreendendo o ensino da língua e da literatura nacional), 2 história e geografia, 1 matemáticas elementares (compreendendo aritmética, álgebra até equações do 2º grau, geometria e trigonometria retilínea), 2 ciências naturais. CÂMARA DOS DEPUTADOS. 1854. Decreto n.º 769, 09/08/1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 19/05/2020.

<sup>16</sup> CÂMARA DOS DEPUTADOS. 1856. Decreto n.º 1763, 14/05/1856. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1763-14-maio-1856-571246-publicacaooriginal-94337-pe.html>. Acesso em: 19/05/2020.

<sup>17</sup> RIBEIRO, Gladys Sabina; TERRA, Paulo Cruz. Tentativas de organização do ensino técnico para o comércio e as funções públicas no Instituto Comercial do Rio de Janeiro (1856-1880). *Revista de História da Unisinos*, v. 22, p. 526-533, 2018.

ensino e prestava auxílios pecuniários aos seminários, e nesta situação deveria conservar o direito não apenas de inspecionar, mas também de nomear os professores<sup>18</sup>.

Outra questão de relevância para o deputado alagoano era o federalismo. Na época já defendia a autonomia das províncias com relação ao governo central e criticava o aumento do poder dos municípios com relação a província. Gladys Sabina Ribeiro ressalta que o projeto de gestão do Estado e de exercício da cidadania de Tavares Bastos, assim como o de Justiniano José da Rocha, passava pelo aumento do poder da localidade. Conceito que os dois políticos compreendiam de maneira bem diversa. Enquanto Justiniano pregava que se fizesse a reforma das municipalidades, com os municípios se unindo em uma confederação e substituindo a administração provincial, Tavares Bastos defendia a autonomia das províncias<sup>19</sup>.

Dialogando com as teses defendidas por Pimenta Bueno e Visconde do Uruguai, Tavares Bastos afirmou que os conservadores queriam submeter às províncias a “tirania dos prefeitos” de modo a pulverizar grandes regiões e esmagar a autonomia das províncias. Por fim, resumia em três pontos suas observações sobre a administração pública:

- I. Emancipação de todas as indústrias e profissões; plena liberdade de comércio; revogação da lei de 22 de agosto de 1860.
- II. Garantias á carreira administrativa, estabilidade e maiores vantagens aos presidentes e secretários; extinção do contencioso administrativo; reorganização das secretarias de estado, a saber: uniformidade de categorias e vencimentos, diminuição do número de seções e do pessoal, supressão das classes de praticantes e segundos oficiais, simplificação do serviço e redução da correspondência;-alargamento da esfera de faculdades dos diretores gerais, dos diretores de seção e dos chefes das diferentes repartições subalternas.
- III. Concessão aos presidentes do direito de nomear e demitir grande número dos empregados gerais nas províncias, e de processar e julgar definitivamente a maior parte dos negócios<sup>20</sup>.

Além da questão da centralização, o *solitário* também se ocupou do tráfico negro. A preocupação principal era com o descumprimento tanto da lei de 7 de novembro de 1831, que garantia a liberdade de todos os escravos que tivessem entrado

---

<sup>18</sup> A questão da subvenção do Estado aos seminários religiosos foi discutida ao longo das cartas XX, XXI e XXII, publicadas em 17 de dezembro de 1861, 7 e 13 de janeiro de 1862, no *Correio Mercantil*.

<sup>19</sup> RIBEIRO, Gladys Sabina. "A correta administração do Estado e da Justiça: Justiniano José da Rocha e Aureliano Cândido Tavares Bastos, leituras distintas do caminho para o progresso do Império do Brasil" (1855-1873). (mimeo), 2018.

<sup>20</sup> SOLITARIO. Cartas do solitario ao Sr. redactor do Correio Mercantil. X carta. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, nº 280, 1861, p. 2.

ilegalmente no país, quanto a de 28 de dezembro de 1853, que previa a emancipação do africano que tivesse sido introduzidos ilegalmente no país depois que ele tivesse cumprido 14 anos de serviços. Defendia que teria sido mais justo e proveitoso para o desenvolvimento da lavoura se a lei de 1831 tivesse sido cumprida, mas diante de seu descumprimento, restava pôr em prática a lei de 1853 e conceder a liberdade aos escravos que tivessem sido introduzidos no país de maneira ilegal e que tivessem cumprido o tempo de trabalho estipulado por lei. Neste sentido, demonstrou-se favorável a proibição do tráfico negreiro e definiu o *bill Aberdeen* como uma medida enérgica, mas necessária por parte da Inglaterra, que contribuiu imensamente para extinguir com aquele “odioso comércio”. Contudo, ressaltava que não se tratava de levantar uma propaganda contra o direito de propriedade, mas apenas de exigir o cumprimento da lei. Além disso, propunha como solução para a substituição dos braços escravos a imigração europeia, que seria, além de tudo, mais eficiente<sup>21</sup>.

Tais cartas foram publicadas de forma esparsa, não havendo uma periodicidade definida. Se entre outubro e novembro foram publicadas 16 cartas; entre dezembro e fevereiro foram apenas sete. Durante os primeiros meses de 1862, a quantidade de cartas publicadas no *Correio Mercantil* diminuiu drasticamente, pois na mesma época, incomodado com a falta de liberdade de que dispunha nas páginas do periódico dirigido por Francisco Otaviano, o deputado alagoano começou a remeter seus escritos para *A Actualidade*. Em correspondência de 19 de novembro de 1861, endereçada a Saraiva, Tavares Bastos reclamava:

Não tenho feito nada no *Mercantil*. O *Solitário* tem se ocupado com quem não faz mal. Não tenho mesmo esperanças de escrever com franqueza naquela folha. Por isso, estou publicando na *Actualidade* um *Libelo famoso*, que o Diário transcreve. Remeto-lhe três números daquele periódico, e continuarei a fazer o mesmo. O *libelo* é a biografia do ministério e um estudo sobre o nosso chamado governo representativo<sup>22</sup>.

Em *A Actualidade*, Bastos criticou as condições da colônia naval de Itapura, a Lei dos Entraves e a organização do gabinete presidido por Caxias. Tal discussão fez com que

---

<sup>21</sup> As questões relativas à escravidão, ao tráfico negreiro e a imigração, foram discutidas ao longo das cartas XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII e XIX, publicadas respectivamente nos dias 1, 2, 8, 9, 12, 16, 20, 25 de novembro e 2 de dezembro de 1861, no *Correio Mercantil*.

<sup>22</sup> BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *Correspondência e catálogo de documentos da coleção da Biblioteca Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1977, p. 32, apud ABRÊU, Eide Sandra Azevedo. *O evangelho do comércio universal: Tavares Bastos e as tramas da Liga Progressista e do Partido Liberal (1861-1872)*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2011, p. 88.

ressurgissem os insultos e ameaças ensejados na época de sua demissão. O *Jornal do Commercio* criticava o publicista alagoano por utilizar a colônia naval de Itapura como um pretexto para atacar diariamente o conselheiro Joaquim José Ignacio. O *Correio da Tarde* foi mais longe e insinuou que o representante da nação passava os seus dias “nos jardins das camélias mais gastas”. Tavares Bastos se defendeu da acusação, afirmando que seus amigos conheciam a vida reservada e modesta em que vivia, “só fora da cidade, e ocupado em alguns estudos ou escrevendo para a imprensa”<sup>23</sup>. Além disso, ameaçou se vingar do ministro, pois tais insultos não se esqueciam, nem se perdoavam<sup>24</sup>.

Porém, seguindo os conselhos de algumas pessoas, que “não pedem, mandam”, o publicista abandonou os ataques ao ministro da marinha, e voltou a se dedicar as cartas publicadas nas páginas do *Correio Mercantil*. O resultado foi a publicação de 18 cartas em apenas um mês, março de 1862. A carta que abria a nova série anunciava os assuntos que seriam abordados, a saber, liberdade de cabotagem, a abertura do Amazonas e as comunicações com os Estados Unidos. Além disso, Tavares Bastos procurava construir a identidade de um homem realmente *solitário*:

As opiniões que professo são exclusivamente minhas. [...] Alimento-as isento de preocupações históricas; professo-as sem prevenções políticas. Vosso amigo não é um liberal, não é um puritano, não é nada disso, e é tudo isso. É um homem sem afinidades no passado e isolado no presente. É o *solitário*. Volvendo os olhos tristes em derredor de si, ele não vê senão o silêncio, e não observa senão as catacumbas em que se enterraram as grandes reputações de outrora. Não vê partidos, porque estes supõem combate, e o combate um sistema de ação. Ora, sobre o campo da batalha está-se neste momento levantando um templo ao VENCIDO. Fez-se a paz, com efeito. Todos adormecem; os próprios guardas descansam das fadigas do dia<sup>25</sup>.

Sobre as questões econômicas, o *solitário* começou por discutir as tarifas alfandegárias a partir de um histórico das disposições e regulamentações protecionistas impostas a navegação pelos reis portugueses as colônias ultramarinas. Política

---

<sup>23</sup> O artigo foi publicado primeiramente na *Actualidade* e depois no *Diário do Rio de Janeiro*. BASTOS, Aureliano Candido Tavares. Os insultos do Sr. Ministro da Marinha. *Actualidade*. Rio de Janeiro: Typ. da Actualidade, nº 192, 1862, p. 1.

<sup>24</sup> Robert Darnton aborda os *libelles* difamatórios do iluminismo que prometiam revelar os “segredos de bastidores” do *grand monde*, que na melhor tradição da “crônica escandalosa”, disseminavam a impressão de corrupção generalizada. Mudam-se os tempos, mudam-se os lugares, mas as intenções são parecidas. Os ataques de ambos os lados, demonstram a intenção de demonstrar a corrupção moral do adversário político, o que o tornaria incompetente para o serviço público. Para saber mais sobre os *libeles* iluministas ver: DARNTON, Robert. *Boemia Literária e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

<sup>25</sup> SOLITARIO. Cartas do solitário ao Sr. redactor do Correio Mercantil. XXIII carta. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, nº 52, 1862, p. 2.

protecionista pouco modificada com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, com a abertura dos Portos e, mesmo com a Independência do Brasil em 1822, pois ainda era exigida da navegação de cabotagem navios, tripulação e comandante brasileiros, mantendo intacto o privilégio dos nacionais<sup>26</sup>.

Quem mais perderia com o monopólio nacional da cabotagem seria a agricultura, “a verdadeira indústria do país”. Se o Brasil quisesse prosperar, deveria aceitar o seu modesto papel de plantador de café, cana de açúcar, fumo e algodão, viver com economia e abandonar as teorias protecionistas que custavam muito caro aos cofres públicos e aos particulares. Haveria causas naturais para a inferioridade marítima brasileira. O Brasil seria uma terra com vocação agrária, pois a terra fértil, onde tudo se dá, desincentivaria o brasileiro a levar uma vida de aventuras marítimas. Por isso, nem mesmo o privilégio conseguiria desenvolver a indústria de cabotagem e a manutenção da política protecionista acarretaria o aumento do preço dos fretes e o desvio de capitais e mão de obra, tão necessários à agricultura. Porém, não seria apenas a falta de operários e o custo da mão de obra que aumentaria o preço da construção naval brasileira. A matéria prima também seria muito dispendiosa, pois a madeira ou era importada e conseqüentemente pagava altos tributos, ou vinha de regiões longínquas brasileiras, em muitos casos ainda indígenas e, por isso mesmo, seriam caras<sup>27</sup>.

Tavares Bastos colocando-se como defensor das luzes, do direito e da razão, combatia as medidas protecionista, promotoras de monopólios e privilégios. Reputava mal todas as medidas protecionistas, pois acreditava que as indústrias apareceriam por si mesmas se houvesse os recursos naturais para sustentá-las. Caracterizava os monopólios como tradições europeias e requisitava políticas americanas. Condenava todos os privilégios como odiosos, pois pressuporiam a exploração da sociedade por alguns indivíduos. Defendia os pressupostos dos *free-traders* britânicos, a teoria da liberdade de comércio<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> As regulamentações sobre a cabotagem foram descritas nas cartas XXIV e XXV, publicadas nos dias 15 e 16 de fevereiro de 1862, no *Correio Mercantil*.

<sup>27</sup> A representação do Brasil como um país agrícola foi construída ao longo das cartas XXVI, XXVII, XXVIII, publicadas nos dias 1, 3 e 4 de março de 1862, no *Correio Mercantil*.

<sup>28</sup> Os “males” do protecionismo, dos monopólios e dos privilégios foram abordados nas cartas XXIX, XXX, XXXI, XXXII, XXXIII, XXXIV, publicadas nos dias 7, 10, 12, 14, 15 e 17 de março de 1862, no *Correio Mercantil*.

Neste sentido, acreditava que a liberdade de cabotagem favoreceria não apenas a liberdade de comércio, como a liberdade das próprias províncias. Um dos males do privilégio seria o pequeno número de portos habilitados, o que sujeitaria grande parte do Império a exploração injusta dos entrepostos privilegiados. Os navios que faziam a maior parte do tráfico costeiro seriam do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, da Bahia e de Pernambuco, sendo que o porto do Rio de Janeiro monopolizaria praticamente metade do comércio de cabotagem. A liberdade de navegação, por sua vez, propiciaria o crescimento das províncias pequenas e não prejudicaria as grandes, contribuindo para o desenvolvimento do país como um todo<sup>29</sup>.

Liberdade de navegação, que deveria ser estendida para os rios. O Brasil deveria seguir o exemplo de Nova Granada e Equador, e abrir o rio Amazonas ao comércio internacional, como os seus vizinhos tinham aberto seus rios aos barcos estrangeiros. Contudo, o Brasil teria estabelecido uma política para o rio da Prata e outra diametralmente oposta para o rio Amazonas. A incoerência seria manifesta e denunciaria a má fé do governo brasileiro. As situações seriam idênticas e, portanto, os direitos também deveriam ser. Assim, como o Brasil tinha exigido a liberdade de navegação até o porto de Albuquerque na alfandega de Mato Grosso, os países fronteiriços podiam exigir o mesmo direito, para o porto de Nauta no Peru. Além do mais, a liberdade do rio Amazonas promoveria o trabalho, aumentaria as transações, derramaria a abundância, povoaria os desertos e multiplicaria os transportes<sup>30</sup>. Seria, portanto, benéfica a todos.

Eide Azevedo Abrêu alerta que as críticas a política do governo brasileiro quando à recusa à abertura do rio, como o recurso à subvenção a uma empresa nacional que fizesse a navegação do Amazonas que foram condenadas nas *Cartas do Solitário*, já tinham sido utilizados pelos defensores da abertura na década de 1850. Pelo menos desde 1853, representantes estadunidenses como William Trouslade, tentavam negociar junto ao governo brasileiro a abertura da navegação do Amazonas, argumentando um Direito Natural à navegação dos rios igual ao direito que existia em relação aos oceanos. Neste sentido, Nícia Vilela Luz, salienta que não haveria incoerência na atitude do governo

---

<sup>29</sup> A concepção da liberdade da cabotagem representar a liberdade das províncias é apresentada nas cartas XXXV e XXXVI, publicadas nos dias 20 e 23 de março de 1862, no *Correio Mercantil*.

<sup>30</sup> A abertura do rio Amazonas a navegação estrangeira é debatida nas cartas XXXVII, XXXVIII, XXXIX, XL, XLI e XLII, publicadas nos dias 24, 25, 26, 27, 28 de março de 1862, no *Correio Mercantil*.

brasileiro, em razão de que, no Prata, tinha defendido uma abertura somente para os países ribeirinhos e, no Amazonas, adiava a abertura aos vizinhos somente por conta de uma necessária discussão anterior sobre limites<sup>31</sup>.

Outro problema correlato seria a inexistência de ligação do vale do Amazonas com o comércio mundial. A abertura do Amazonas só ficaria completa com o estabelecimento de uma linha de vapores entre Nova York e Rio de Janeiro. A companhia deveria ter duas linhas gerais, a primeira de Nova York para São Tomás, e a segunda, desta ilha para o Rio de Janeiro. Os pontos de escala na costa brasileira seriam somente Pará, Pernambuco e Rio de Janeiro. Tavares Bastos julgava que seria mais proveitoso realizar um contrato com uma empresa dos Estados Unidos do que do Brasil, pois a maior comodidade dos fretes dos navios americanos e o preço de seus vapores, concorreriam para tornar as subvenções menos pesadas aos cofres públicos. Tais medidas não seriam antinacionais, pois no cosmopolitismo estaria o verdadeiro interesse do país<sup>32</sup>.

No dia 2 de abril de 1862, vinha a lume a última das cartas do *solitário*, que além de recuperar os temas debatidos ao longo das 45 cartas, propunha projetos de lei sobre a liberdade de cabotagem, a navegação no Amazonas e as comunicações com os Estados Unidos. Os artigos propunham a abertura do transporte costeiro para estrangeiros; a habilitação dos portos existentes para importação e exportação; a proibição de cobrança de tarifas diferenciais segundo a nacionalidade dos navios; a diminuição das taxas cobradas dos navios em um terço; a abertura do rio Amazonas para a navegação por todas as nações, assim como dos rios Tocantins, Xingu, Tapajós, Madeira, Rio Negro e outros que viessem a ser requisitados. E mais, o aumento das forças militares de terra nas províncias do Pará e do Amazonas; a concessão de subsídio anual de até 200\$000 a companhia que realizasse a navegação a vapor entre o Rio de Janeiro e Nova York; a reforma dos regulamentos da alfandega. As despesas necessárias para a realização destas medidas deveriam ser

---

<sup>31</sup> ABRÊU, Eide Sandra Azevedo. *O evangelho do comércio universal: Tavares Bastos e as tramas da Liga Progressista e do Partido Liberal (1861-1872)*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2011, p. 100.

<sup>32</sup>A navegação para os Estados Unidos foi abordada nas cartas XLIII e XLIV, que foram publicadas em 31 de março e primeiro de abril de 1862, no *Correio Mercantil*. Eide Azevedo Abrêu salienta que a ideia da linha a vapor entre Brasil e Estados Unidos já havia sido proposta por Dr. Rainey ao governo do Pará em 1855, e ao governo imperial em 1856. ABRÊU, Eide Sandra Azevedo. *O evangelho do comércio universal...* p. 108.

compensadas por reduções no funcionalismo, nas subvenções, nos créditos de colonização e nas verbas extraordinárias e eventuais dos ministros<sup>33</sup>.

Um mês após a divulgação da última carta, o *Correio Mercantil* anunciou o lançamento e a distribuição das *Cartas do Solitário*<sup>34</sup>, que continha 23 das 45 cartas que haviam sido publicadas no periódico. O anúncio não informava o preço nem a tiragem do volume editado e publicado pela tipografia do *Correio Mercantil*, mas chegou-se a avisar que os exemplares estavam sendo vendidos no escritório do jornal, aonde os assinantes deveriam retirar suas cópias<sup>35</sup>. Para o volume, o editor selecionou as cartas que versavam sobre a liberdade de cabotagem, a abertura do Amazonas e as comunicações com os Estados Unidos, cartas que haviam sido publicadas entre fevereiro e abril de 1862. As cartas reproduzidas não tiveram grandes alterações, contendo apenas correções de grafia e pontuação, bem como o acréscimo de poucas notas de roda pé. Até mesmo por causa da forma rápida em que ocorreu a publicação, o texto permaneceu o mesmo, mas agora em formato de livro.

Como afirma Roger Chartier, o essencial é compreender como os mesmos textos impressos em formas diferentes podem ser diversamente apreendidos, manipulados e compreendidos. A forma de leitura pode variar de acordo com o tipo de suporte, o que produz efeitos na forma em que o texto é compreendido:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si mesmo, independentemente de qualquer materialidade, deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir) e que não há compreensão de um escrito, seja qual for, que não dependa das formas nas quais ele chega ao seu leitor<sup>36</sup>.

Neste sentido, a publicação das cartas em um único volume não representava apenas a ampliação da propagação das ideias de Tavares Bastos, mas também produzia uma mudança no sentido do texto. O livro, além de propiciar um manuseio mais fácil, ajudava a construir uma maior unidade de pensamento. Não eram apenas ideias para serem lidas e debatidas, eram propostas que deveriam ser analisadas e estudadas pelo

---

<sup>33</sup> SOLITARIO. Cartas do solitario ao Sr. redactor do Correio Mercantil. XLV carta. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, nº 91, 1862, p. 2.

<sup>34</sup> BASTOS, Tavares. *Cartas do solitario ao redactor do Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, 1862.

<sup>35</sup> CARTAS do solitario. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, nº 201, 1862, p. 4.

<sup>36</sup> CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 71.

cidadão brasileiro e pelo Congresso Nacional. No entanto, não se tratava de um livro que visava fazer um amplo debate teórico sobre as liberdades industriais, aproximando-se mais de um panfleto<sup>37</sup>, que visava incendiar o debate público. Não por acaso, a data de publicação coincidia com a época de abertura do parlamento.

Acompanhavam e complementavam as cartas, um texto escrito pelo editor explicando a pertinência da publicação, um artigo do *Correio Mercantil* divulgando que o *solitário* era Tavares Bastos e uma carta do deputado alagoano agradecendo a publicação do volume em avulso. A carta do editor salientava que algumas pessoas “instaram” pela publicação das cartas que versavam sobre a cabotagem, a abertura do Amazonas e a navegação para os Estados Unidos. A declaração fazia crer que o critério utilizado para a escolha das cartas publicadas teria sido a repercussão do assunto debatido. Porém, a carta de Tavares Bastos ao editor, publicada no final do livro, nos deixa vislumbrar quem foram as pessoas que “instaram” pela publicação. O publicista, afirmava então que:

[...] Moniz Barreto encareceu-me a conveniência de se discutirem certas questões econômicas nas cartas que eu estava escrevendo sob o pseudônimo solitário, e que já se haviam publicado vinte e duas.

[...]

Não duvidei render-me aos desejos do nosso estimável amigo, e achava-me no começo de minha tarefa, quando manifestastes que, acedendo às instancias de algumas pessoas, desejáveis reunir num só volume todos os artigos<sup>38</sup>.

Tendo em vista que as cartas eram publicadas no jornal alguns dias após o envio da correspondência e que Tavares Bastos afirmava estar ainda no início do trabalho de escrita dos textos quando lhe fora informado que as cartas sobre a liberdade de cabotagem seriam publicadas de maneira avulsa; podemos concluir que a repercussão não foi o único critério utilizado para a seleção e edição dos textos. Some-se a isso que, o tema do debate não fora escolhido unicamente por Tavares Bastos, mas sim, proposto a ele, por Moniz Barreto, proprietário do *Correio Mercantil* e da tipografia que publicou o volume, e chegaremos a conclusão que as pessoas que “instaram” pela publicação foram os próprios proprietários

---

<sup>37</sup> Silvana Motta Barbosa aponta que os panfletos publicados ao longo da década de 1860, aumentaram o “ruído” em torno do papel do monarca na estrutura de governo e, portanto, são de fundamental importância para a compreensão da crise do Império. BARBOSA, Silvana Mota. “Panfletos vendidos como *canela*”: anotações em torno do debate político nos anos 1860. In: CARVALHO, José Murilo de (Org.). *Nação e Cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, pp. 153-183.

<sup>38</sup> BASTOS, Tavares. *Cartas do solitario ao redactor do Correio Mercantil...* p. 178.

do jornal, que no caso eram também políticos adeptos da *liga constitucional*. Tratava-se de uma obra encomendada. Tavares Bastos, afinal, não estava assim tão *solitário*.

Se, por um lado, Tavares Bastos era mais próximo de conservadores moderados, como Saraiva, Olinda e Sinimbu, por outro, alinhava-se também com liberais, como Otaviano e Otoni, principalmente no que se refere a medidas que viessem a promover a livre empresa e o livre comércio entre as nações<sup>39</sup>. Porém, o relacionamento entre os *ligueiros* era conflituoso e o *Mercantil* não cedia as suas páginas a todo e qualquer tema sobre o qual o deputado alagoano quisesse dedicar as suas penas, fazia-o agora porque se referia a assuntos em que tinham concordância, a saber, a liberdade de cabotagem, a abertura do Amazonas e as comunicações com os Estados Unidos.

O publicista alagoano justificava a utilização do pseudônimo *o solitário* afirmando que não queria que o público prestasse mais atenção no escritor do que no assunto debatido. O editor da primeira edição concordava com a colocação e afirmava que ao não saber o autor, o público “olhava à ideia sem atenção ao escritor” e, assim, “abraçava-se a doutrina sem a simpatia que a pessoa do escritor poderá talvez inspirar<sup>40</sup>”. A utilização de pseudônimo era um expediente muito comum na imprensa do século XIX. Alguns dos panfletos mais famosos do oitocentos tinham sido escritos deste modo, como era o caso do *Libelo do Povo* de Timandro, pseudônimo de Francisco Sales Torres Homem. O próprio Tavares Bastos já havia publicado anteriormente *Os males do presente e as esperanças do futuro*<sup>41</sup> (1861), sob o pseudônimo de um *excêntrico*, quando, inclusive já havia abordado a necessidade de reformas que promovessem a eleição direta, a instrução pública, a

---

<sup>39</sup> ABRÊU, Eide Sandra Azevedo. *O evangelho do comércio universal...*

<sup>40</sup> BASTOS, Tavares. *Cartas do solitário ao redactor do Correio Mercantil...* p. IV.

<sup>41</sup> O *Correio Mercantil* afirmou que a “frase elegante” e os “bons sentimentos expressados com o calor e entusiasmo da mocidade” despertaram a curiosidade do público sobre o nome do autor do opúsculo, que se comentava na Câmara ser Tavares Bastos. O panfleto era vendido na livraria de F. L. Pinto e Companhia na Rua do Ouvidor e tinha 35 páginas, divididas em três partes: na primeira, relacionava as adversidades do Império ao passado Colonial; na segunda, afirmava que era uma ilusão acreditar que o combate a alvos circunscritos e fantasiosos, como o governo pessoal, a oligarquia e a anarquia, iria melhorar o país; na terceira, apontava como solução a promoção de um governo forte e democrata. Posteriormente, o panfleto foi reunido a demais volumes e monografias de Tavares Bastos para a publicação das obras completas do publicista alagoano pela Companhia Editora Nacional na série Brasileira da Biblioteca Pedagógica Brasileira. No mesmo livro encontram-se *A Opinião e a Corôa*; *Carta política* ao conselheiro Saraiva; *A situação e o Partido Liberal*; e esboços de lei sobre *A reforma eleitoral*. BASTOS, A. C. Tavares. *Os males do presente e as esperanças do futuro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

independência do Judiciário, a abolição gradual da escravatura, a liberdade de cabotagem e a abertura do Amazonas.

A utilização de um pseudônimo servia principalmente para proteger o autor de possíveis represálias. Se, de um lado, Tavares Bastos não era ameaçado de prisão ou degredo por exprimir suas opiniões, por outro, poderia sofrer diferentes formas de retaliação política, como é exemplo sua demissão do cargo de oficial da secretária da Marinha. Assim, a utilização do pseudônimo, propiciava o uso de uma linguagem mais violenta e, ao mesmo tempo, mantinha o autor protegido de inimizades, deixando o caminho aberto para futuras alianças políticas. Caso as cartas tivessem uma recepção positiva, como tiveram, bastaria apenas assumir a autoria dos escritos para colher os louros da glória – como o fez.

De toda forma, o deputado alagoano aproveitava o pseudônimo para propagar o ideário liberal, sob a tutela de um sujeito sem partido, nem aliados, que defendia para ouvidos moucos os valores da razão, do progresso e dos verdadeiros interesses nacionais. Como aponta Eide Azevedo Abrêu, Tavares Bastos procurava afirmar-se através de um discurso com pretensões de objetividade, com vistas a apresentar o seu ponto de vista particular como se fosse universal, enquanto, de fato, estava emaranhado na política, afinado com expectativas e questões de seu próprio tempo<sup>42</sup>. E que seriam levadas pelo próprio Tavares Bastos para o debate no parlamento brasileiro.

No dia 31 de maio de 1862, apresentou-se na Câmara o novo gabinete presidido pelo Marquês de Olinda. Na ocasião, Bastos atuava como líder da Liga, e aproveitou a oportunidade para pôr em discussão os seus projetos referentes a navegação de cabotagem, do Amazonas, e entre o Brasil e os Estados Unidos – que já haviam sido apresentadas ao país por meio das *Cartas do Solitário*. Entre eles o único a ser aprovado durante a 11ª legislatura foi a proposta de aditivo ao orçamento que versava sobre à abertura da navegação de cabotagem, aditivo, que, por fim, não foi executado pelo ministério. Percebemos assim que, se de um lado, o presidente do conselho abriu espaço para as propostas dos seus colegas *ligueiros* pelo menos no que se refere a liberdade de cabotagem, por outro, preferiu atender aos interesses dos empresários do setor e manter

---

<sup>42</sup> ABRÊU, Eide Sandra Azevedo. *O evangelho do comércio universal...* p. 78.

a subvenção as empresas nacionais<sup>43</sup>. De toda a forma, as *Cartas* e, sobretudo sua publicação em livro, cumpriram seu papel de colocar em discussão os projetos políticos de Tavares Bastos, projetos que voltariam a discussão nas legislaturas subsequentes.

Em pouco tempo, a primeira edição se esgotou e uma segunda edição das *Cartas do Solitário*<sup>44</sup> foi encomendada. A nova edição começou a ser feita em agosto de 1863, mas a publicação ocorreu apenas em dezembro, por causa de problemas que não foram especificados, mas podemos deduzir que estavam relacionados a dissolução da Câmara dos Deputados. As eleições de outubro de 1863 produziram uma câmara de maioria progressista. Eleito para seu segundo mandato consecutivo como deputado geral pela província de Alagoas, Bastos voltaria a carga com seus projetos pela liberdade de navegação e para isso contava com a publicação da segunda edição das *Cartas*, novamente publicadas na véspera da abertura do Parlamento. Foi durante essa legislatura que Tavares Bastos teve muito sucesso no encaminhamento de seus projetos na Câmara dos Deputados.

O livro começava com um aviso de que se tratava de uma edição revista, corrigida e ampliada, que abordava temas que não tinham sido incluídos na primeira edição, a saber, reforma administrativa, africanos livres, tráfico de escravos e ensino religioso. Em seguida, vinha reproduzida a advertência do editor da primeira edição, com o artigo do *Correio Mercantil* informando que o *solitário* era Tavares Bastos e a carta do autor para o editor da primeira edição. Contudo, desta vez foi retirado o trecho da carta em que o deputado alagoano afirmava que Moniz Barreto lhe havia instigado a discutir certas questões econômicas, o que denota a intenção de conferir ao autor maior independência de ideias e de ação.

No prefácio escrito especialmente para a segunda edição, o deputado alagoano enfatizava que este volume era um esboço, que compreendia estudos ligeiros de várias questões do momento e, que por isso, não aspirava à “dignidade de um livro”. Apesar do aviso, percebe-se que as modificações textuais realizadas visavam criar maior unidade de ideias, conceder a obra ares de maior erudição e colocar Tavares Bastos entre os teóricos do Estado brasileiro. Contudo, não se tratava de reflexões de um intelectual ou jornalista,

---

<sup>43</sup> ABRÊU, Eide Sandra Azevedo. *O evangelho do comércio universal...*

<sup>44</sup> BASTOS, Tavares. *Cartas do solitario*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Typ. da Actualidade, 1863.

(ou pelo menos não só), tratava-se de proposições de um político em início de carreira que acabara de eleger-se deputado e que tinha pretensões maiores, como tornar-se senador, ministro e conselheiro.

A segunda edição continha todas as 45 cartas publicadas no jornal, mas elas estavam condensadas em 30 unidades, subdivididas em três séries, sendo a primeira sobre a administração pública, a segunda sobre o tráfico negreiro e a terceira sobre a liberdade industrial e comercial. Conseqüentemente, a ordem das cartas não seguia a data de publicação das mesmas no jornal, mas sim a lógica do encadeamento das ideias. As cartas, às vezes, eram publicadas integralmente, em outras ocasiões, duas ou três cartas transformavam-se em uma única. Pequenos parágrafos juntaram-se, formando outros maiores. Alguns trechos foram suprimidos e outros ampliados, seja para ligar uma carta à outra, seja para aprofundar os temas discutidos.

Alguns trechos cortados demonstram uma preocupação em amenizar conflitos e suavizar opiniões. Assim, por exemplo, onde criticava a indicação de José Bento da Cunha Figueiredo para a presidência da Província de Minas Gerais, por considera-lo um homem sem talentos; então, dizia apenas que as “escolhas de presidentes têm sido péssimas<sup>45</sup>”. Outro fato curioso foi a modificação do texto que abordava a sua própria demissão do cargo de oficial da secretária da Marinha. Onde o *solitário* denunciava a “demissão acintosa ao funcionário que ousou, como deputado”, como o “exemplo do Sr. Tavares Bastos está patente aos olhos de todos<sup>46</sup>”; o deputado alagoano optou por apenas criticar a demissão de funcionários que arriscavam sugerir economias e reformas.

Além disso, foram acrescentadas notas de roda pé, às vezes com pequenas informações complementares, outras com grandes debates parlamentares e, ainda havia notas em que se reproduziam artigos de jornais ou que indicavam a consulta ao apêndice, que vinha no final do livro. No apêndice as ideias contidas nas cartas eram complementadas com outros artigos publicados na imprensa periódica da corte, sobretudo artigos escritos pelo próprio Tavares Bastos para *Correio Mercantil* e *Diário do Rio de Janeiro*, mas também foram transcritos votos proferidos pelo deputado alagoano, assim como trechos de sessões

---

<sup>45</sup> BASTOS, Tavares. *Cartas do solitario*. 2ª ed... p. 43.

<sup>46</sup> SOLITARIO. Cartas do solitario ao Sr. redactor do Correio Mercantil. VI carta. *Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, nº 272, 1861, p. 2.

da câmara dos deputados realizadas após a publicação da primeira edição das *Cartas do Solitário*. Como foram os casos do apêndice V e VII, que traziam respectivamente trechos da sessão de 8 de julho de 1862, onde se discutiu o projeto sobre a navegação a vapor para os Estados Unidos e a abertura do Amazonas; e da sessão de 25 de julho de 1862, em que o deputado alagoano tencionava submeter um projeto de lei sobre a navegação de cabotagem. Afinal, Tavares Bastos queria demonstrar que sustentava princípios gerais tanto nos seus escritos, quanto em sua prática política, de modo a candidatar-se a ser um *estatista* do Império.

Eide Azevêdo Abreu salienta que no Congresso, Tavares Bastos atuava ativamente no sentido de:

promover medidas de abertura econômica - defendidas nas *Cartas do Solitário* – que contavam com a oposição firme dos conservadores “puros”, uma vez que desmontavam os monopólios da navegação de cabotagem, e do crédito e do fornecimento de mão-de-obra, desfrutados por grandes negociantes da praça de comércio do Rio de Janeiro. Nesse trabalho, o político alagoano deixou documentadas ligações com os líderes conservadores moderados Nabuco de Araújo e Marquês de Olinda, com liberais como Paula Sousa, e com empresários norte-americanos interessados na navegação pela costa brasileira. Também fica indicado na documentação o vínculo com empresários nacionais e estrangeiros envolvidos com a promoção da imigração, especialmente de norte-americanos; é sugerida, ainda, a ligação com banqueiros ingleses estabelecidos no Rio de Janeiro<sup>47</sup>.

Por fim, cabe destacar que a segunda edição foi a versão passada a posterioridade, pois as demais edições se basearam nela. No século XX, as *Cartas do Solitário* tiveram mais duas edições, ambas realizadas pela Companhia Editora Nacional como parte da coleção Brasileira, que é a quinta série de uma coleção mais ampla, intitulada Biblioteca Pedagógica Brasileira. A terceira edição<sup>48</sup> foi publicada em 1938, em comemoração aos 100 anos do nascimento de Tavares Bastos e a quarta edição<sup>49</sup> foi publicada em 1975, em homenagem aos 100 anos da morte do político alagoano.

Ao longo de publicações e republicações, de edições e reedições, Tavares Bastos vislumbrava influir do debate político. Começou a escrever as cartas para o *Correio Mercantil* logo após a sua demissão da secretaria da Marinha. Aproveitou o espaço concedido pela imprensa diária para tecer críticas à centralização administrativa. Após

---

<sup>47</sup> ABRÊU, Eide Sandra Azevedo. *O evangelho do comércio universal...* p. 355.

<sup>48</sup> BASTOS, Tavares. *Cartas do Solitário*. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

<sup>49</sup> BASTOS, Tavares. *Cartas do Solitário*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

sugestão de Moniz Barreto começou refletir sobre questões econômicas, que deram origem a projetos de lei que foram debatidos no Congresso Nacional. Em seguida, publicou duas edições em livro das cartas. A primeira procurava impulsionar a discussão dos projetos de lei propostos pelo deputado alagoano. A segunda almejava projetar Tavares Bastos como um homem digno de se tornar um *estadista* do Império. Podemos concluir, que, se, por um lado, a morte precoce, aos 34 anos, causada pela pneumonia, o impediu de alcançar voos maiores, por outro lado, Aureliano Cândido Tavares Bastos alcançou, em grande medida, os propósitos que tinha quando publicou as *Cartas do Solitário*. A legislação proposta foi aprovada, ainda que com modificações. O deputado alagoano tornou-se senador. E as reflexões sobre as liberdades administrativas e industriais continuam a provocar discussões teóricas até os dias de hoje.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### FONTES

*Hemeroteca Digital/Biblioteca Nacional*

Actualidade

Correio da Tarde

Correio Mercantil

Diário do Rio de Janeiro

Jornal do Commercio

### REFERÊNCIAS

ABRÊU, Eide Sandra Azevedo. *O evangelho do comércio universal: Tavares Bastos e as tramas da Liga Progressista e do Partido Liberal (1861-1872)*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2011.

BARBOSA, Silvana Mota. A política progressista: Parlamento, sistema representativo e partidos nos anos 1860. In: CARVALHO, José Murilo de & NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (Orgs.). *Repensando o Brasil do oitocentos: cidadania, política e liberdade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. pp. 291-324.

BARBOSA, Silvana Mota. "Panfletos vendidos como *canela*": anotações em torno do debate político nos anos 1860. In: CARVALHO, José Murilo de (Org.). *Nação e Cidadania no Império: novos horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, pp. 153-183.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *Os males do presente e as esperanças do futuro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *Cartas do solitario ao redactor do Correio Mercantil*. Rio de Janeiro: Typ. do Correio Mercantil, 1862.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *Cartas do solitario*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Typ. da Actualidade, 1863.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *Cartas do Solitário*. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. *Cartas do solitário*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. In: BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. *ABC das Alagoas: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico das Alagoas*. v. II. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005, p. 609.

CARVALHO, José Murilo de. Radicalismo e republicanism. In: CARVALHO, José Murilo de; NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das (Orgs.). *Repensando o Brasil do Oitocentos: cidadania, política e liberdade*. 1ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, pp. 19-48.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp.61-78.

DARNTON, Robert. *Boemia Literária e Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Amanda Muzzi. *Fragilidade monarquista: das dissidências políticas de fins do Império às reações na primeira década republicana (1860-1900)*. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2012.

GUIMARÃES, Carlos Gabriel. O império e o crédito hipotecário: o estudo de caso do Banco Commercial e Agrícola 1858-1861. *I Seminário Interno do Programa De Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico*, UFMA, 3 a 4 de junho de 2013.

GUIMARÃES, Carlos Gabriel. O Império e os bancos comerciais do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX: os casos do Banco Mauá, MacGregor & Cia., do Banco Rural e Hipotecário do Rio de Janeiro e do Banco Commercial e Agrícola. In: ABPHE – Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica (Brazilian Economic History Society), *Anais do III Congresso Brasileiro de História Econômica e 4ª Conferência Internacional de História de Empresas*, nº 23. [http://www.abphe.org.br/congresso1999/Textos/CARL\\_4B.pdf](http://www.abphe.org.br/congresso1999/Textos/CARL_4B.pdf).

HARING, Carlos Guilherme (Red.). *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro para o anno de 1860*. Rio de Janeiro: Em casa dos editores-proprietários Eduardo e Henrique Laemmert, 1861, p. 748.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Do Império à República. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 7ª ed., T. II, O Brasil Monárquico, v. 7. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

RIBEIRO, Gladys Sabina; TERRA, Paulo Cruz. Tentativas de organização do ensino técnico para o comércio e as funções públicas no Instituto Commercial do Rio de Janeiro (1856-1880). *Revista de História da Unisinos*, v. 22, p. 526-533, 2018.

Recebido em 22 de julho de 2020  
Aprovado em 25 de setembro de 2020



ARTIGO  
ARTICLE

---

## “Futuros operários do progresso”: Infância Desvalida e Educação no limiar da escravidão (Grão-Pará, 1870-1890)<sup>1</sup>

“Future workers in progress”: Underprivileged Childhood and Education on the brink of slavery (Grão-Pará, 1870-1890)

Marcelo Ferreira Lobo 

Doutor em História, Universidade Federal do Pará  
m.lobo2013@outlook.com

LOBO, Marcelo Ferreira. “Futuros operários do progresso”: Infância Desvalida e Educação no limiar da escravidão (Grão-Pará, 1870-1890). *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.32753>

**Resumo:** O presente artigo discute os projetos de educação que foram tecidos ao longo do século XIX no Brasil Imperial, particularmente após a promulgação da Lei do Ventre Livre. Os debates sobre a formação de mão de obra sob a perspectiva do fim gradual da escravidão colocaram em destaque a figura do ingênuo, e a necessidade de criação de institutos de educação afim de promover a educação oficiosa destes menores. Por meio de notícias publicadas nos periódicos de Belém foi possível compreender os discursos sobre a noção de educação e trabalho. Após a abolição foi fundado o Club 13 de maio e da escola 13 de maio, que funcionou em Belém nos meses subsequentes a abolição da escravidão.

**Palavras-chave:** Educação; abolição; Grão-Pará.

**Abstract:** This article discusses the educational projects that were woven throughout the 19th century in Imperial Brazil, particularly after the enactment of the Free Womb Law. The debates on the training of labor from the perspective of the gradual end of slavery highlighted the figure of the naive, and the need to create educational institutes in order to promote the unofficial education of these minors. Through news published in the Belém periodicals it was possible to understand the speeches about the notion of education and work. After abolition, Club 13 de Maio and Escola 13 de Maio were founded, which operated in Belém in the months following the abolition of slavery.

**Keywords:** Education; abolition; Grão-Pará.

---

<sup>1</sup> Este trabalho constitui parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará, com financiamento por meio da Bolsa CAPES.

(...). E depois, qual a educação que poderão dar quem não tem? Apanhar Açaí? Cortar cana? Lancear Camarões? Remar canoas e ascender cachimbos de légua e meia? A maior parte não manda educar seus filhos que são criados ao rigor dos tempos, *quanto mais os pobres pretinhos* (grifos meus).<sup>2</sup>

Pensar nas relações e questões nas quais estiveram inseridos os libertos ao longo das décadas precedentes a abolição é também pensar na parcela livre e pobre da população da província do Pará, e dentre esta parcela da população destaco os então “menores desvalidos”.<sup>3</sup> Considerados órfãos ante os olhos do Estado e objeto das discussões e medidas políticas para tratar da dita “infância desvalida”, o que apresento adiante esteve vinculado ao processo emancipacionista e a necessidade de novas formas de arregimentação de mão de obra entre as classes populares e controle social.

O leitor pode se perguntar qual a relação da infância com a liberdade no Brasil oitocentista? Diante das novas configurações sociais que se desenrolaram ao longo da segunda metade do século XIX, se processaram discussões sobre a formação de uma massa de trabalhadores livres, discussão que se voltou para a atração do imigrante europeu e a necessidade de se ordenar a sociedade pautada em concepções modernizantes, sendo a educação uma dimensão importante no ideal de modernidade. A educação durante o segundo reinado (1840-1889) como indica Karla Barros é tomada enquanto instrumento para incutir valores e “condutas de civilidade”<sup>4</sup> nas camadas populares, e manter a ordem e o lugar social de acordo com as hierarquias já estabelecidas.

Ao pensarmos sobre a educação durante o século XIX, deve-se pensar nas diversas formas de educação, como indica Marcus Vinicius Fonseca, “ao fazer referência à educação dos escravos, devemos ter em mente as práticas educacionais que eram anteriores ao modelo escolar e que não possuíam qualquer semelhança com as práticas generalizadas a partir do processo de escolarização”.<sup>5</sup> Para ele a “pedagogia senhorial” não deve ser vista como mero adiestramento, e sim como um processo de aprendizagem a qual a criança escrava esteve sujeita. Isso pode ser pensado para além do mundo da escravidão, as classes

---

<sup>2</sup> *O Liberal do Pará*, 06/06/1888, p. 1. Biblioteca Pública do Estado do Pará (BPEP), Setor de Microfilmagem.

<sup>3</sup> O termo “menor desvalido” passa a ganhar maior ênfase a partir da década de 1870 e sob essa categoria incluíam-se os filhos das classes populares, indígenas, mulatos, pardos, tapuios.

<sup>4</sup> TERTULIANO DE BARROS, K. A. C. Educação e “ingênuos” em Goiás 1871-1888. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. p. 32.

<sup>5</sup> FONSECA, Marcus Vinicius. Educação e Escravidão. Um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4. Jul/dez, 2002, p. 127.

populares reproduziram formas “tradicionais de educação” baseadas na aprendizagem cotidiana, nas relações sociais vivenciadas no espaço privado e público.

A epígrafe que inicia este capítulo data de 1888, e fala da condição dos libertos após a abolição. Ao mencionar certos aprendizados tradicionais como apanhar açaí, lancear camarões e remar canoas, o articulista criticou a forma de vida da população paraense e a maneira como estes tratavam seus filhos. A educação que o articulista evoca como ideal é uma educação escolar e oficiosa de caráter “moderno”, isto remete a práticas educativas diferenciadas, vinculadas a contextos específicos e marcadores sociais variados quanto a gênero, classe, cor e condição jurídica. A educação tradicional passa a conflitar com os novos modelos educativos em processo de consolidação do ideal de modernidade no Brasil durante o século XIX.

É sob o contexto das transformações da década de 1870 que a educação escolar tomou maior espaço nas discussões dos grupos dirigentes. Ao estudar a educação da população negra no Brasil durante o período das reformas abolicionistas iniciadas com a Lei do Ventre Livre, Marcus Vinicius Fonseca indica a educação como uma “dimensão complementar a abolição do trabalho escravo”, assim podemos pensar que as reformas educacionais da década de 1870 estavam associadas à Lei do Ventre Livre, como indica Fonseca:

Portanto, em meio às discussões que começavam a difundir a ideia e a necessidade de estabelecer a libertação das crianças nascidas de escravas, educação e emancipação eram vinculadas como parte do processo geral de preparação dessas crianças para o exercício da liberdade.<sup>6</sup>

Para o mesmo autor, o texto final da Lei de 1871 fizera uma sutil distinção entre “criar” e “educar”, enquanto a Lei determinava que os senhores deveriam cuidar e criar dos filhos de suas escravas, o Governo deveria criá-las e educá-las quando os senhores optassem por entregá-las ao Estado, desta maneira os senhores ficariam isentos de propiciar uma educação escolar aos mesmos, facilitando a preservação das hierarquias

---

<sup>6</sup> FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: *Negro e Educação: Presença do Negro no Sistema educacional Brasileiro*, Marcus Vinicius da Fonseca, Patrícia Maria de Sousa Santana, Cristiana Vianna Veras, Elianne Botelho Junqueira, Julio Costa da Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto (organizadores). São Paulo, 2001, p. 13.

sociais vigentes.<sup>7</sup> A expectativa que um grande número de ingênuos fossem entregues ao Estado no ano de 1879 propiciou uma intensa discussão sobre a construção de uma estrutura apta a recebê-los.

O período posterior ao ano de 1879 é apontado por Marcus Fonseca como um momento de “refluxo da questão da educação dos ingênuos”,<sup>8</sup> quando os senhores de escravos optaram em sua maioria por permanecerem com os ingênuos, a criação de tais institutos de educação que tanto foram discutidas na década de 1870 passaram a encontrar respaldo para a sua manutenção enfocando a educação da infância desvalida; “Após 1879, a tendência era a de igualar o problema dos ingênuos e da infância desamparada”.<sup>9</sup>

Os menores filhos da população pobre e principalmente da “população de cor” tornaram-se objeto de discussão nos jornais, no parlamento, nas câmaras provinciais, nos gabinetes de presidentes de província e nos tribunais. Segundo Daniel Almada,<sup>10</sup> a Lei de 28 de setembro de 1871 ao invés de tornar livre o filho da escrava e igualá-lo aos demais menores, teve um efeito inverso, aproximando os filhos da população pobre da condição dos filhos de escravos. Corroboro com tal argumento visto que as fronteiras entre a condição de escravos, ingênuos, libertos e livres eram tênues.

Entre os filhos das classes pobres também estavam os filhos de libertos e de escravos deste modo os “menores desvalidos” estavam inseridos no conjunto da sociedade vista como eminentemente perigosa à formação de uma identidade nacional a partir da construção de um povo trabalhador e civilizado. Para além dos planos de branqueamento da população, ocorria uma latente preocupação com o controle das classes perigosas e formação de cidadãos oficiosos. A assimilação de determinadas ideias acerca da noção de classes perigosas elaborados por criminalistas e cientistas como H. A. Fregier<sup>11</sup> e Benedict

---

<sup>7</sup> FONSECA, Marcus Vinicius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil...*, p. 15.

<sup>8</sup> FONSECA, Marcus Vinicius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil...*, pp. 20-22.

<sup>9</sup> FONSECA, Marcus Vinicius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil...*, p. 22.

<sup>10</sup> ALMADA, Paulo Daniel Sousa. *A infância desvalida: menores do Pará entre a Lei do Ventre Livre e a abolição*. Monografia de conclusão de curso, UFPA. IFCH. Laboratório de História, Belém, 1984.

<sup>11</sup> FREGIER, H. A. *Des Classes Dangereuses de la population dans les grandes Villes et des moyens et les rendre meilleurs*. 2vol. Paris 1840.

Morel<sup>12</sup> por parte da intelectualidade Brasileira e dos políticos, serviram como embasamento científico para muitas das práticas higienistas aplicadas no Brasil ao longo da segunda metade do século XIX.

Sidney Chalhoub em seu estudo sobre os cortiços no Rio de Janeiro demonstrou à leitura que alguns membros da Câmara dos deputados do Rio de Janeiro fizeram acerca da obra de Fregier, e a adequação a realidade local da noção de “Classes Perigosas” .<sup>13</sup> Para Chalhoub o uso da noção de classes perigosas serviu para que recaísse uma “suspeição generalizada” sobre a população pobre, e principalmente a de cor. Ao se discutir a questão da infância desvalida na província paraense as autoridades buscavam estabelecer formas de zelar pela ordem social, ao instituir mecanismos de controle moral que possibilitassem inculcar valores atrelados ao trabalho nos menores das classes populares.

Em 1884 o Jornal *A Constituição* discutiu a situação dos menores das classes pobres e da criação na *Corte do Império de uma Associação Protetora da Infância* que estaria articulando com as demais províncias para arrecadar fundos a fim de cuidar dos menores. O articulista afirmava que por todo Império formavam-se Institutos e Asilos com o fim de “garantir aos filhos da pobreza uma educação sólida, fundada nos princípios da sã moral”, embora ressaltando as riquezas naturais do país o articulista destacava a pobreza moral em que grande parte da “nação” se vivia:

No meio, porém, de todas estas grandezas, pasma-se diante da pobreza em que vive a grande maioria da nação, que parece não ambicionar sequer um futuro mais lisonjeiro. É que falta educação na massa popular, falta hábito do trabalho, mas de um trabalho metódico e inteligente, e faltam também estímulos.<sup>14</sup>

Tanto os institutos de educação para os menores desvalidos quanto institutos militares como as Escolas de Aprendizes e Marinheiros estavam interessados em manter a ordem e a tranquilidade pública. Em 1885 o Ministro da Justiça encaminhou aos Juizes de Órfãos da Corte uma determinação para que os menores enviados a estes pelas autoridades policiais fossem encaminhados primeiramente para serem admitidos em

---

<sup>12</sup> Sobre o tratado do Psiquiatra Benedict Morel (Tratado das degenerescências, 1857) Ver: PEREIRA, Mario Eduardo Costa. Morel e a questão da degenerescência. Revista Latino Americana de Psicopatía. Fund., São Paulo, V. 11, n. 3, setembro 2008, pp. 490-496.

<sup>13</sup> CHALHOUB, Sidney. Cidade Febril; Cortiços e Epidemias na Corte Imperial. São Paulo; Companhia das Letras, 1996, p. 21-22.

<sup>14</sup> A Constituição. “A Favor da Infância Desamparada”, 09/06/1884. HDBN.

Companhias de Aprendizes de Marinheiros, ou de Guerra, caso não fosse possível à admissão destes menores na Armada que fossem admitidos em Asilos de Menores.<sup>15</sup>

Cabe compreender quem eram estes menores desvalidos. No período de 1810 a 1850, em um levantamento feito por Ana Rita Ramos nos registros de batismos da Cúria Metropolitana de Belém, cerca de 74% das crianças na província paraense eram filhos ilegítimos de um total de 5.327 registros. Eram filhos de relações que não estavam de acordo com os preceitos católicos,<sup>16</sup> e, portanto, se encaixavam em termos jurídicos na condição de órfãos.

O fato de não ocorrerem tantas requisições de tutorias no Pará em relação ao mesmo período (1810-1850) pode estar vinculado ao caráter das medidas de amparo a menores pobres para o mesmo período. Os trabalhos de Paulo Daniel Almada<sup>17</sup> para a segunda metade do Século XIX e de Edna Wanderley para o período posterior a 1888, no Pará,<sup>18</sup> assim como os trabalhos de Maria Aparecida Papali<sup>19</sup> e Ana Gicelli Alaniz<sup>20</sup> para o Sudeste do Brasil, demonstram o ressignificação da tutela como mecanismo de controle das classes populares, com o aumento da atuação do Estado nas relações sociais vivenciadas anteriormente no âmbito privado.

Segundo Eduardo Nunes, até meados do século XIX as políticas de assistência à infância desvalida no Brasil possuíam um caráter religioso, mudando de caráter a partir da segunda metade do século XIX, onde o Estado tomaria o papel de dirigir tais políticas assistencialistas a infância com a criação de institutos no Rio de Janeiro com o Imperial Instituto de Meninos Surdos (1855); a Escola de Aprendiz de Marinheiro (1873) e o Asilo de

---

<sup>15</sup> O Liberal do Pará. *Menores Vagabundos*, 22/12/1885. HDBN.

<sup>16</sup> RAMOS, Ana Rita de Oliveira. Estudo da ilegitimidade nos registros paroquiais: a inserção dos filhos de pais incógnitos na sociedade paraense católica (1810 – 1850). Monografia, Faculdade de História; IFCH, UFPA, Belém, 2011, p. 32.

<sup>17</sup> ALMADA, Paulo Daniel Sousa. A infância desvalida: menores do Pará entre a Lei do Ventre Livre e a abolição..., p. 21.

<sup>18</sup> WANDERLEY, Edna. Ser Orphã – Autos de tutela – Belém 1888 a 1910. Monografia de conclusão de graduação, UFPA, Faculdade de História, Belém, 1996, p. 28.

<sup>19</sup> PAPALI, Maria Aparecida Chaves Ribeiro. Escravos, libertos e órfãos: a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895). São Paulo, Annablume, 2003.

<sup>20</sup> ALANIZ, Anna Gicelli Garcia. Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição 1871-1895. CMU/UNICAMP, Campinas. 1997.

Meninos Desvalidos. Tais políticas estariam voltadas para um projeto higienista buscando “a profilaxia e prevenção de comportamentos desviantes”.<sup>21</sup>

O pensamento higienista, fundamentado nos valores da ciência, tinha como objetivo, em sua ação, a prevenção da desordem. As instituições de amparo social criadas para servir aos desprovidos, aos desvalidos, tinham como objetivo, neste sentido prevenir a delinquência, proteger a infância e fazer sua saúde física e de sua adaptação moral a mais grave preocupação da sociedade.<sup>22</sup>

Embora Eduardo Nunes afirme que somente a partir da primeira República é que o Estado passaria a implementar políticas efetivas de combate a “vadiagem”, ordenamento social e “amparo” dos menores desvalidos, ao longo das duas décadas precedentes a instauração da República os conflitos entre policiais, tutores, pais, e autoridades do judiciário já remontam tentativas de implementação de mecanismos de controle dos menores pobres.

Durante boa parte do período Imperial as instituições paraenses que buscavam promover a educação de menores desvalidos estavam ligadas à igreja católica, como o Colégio de Santo Antônio sob a direção das irmãs Dorothéias (fundado em 1878, funcionou primeiramente nas dependências do Convento do Carmo como asilo a meninas desvalidas a partir de 1872),<sup>23</sup> o Colégio do Amparo, o Instituto Industrial e Agrícola Providencia (1882).<sup>24</sup> algumas das instituições atreladas à igreja recebiam subsídios do governo da província, como destaca Elianne Barreto, para quem existiu entre a Igreja e o Estado um incentivo para educação de crianças pobres.<sup>25</sup> Foram fundadas também a Companhia de Aprendizes Marinheiros (1872) e o Instituto Paraense de Educando e Artífices (1871).

Para meninas desvalidas a educação recebida das instituições de ensino destinavam-se a torná-las “boas mães e donas do lar”, aptas a educarem seus filhos ao

---

<sup>21</sup> ALVARES PAVÃO, Eduardo Nunes. Balanço Histórico e historiográfico da assistência a infância desvalida no Brasil. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, ANPUH. São Paulo, julho – 2011, p. 15.

<sup>22</sup> ALVARES PAVÃO, Eduardo Nunes. Balanço Histórico e historiográfico da assistência a infância desvalida no Brasil..., p. 15.

<sup>23</sup> BEZERRA NETO, Jose Maia. As luzes da Instrução: o Asylo de Santo Antonio em Belém do Pará (1870/1912). In: A escrita da História Paraense. Coordenadora. Rosa Elizabeth Acevedo Marin. NAE/UFGA, Belém, 1998, pp.185-205.

<sup>24</sup> Sobre o Instituto Providência e escolas profissionais no Pará ver BEZERRA NETO, Jose Maia. Oficinas do Trabalho: representações sociais, institutos e ensino artístico no Pará. Revista Ver a Educação. Vol. 2. N. 1, 1996, pp. 41-70.

<sup>25</sup> SABINO, Elianne Barreto. A Assistência e a educação de meninas Desvalidas no Colégio de Nossa senhora do Amparo na província do Grão – Pará (1860 -1889). Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, UFGA, Belém, 2012.

receberem uma educação moralizante, uma educação que estava de acordo com os ideais modernizantes das elites paraenses.

Um das instituições criadas na província paraense no século XIX objetivando zelar pelas meninas desvalidas foi o Colégio de Nossa Senhora do Amparo fundado pelo bispo D. Manoel Almeida Carvalho em 1804, quando o mesmo trouxera consigo dos sertões da Amazônia 15 meninas índias para as quais resolveu cuidar da educação das mesmas.<sup>26</sup> Criado inicialmente com a intenção de cuidar de meninas índias abandonadas, o referido instituto recebeu auxílio financeiro do governo provincial, e em 1850 tomava definitivamente o nome de Colégio de Nossa Senhora do Amparo como indicou Arthur Vianna:

Ficava o Recolhimento das Educandas definitivamente criado e tomava a denominação de – *Collégio de Nossa Senhora do Amparo* – seu fim seria recolher e educar as meninas desvalidas, as expostas a cargo da câmara municipal de Belém, o presidente da província, juntamente com as Irmãs, seria o protetor do colégio. O pessoal constaria de um administrador, um fiel, das professoras e irmãs mestras, de um capelão e um médico. Estes deveriam ser pessoas honestas e de probidade, maior de 35 anos de idade, prestando-se a exercerem o cargo gratuitamente, em serviço de Deus e de Nossa Senhora do Amparo.<sup>27</sup>

Na sessão da Assembleia Legislativa Provincial do Pará de 8 de outubro de 1868, foi debatido o novo regulamento para o Colégio do Amparo. O cerne do debate estava na questão de a quem se destinaria o ensino na mesma instituição, se somente a meninas desvalidas e órfãos ou se continuaria a receber meninas “pensionistas”, como estava a fazer. Entre os deputados havia aqueles que defendiam que se a referida instituição se restringisse a classe das pessoas desvalidas, também deveriam ser mudados o quadro de ensino, retirando do seu programa as aulas de inglês, francês e piano:

O Sr. Roque: - Pelo que respeita a educação intelectual pretende-se acabar com as cadeiras de inglês, francês e até piano; porque entende o nobre deputado, e com ele alguns outros, que não se deve dar as meninas desvalidas uma educação, além da ordinária, a fim de que não tenham elas pretensões incompatíveis com o seu estado e condição social.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> SABINO, Elianne Barreto. A Assistência e a educação de meninas Desvalidas no Colégio de Nossa senhora do Amparo na província do Grão – Pará (1860 -1889)..., pp. 12.

<sup>27</sup> VIANNA, 1906. Apud: ELIANNE BARRETO. SABINO, Elianne Barreto. A Assistência e a educação de meninas Desvalidas no Colégio de Nossa senhora do Amparo na província do Grão – Pará (1860 -1889)..., p.13

<sup>28</sup> Diário de Belém, 25 de novembro de 1868, nº 92. “Sessão ordinária de 8 de outubro de 1868”. HDBN.

O debate se circunscreveu a questão de se formarem mulheres aptas a serem recebidas em matrimônio, e que obtivessem as qualidades necessárias para se casarem com pessoas de posses e não apenas obterem um “casamento pobre”, tendo sido declarado pelo Sr. Roque que conhecia vários sujeitos, amigos seus, que se casaram com algumas egressas da mesma instituição como o seu amigo Rhossard. A educação as meninas desvalidas deveria ser restrita às prendas domésticas, e quando muito a ler e escrever, tal perspectiva também esteve presente nos autos de tutela, quando um tutor retrucou contra a alegação de uma mãe que reclamava da educação dada a sua filha, sob o argumento de que lhe dava uma educação de acordo com a “condição da menor”, que não esperasse ela uma educação “princesca”.<sup>29</sup>

Em relação ao lugar ocupado na sociedade Imperial brasileira pelas mulheres, a historiadora Emilia Viotti aponta que as transformações que ocorreram nas vidas das mulheres durante o século XIX esteve associado ao desenvolvimento do capitalismo.<sup>30</sup> E tais mudanças se apresentaram com maior ênfase para as mulheres de classes mais abastadas que passaram a adotar novos costumes, como falar francês, inglês e às vezes alemão. No Rio de Janeiro, em 1869, uma escola específica para meninas tentou alargar o seu programa curricular e ao anunciar tal proposta deixava claro que o objetivo: “não era ‘promover a emancipação das mulheres’ e sim educar as futuras mães para que pudessem educar melhor os seus filhos”.<sup>31</sup>

Outros colégios na Corte e de São Paulo buscaram diversificar os conteúdos de seus programas acabando por encontrar resistência, o Colégio Progresso no Rio de Janeiro obteve êxito na tentativa de ampliar o seu currículo pedagógico. Nas últimas décadas do Império foram criadas escolas particulares de ensino secundário para meninas, a American School (que se tornou posteriormente Mackenzie) foi criada em São Paulo em 1870-71. Foi fundado o colégio Piracicabano (fundado por Martha Watts) sob a influência da Igreja Metodista Presbiteriana do Brasil, que o fundou em 1868, o Colégio Internacional em Campinas. Entretanto, o acesso à escolarização de nível secundário apresentou-se como privilégio da elite, pois para as escolas públicas observou-se a ausência de instituições de

---

<sup>29</sup> Autos de tutela, 1893. Fundo Cível; série: tutela, 1893. 2º vara civil, Cartório Odon, CMA.

<sup>30</sup> COSTA, Emilia Viotti da. Patriarcalismo e Patronagem: Mitos sobre a mulher no século XIX. *In*: Da Monarquia e República: momentos decisivos. UNESP, 8º ed. São Paulo; 2007. pp. 493-523.

<sup>31</sup> COSTA, Emilia Viotti da. Patriarcalismo e Patronagem..., p. 504.

nível secundário, o ensino público confundia-se com ensino popular. Para a mesma historiadora:

Com raras exceções, as escolas para meninas *enfatizavam seus papéis domésticos*. Em escolas católicas, dirigidas por freiras, meninas eram instruídas nos perigos dos pecados da carne e na importância da obediência, humilde e religiosidade; a sexualidade era severamente reprimida. Uma ex-aluna de um colégio do Patrocínio, em Itu, mencionou nas suas memórias que as meninas tinham de usar camisolas quando se banhavam e mudar suas roupas no escuro para que não expusessem seus corpos sequer para si mesmas.<sup>32</sup>

Ainda segundo Emilia Viotti, as Escolas Normais se tornaram uma alternativa para as mulheres em busca de profissão. Tais instituições começaram a aparecer em maior número a partir da década de 1860, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856) passou a admitir mulheres no quadro discente em 1881.

Foi a partir da constituição de 1824, promulgada nos moldes liberais, que a educação foi debatida em um sentido mais secular, em seu art.º 179 item 30 da referida constituição determinava a instrução primária para todos os cidadãos (a cidadania plena, política e civil era privilégios de poucos, aos quais as mulheres não faziam parte). Contudo, apenas em 1827 foi determinado à inclusão da educação feminina na instrução formal, com a Lei Geral de 15 de outubro de 1827.<sup>33</sup> Julieta Lamarão sistematizou o seguinte quadro sobre a legislação elencando os seguintes decretos.

Decreto de 1º de março de 1823 - primeira tentativa de organização da educação e da formação docente; criou uma Escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo (método lancasteriano) na Corte; Ato Adicional de 1834 – reforma constitucional; a respeito da educação, determinou que a instrução primária e secundária ficasse a cargo das províncias, e o ensino superior a cargo da administração nacional.

Decreto de 2 de dezembro de 1837- Criação do Colégio Pedro II, primeiro colégio de instrução secundário no Brasil; Decreto n. 7247 de 1879- Reforma Leôncio de Carvalho ou Reforma do Ensino Livre, que instituiu a liberdade de ensino.

Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890, já na Primeira República - Reforma Benjamin Constant. Princípios básicos: liberdade, laicidade e gratuidade para o ensino no Distrito Federal.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> COSTA, Emilia Viotti da. Patriarcalismo e Patronagem..., p. 506.

<sup>33</sup> Lei Geral de 1827 disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei\\_imperial.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/decreto-lei_imperial.htm) 26

<sup>34</sup> LAMARÃO, Julieta Botafogo. Um resgate historiográfico da condição Educacional Feminina do Brasil Colonial ao final da Primeira República. Monografia apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011, p. 26.

O método de ensino mútuo ou Lancasteriano consistia em formar grupos de alunos as decúrias, sendo estes orientados por um aluno mais adiantado, os decuriões, assim multiplicando a reprodução do conhecimento. O sistema educacional foi marcado pela diferenciação de gênero nos programas de ensino das escolas, para as meninas a educação estaria voltada para as ideias de civilidade, educação moral e normas de comportamento, assim a finalidade era formar uma mulher “ideal”, “gestora do lar e dos filhos<sup>35</sup>” enquanto para os meninos seria dada uma educação oficiosa, inculcando-lhes valores positivos ao trabalho. Como indica a historiadora Irma Rizzini sobre a participação das províncias do Pará e Amazonas nos projetos educacionais desenvolvidos durante o período do Segundo Reinado:

Criar escolas era indicador importante de progresso e civilização. As duas províncias participaram ativamente do movimento civilizador que orientou, em todas as partes do país, a criação de escolas primárias e secundárias, asilos para órfãos e instituições de ensino de ofícios.<sup>36</sup>

Na década de 1850 houve uma disseminação de internatos e instituições que visavam ensinar ofícios industriais (artesãos) a meninos desvalidos por diversas províncias do Império. Segundo Irma Rizzini, foram criadas no referido período nove Casas de Educandos e Artífices em nove capitais diferentes, sendo a primeira delas a do Pará em 1840.<sup>37</sup> O governo provincial da Bahia não admitia meninos indígenas em seus institutos de educação, Rizzini indica que apenas um menino indígena ingressou na Casa Pia de Salvador em cem anos de funcionamento, e cita também um caso de ingresso de um menino negro que resultou em protestos. Já na Colônia Orfanológica de Pernambuco foram ingressos 18 ingênuos no ano de 1888, e no asilo do Rio de Janeiro abrigou filhos livres de escravas, e de população de cor.<sup>38</sup>

Para a província do Amazonas uma Lei de 1882 mandava que o Instituto Amazonense de Educandos e Artífices desse preferência para índios e ingênuos, porém Rizzini não encontrou mais referências a tais menores posteriormente. Para o Instituto de Educandos do Pará criado em 1872 também com o intuito de cuidar dos ingênuos

---

<sup>35</sup> LAMARÃO, Julieta Botafogo. Um resgate historiográfico da condição Educacional Feminina do Brasil Colonial ao final da Primeira República..., p. 27.

<sup>36</sup> RIZZINI, Irma. O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004. p. 13.

<sup>37</sup> RIZZINI, Irma. O cidadão polido e o selvagem bruto..., p. 169.

<sup>38</sup> RIZZINI, Irma. O cidadão polido e o selvagem bruto..., p. 190.

conseguiu encontrar apenas duas solicitações de matrículas de filhos livres de escravas,<sup>39</sup> a estes casos incluiu uma determinação do presidente de província em 1889 solicitando a matrícula da filha de um ex-escrava no Colégio do Amparo.

Bezerra Neto indica que a construção da imagem das classes pobres enquanto marginais, desclassificados e ociosos, embasaram as representações sociais dos “homens públicos”. Assim mais do que a necessidade de se formar uma mão de obra oficiosa para a indústria paraense havia a busca em “enquadrar os homens livres pobres à ordem social como trabalhadores no processo de formação de mercado de trabalho na província paraense”.<sup>40</sup> Formatando os projetos de instrução pública “enquanto ação de controle e conformação social”, um mecanismo ideológico de afirmação de valores sociais dos grupos políticos dominantes que nas palavras de Bezerra Neto a partir da segunda metade do século XIX a instrução pública (primária e artística) se constituiu como a forma pela qual se poderia processar a regeneração do país e seu desenvolvimento moral e material. Tal perspectiva apresenta-se ainda mais acentuada após a abolição da escravidão.

A educação foi considerada um projeto de âmbito político abrangente de “construção da nação”, organização e afirmação do Estado e “de reordenamento das relações de trabalho e definição do lugar social dos indivíduos”.<sup>41</sup> O lugar social estaria marcado pela educação adequada à condição social do sujeito, estabelecer uma educação artística para população de pobres livres e libertos também ajudava a firmar hierarquias, podemos observar tais discursos tanto nos pareceres dos juizes de órfãos como os jornais que tratavam da questão.

Por mais de uma vez tem a curadoria reclamado e achamos sua reclamação atendível, estando, como está, na sua intenção a colocação desses infelizes órfãos, de ambos os sexos, em oficinas e casas de família, onde possam aprender ofícios e prendas domésticas.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> A mesma autora destaca que embora o Instituto Paraense também se destinasse a educação de ingênuos, o Governo provincial do Pará não recebeu verbas remetidas pelo Ministério da Agricultura, visto não encontrar referências de tais investimentos nos relatórios posteriores a 1876. RIZZINI, Irma. O cidadão polido e o selvagem bruto..., p. 202.

<sup>40</sup> BEZERRA NETO, José Maia. As oficinas do trabalho: representações sociais, institutos e ensino artístico no Pará (1830/1888)..., p. 45.

<sup>41</sup> CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. O Aprendizado da Liberdade: educação de escravos, libertos e Ingênuos na Bahia Oitocentista. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal da Bahia. 2007. p. 2.

<sup>42</sup> *Diário de Notícias*, 18/06. 1888, p. 2. BPEP, Setor de Microfilmagem.

A nota trata da educação de menores filhos de pobres, e que deveriam ser encaminhadas a destinos apropriados, para os meninos, as oficinas para aprender ofícios, e para as meninas as casas de famílias onde aprenderiam prendas domésticas. Tal perspectiva não foi uma visão específica das relações privadas, fora instituído pelo Próprio Governo a partir da educação formal do Império. Uma legislação que de início foi centralizadora, deixando a cargo do governo Imperial a educação, que ao longo do século XIX foi se alterando, passando para a administração Provincial o papel de zelar pela educação de nível primário.

Segundo Noemi Santos, a Constituição não versava sobre o contato de escravizados com o ensino público: “Escravos, não sendo considerados cidadãos, perante a Lei não estavam autorizados à formação escolar básica na escola pública”. Noemi destaca que a partir das discussões acerca da emancipação do elemento servil no Império também esteve em voga o tema da educação de escravos, libertos e ingênuos. Segundo a autora:

É diante deste quadro que a educação foi interpretada como mecanismo de correção dos vícios da população escrava, e como se tivesse o potencial de encaminhar essas questões, motivos de inquietação, para os caminhos do progresso e da civilização. Justamente no período de transição dos regimes de trabalho, o ideal de propagação da instrução pública tem sua difusão fortalecida e conseqüentemente seu alcance para todos os segmentos sociais, incluindo os então libertos, é assunto de calorosos debates no âmbito político imperial.<sup>43</sup>

Ao analisar os projetos de instrução para escravos e libertos no Paraná, Noemi apresenta o dado sobre a fundação em 1871 de uma escola na cidade de Paranaguá pelo professor José Cleto Silva. Este, solicitou permissão ao Inspetor Geral de Instrução Pública do Paraná para abrir uma escola noturna destinada a escravos, em sua pesquisa no ano de 1882 dos 361 alunos matriculado nos cursos de escolas noturnas, 71 eram escravos. Ela aponta que boa parte dos ingênuos que frequentavam escolas eram muitas vezes recusados a serem matriculados em escolas públicas, sendo que aos ingênuos coube frequentar as mesmas escolas noturnas dos escravos da província paranaense, aproximado ainda mais o universo do filho da escrava do cativo.

Para a Província paraense Bezerra Neto nos informa que o presidente de Província do Pará o Dr. Abel Graça, por meio do regulamento de 20 de abril de 1871, ordenou a

---

<sup>43</sup> SILVA, Noemi Santos da. Escravos, libertos e ingênuos na escola: Instrução e liberdade na província do Paraná (1871 – 1888). Anais eletrônicos do 6º encontro Escravidão e Liberdade No Brasil Meridional, maio de 2013, p. 6.

criação de escolas noturnas na capital e no interior da província, sendo oito o número de escolas noturnas e 339 o número de alunos matriculados em 1871, já reduzindo no ano seguinte para cinco escolas e 268 alunos matriculados, caindo para duas em 1873, em 1874 aumentam para o número de quatorze escolas (7 particulares com 257 alunos, e sete públicas com 187 alunos), voltando a diminuir em 1878 e 1879 para 8 e 7 respectivamente, com destaque para a escola fundada sob direção do Padre Felix Vicente Leão que funcionava no Colégio Santa Maria de Belém.

Para a cidade de Santarém, região do Baixo Amazonas, encontrei o anúncio de escolas noturnas existentes naquela cidade no ano de 1872. A nota tratou da existência de duas escolas noturnas dirigidas pelos professores João Pereira Gomes e por Manoel Sebastião de Moraes Sarmiento. A do primeiro, financiada pelo governo provincial, e do segundo pelos cofres da municipalidade. Segundo o articulista “Frequentam estes mais de setenta alunos entre adultos e menores, livres e escravos. Nesta cidade vae-se derramando largamente a instrução pública, por todas as classes e mais tarde serão colhidos os resultados de tão salutar medida”,<sup>44</sup> o articulista estimulava a difusão de tais institutos.

Quiséramos que também nos rios de maios importância, pela sua população e indústria agrícola, como Aritapera e Arapixuna se criasse uma escola em cada um deles, para ali beberem do ensino primário todos aqueles que por sua condição e circunstâncias não podem frequentar as escolas desta cidade.

Como uma tal medida depende de ato do poder legislativo provincial confiamos no acrisolado patriotismo dos nossos deputados, para que na próxima legislatura confeccionem uma Lei a respeito.<sup>45</sup>

Nas escolas noturnas de Santarém frequentavam alunos adultos, menores, livres e escravos, além de solicitar-se que o legislativo provincial criasse mais escolas para outras áreas da região. Para Bezerra Neto foram os liberais que puseram em prática as propostas de educação de escravos adultos “o padre Felix Leão que a custeava, ensinado gratuitamente nela Henrique João Cordeiro, Manuel da Fonseca Bernal e João José Nogqueira. Assim os liberais fizeram alguma coisa pelos escravos, compartilhando do espírito da época”.<sup>46</sup> Em 1872 a referida escola possuía 55 escravos matriculados, o mapa seguinte apresenta a frequência dos alunos no mês de janeiro de 1872.

---

<sup>44</sup> *Baixo – Amazonas* (PA), 19 de outubro de 1872, n.º 15. HDBN.

<sup>45</sup> *Baixo – Amazonas* (PA), 19 de outubro de 1872, n.º 15. HDBN.

<sup>46</sup> BEZERRA NETO, José Maia. Por todos os meios legítimos e legais: as lutas contra a escravidão e os limites da abolição (Brasil, Grão-Pará: 1850-1888), pp. 227-231. Tese de doutorado. PUC - São Paulo, 2009. P. 243.

O mapa abaixo nos mostra que entre os donos de escravos que estavam matriculados na escola noturna constavam o próprio financiador da instituição o padre Felix Vicente Leão, com três de seus escravos matriculados, o Visconde de Arary com seis escravos, Vicente Batista de Miranda com sete, entre outros. Os escravos do Visconde de Arary chegaram a ter 14 faltas, o mapa mostra um número significativos de faltas em um único mês, o que me leva a pensar se não teria sido esse motivo para não serem encontrados mais anúncios sobre a mesma escola após 1874.

QUADRO DE FREQUÊNCIA DE ALUNOS ESCRAVOS NA ESCOLA NOTURNA DO COLÉGIO SANTA MARIA DE BELÉM REFERENTE AO MÊS DE JANEIRO.

Nº	Nomes	Faltas	Possuidores
1	Jeronymo	6	Padre Felix Vicente Leão
2	Conrado	1	"
3	Eleuterio	0	"
4	Valeriano	2	Vicente de Paula Lemos
5	Theodoro	11	José Gama Correa de Miranda
6	José	2	Vicente B. Miranda
7	Agapito	4	D. Antonia M. de Miranda
8	Honorio	8	Vicente B. de Miranda
9	Alfredo	2	João Maria de Moraes
10	Domingos	11	Visconde d'Arary
11	Cazemiro	2	Francisco Paulo Barreto
12	Baptista	3	João Maria Botelho
13	José	10	Eugenio M. A. C. de Macedo
14	Miguel	6	Bastos e Veiga
15	Severino	9	Vicente batista de Miranda
16	Paulo	4	"
17	Manoel	6	Julio A. de Aguiar Machado
18	Cyrilo	3	Dr. João Maria de Moraes
19	Satyro	10	F. P. Barreto
20	Camilo	5	José Joaquim da Silva
21	Raimundo	11	Manoel F. de Christo Correa
22	Olympio	8	José Joaquim da Silva
23	Victorino	2	Luis Calandrim da Silva Pacheco
24	Cesaltino	2	"
25	Horacio	3	Pedro M. de M. Bithencourt
26	Benedicto	8	José de Moares
27	Marcelino	13	Visconde de Arary
28	Americo	8	"
29	Balthazar	7	D. Almeida
30	Miguel	6	Vicente Batista de Miranda
31	Sabino	14	Visconde de Arary
32	Viriato	4	João Manoel
33	Augusto	3	Pedro M. de Moares Bithencourt
34	Casimiro	7	Vicente Batista de Miranda
35	Franco	3	"
36	Petronilho	1	João Olympio Rangel
37	Januario	1	Visconde d'Arary
38	Jeronymo	0	Clemente Ferreira dos Santos

39	Francisco	0	Severino A. de Mattos
40	Manoel	2	Eugenio A. de Macedo
41	Olyntho	3	Visconde d'Arary
Collegio Santa Maria de Belém, 1º de fevereiro de 1872			
Padre Felix Vicente Leão <sup>47</sup> .			

A educação passou a ser um instrumento tanto de formação de mão de obra, quanto de enquadramento das classes pobres nas ideias de civilidade. Ainda sim servindo para a manutenção de hierarquias sociais, visto cada grupo social ter sua respectiva educação. Os menores desvalidos, meninos e meninas, estiveram sujeitos ao projeto de construção de uma instrução pública segmentada em níveis sociais. Aos que não foram alcançados pela instrução proporcionada pelo Estado, como os ingênuos, coube a tutela privada de senhores e ex-senhores.

Diante desse quadro os filhos livres de escravas não tiveram acesso à educação “primária” proporcionada pelo Estado, ao menos para a província do Pará. Se a grande parte destes menores permaneceram em poder dos senhores de suas mães isto acaba por aproximar a questão da infância desvalida de uma relação privada, de compadrios, domínio senhorial e mesmo de instrumentalização de mecanismos legais, sendo que apenas em 1896 foi instituída uma determinação legal que obrigava os tutores a matricularem seus tutelados em escolas.

### **Escola 13 de Maio: educação para libertos e seus filhos.**

Após a abolição da escravatura a educação de ingênuos esteve em pauta nos jornais de Belém. Incluindo a proposta de criação de uma escola para receber os libertos e ex-ingênuos, escola Escola 13 de Maio, obtendo inclusive ajuda do governo provincial que a provou Lei nº 1783 em 1889:

Art. 1º fica o presidente desta província autorizado a ceder o edifício da Escola Prática “ao Club 13 de maio” para nele funcionar a escola de artes e ofícios sustentada pelo mesmo club.

Art. 2º revogadas as disposições em contrário.

Sala de comissões da Assembleia Legislativa Provincial do Pará, 6 de abril de 1889.<sup>48</sup>

<sup>47</sup> O Liberal do Pará, 5 de fevereiro de 1873, p. 2. nº 29. HDBN.

<sup>48</sup> APEP, fundo: Assembleia Legislativa, Série: Projetos, 1889, caixa 33. p. 1.

Ainda em maio de 1888, José Veríssimo<sup>49</sup> publicou artigo sob a epígrafe “uma necessidade palpitante”, levantando a necessidade de se estabelecer um liceu de artes e ofícios na província. Para Veríssimo o momento era muito propício em função dos muitos indivíduos egressos do cativeiro, segundo Veríssimo:

Nunca, Sr. Redator, a realização dessa ideia, que me parece auspiciosa, não só para esta capital, mas para toda a Amazônia, me pareceu mais oportuna do que hoje que novos elementos, não só mal-educados, mas degradados pela escravidão, entraram como um fator que não devemos nem podemos desprezar, no nosso meio social.<sup>50</sup>

Daí a necessidade de se fundar uma instituição que viesse não apenas comemorar a redenção da escravidão como também a educar os “novos cidadãos”. José Veríssimo foi diretor da Instrução Pública da Província do Pará entre os anos de 1890 e 1891, suas ideias refletiam uma perspectiva ideológica partilhada por outros intelectuais da época, e vinculava questões sobre educação, raça e nação. Sobre sua proposta do Liceu, em 1888, ele considerava o momento dos festejos da abolição o momento propício para se erguer uma educação que pudesse redimir a raça emancipada de seu estado de miséria social e de degenerescência pela falta de educação e moral:

Estão findas ou a findar as festas com que, por honra nossa, celebramos a Lei 13 de maio – a redenção de cerca de 800 mil cativos. Porque não criar um estabelecimento que não só comemore de uma maneira durável essa gloriosa data, como que seja o educador desses novos cidadãos, e, também daqueles que pela ignorância e falta de educação, mais pertos deles estão. Creio que a utilidade, de uma tal fundação não pode ser posta em dúvida e que por falar na tecnologia parlamentar passaria sem discussão. Resta a questão prática, a questão importantíssima da exequibilidade do projeto, que tenho a honra propor a consideração da imprensa paraense, e, principalmente, dos meios de garantir ao futuro Lyceu de Artes e Ofícios “13 de Maio” – permita-me chamá-lo assim – duração e vida.<sup>51</sup>

Em seu artigo Veríssimo propôs que a instituição fosse erguida com o auxílio do povo, sem distinção de partido ou nacionalidade, e por meio da prestação de serviços gratuitos “dos cavalheiros que se quiseram prestar a regência das diversas cadeiras do Liceu” e de doações de dinheiro, mobília, e todo o material de estudo e ensino necessários. E pedindo dedicação, assiduidade e consciência dos beneméritos contribuintes da ideia, de

---

<sup>49</sup> José Veríssimo Dias de Matos (1857-1916), nascido em Óbidos no Pará, educador, escritor, jornalista e crítico literário, assumiu o cargo de Secretário da Educação do Pará em 1891, e um dos primeiros membros da Academia Brasileira de Letras.

<sup>50</sup> *Diário de Notícias*, 19 de maio de 1888, p. 2. BPEP, Setor de Microfilmagem.

<sup>51</sup> *Diário de Notícias*, 19/05/1888; p. 2. BPEP, SM.

“que somente terá sua recompensa no sentimento de que se presta a pátria um serviço e se cumpre um dever de bom cidadão”:

Além das lições regulares diárias, poderão estabelecer-se conferências semanais, sempre em hora e em linguagem e assunto convenientes as classes operárias nas quais, estou certíssimo, teriam prazer em tomar parte os nossos homens mais distintos pelo saber e talento, e todos quantos queiram trazer o *seu auxilio a educação das classes populares, aos artífices, aos trabalhadores de toda a espécie.*

O orçamento para a manutenção do Liceu se fará:

- a) Com uma subvenção da Assembleia Provincial
- b) Com uma subvenção da Câmara Municipal
- c) Com dádivas e legados
- d) Com o produto de benefícios quermesses, Leilões etc...
- e) Com dous de livros e mobília, ou papel, ou tinta ou outro quaisquer que quiserem fazer ao estabelecimento, os livreiros e outros comerciantes industriais.
- f) Com quaisquer outras rendas eventuais.<sup>52</sup>

No discurso Veríssimo ocorreu um agrupamento entre os “novos cidadãos” e as classes populares, aqueles que pela ignorância e falta de educação estão próximos da condição dos ex-escravos, uma população ignorante e sem educação. Veríssimo teceu críticas não apenas a condição dos libertos, mas de uma classe de cidadãos. Houve uma homogeneização social entre libertos e livres e tal homogeneização se deu pelo viés racial, uma sociedade mestiça, “maculada” pela escravidão. Para o articulista, os males da sociedade paraense se processavam em virtude de uma educação missionária pobre e por uma política ineficiente ainda na colônia: “as raças cruzadas no Pará estão profundamente degradadas” e ainda “ao meio e as condições sociais, políticas e religiosas”.<sup>53</sup> A escravidão na visão de Veríssimo desencadeou um mal a ser remediado não apenas pela sua extinção, mas também por meio do combate as suas consequências que atingira a toda sociedade brasileira:

A extinção da escravidão não é por si mesma bastante para apagar os funestíssimos efeitos da execranda instituição.

É indispensável que a obra gloriosa, cujo coroamento foi a Lei 13 de maio, continue pela educação, não só dos libertandos, senão de nós todos, todos mais ou menos contaminados pela sua peçonha.<sup>54</sup>

<sup>52</sup> *Diário de Notícias*, 19/05/1888; p. 2. BPEP, SM.

<sup>53</sup> ARAUJO, Sonia Maria da Silva & Prestes, Carlos Alberto Trindade. Raças cruzadas e educação: uma proposta de nacionalização do mestiço na Amazônia. In: José Veríssimo, Raça, cultura e educação.

<sup>54</sup> VERÍSSIMO, 1900. Apud: ARAUJO, Sonia Maria da Silva & Prestes, Carlos Alberto Trindade. Raças cruzadas e educação: uma proposta de nacionalização do mestiço na Amazônia..., p. 43.

Parte da intelectualidade paraense acabou por meio de seus escritos, seja em temas sociais e políticos, ou na literatura, por ressoar as influências das teorias raciais em voga em meados do século XIX. Entre as teorias de degradação das raças, e os males na população brasileira oriundos de vícios da escravidão inculcados no ideal de trabalhador nacional, os egressos da escravidão foram retratados como um problema de ordem social. As mulheres negras foram retratadas por vezes em tom jocoso, mesmo diante da necessidade de mão de obra para ditas atividades de serviços domésticos, marcadas como cheias de vícios e maus costumes,<sup>55</sup> como destaca Sonia Roncador, eram tidas como um mal necessário.<sup>56</sup>

Em resposta ao artigo de José Veríssimo, Pedro Cunha publicou no mesmo periódico um artigo relatando que o Dr. Assis havia “convidado à maçonaria paraense a tomar sobre seus ombros”<sup>57</sup> a tarefa de criar um Liceu de artes e ofícios. Tal artigo deu início a uma sobre a quem caberia a “originalidade” da ideia. No dia 22 do mesmo mês Veríssimo retrucou a declaração:

O que o exm. Sr. dr. Assis disse – e não propoz- em uma festa maçônica, segundo a mim declarou o mesmo Sr. dr. Assis – foi que seria uma bela tarefa da maçonaria ocupar-se, após a abolição feita, do futuro dos ex-escravos, da sua educação, etc. e isso mesmo repetiu o Sr. dr. Assis, na sessão de 19 do corrente do conselho da liga redemptora, quando pediu ao conselho que aceitassem a ideia que eu lembrará e me ouviu sobre ela.

A escola fundada pelo *Club 13 de Maio* não era a mesma proposta por Veríssimo, no entanto, as proposições elaboradas por ele logo após a promulgação da Lei Áurea subsidiaram as ideias dos fundadores do *Club 13 de Maio*, que criaram uma escola para “ex-ingênuos” e libertos a partir de doações de particulares, e voltado para o ensino oficioso.

A mobilização de diversos grupos e associações em torno da ideia de educar e civilizar os libertos contou com a participação de grupos e sociedades abolicionistas, entre tais associações estavam a Liga Redemptora, a Maçonaria Paraense. O então recém fundado Club 13 de Maio e intelectuais como José Veríssimo. Porém, não é o liceu de artes

---

<sup>55</sup> LOBO, M. F. (2020). MULATAS, PRETAS E CRIADAS: ENTRE O TRABALHO ESCRAVO E O TRABALHO LIVRE EM BELÉM. *Canoa Do Tempo*, 12(01), 231-259.

<sup>56</sup> RONCADOR, Sônia. A doméstica imaginária: literatura, testemunhos e a invenção da empregada doméstica no Brasil (1889-1999). – Brasília: editora Universidade de Brasília, 2008, pp. 17-76.

<sup>57</sup> *Diário de Notícias*. 20/05/1888; p. 2. BPEP, SM.

e ofícios projetado por Veríssimo o qual tratarei aqui. A Escola 13 de Maio fundada pelos membros do Club 13 de Maio teve suas atividades acompanhadas durante alguns meses nos jornais de Belém:

Escola 13 de Maio.

Ante ontem, á noite, os 9 membros do Club 13 de Maio, que na marcha cívica de quarta-feira tanto se distinguiram, resolveram criar uma escola para instrução e educação de ingênuos e ex-escravidados.

O digno comerciante Antônio José Pinho ofereceu desde logo os baixos de sua casa, para aí instalar-se a escola.

Consta - nos que está marcado o dia 11 de junho para sua inauguração.

Os membros deste club preparam uma surpresa para as passeatas de hoje, último dia dos festejos populares.

Um bravo a boa rapaziada!<sup>58</sup>

Para se responsabilizar pela criação e manutenção da escola foi fundado o Club 13 de maio; “acha-se fundado no 1º distrito este club, que tem por fim a criação de uma escola noturna, gratuita, para ingênuos e libertos”.<sup>59</sup> O engenheiro e abolicionista paraense José Agostinho dos Reis, então professor na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, estava no Pará durante as celebrações dos festejos da abolição, ao escrever ao então Conselheiro João Alfredo destacou a criação do Club 13 de Maio e da escola que seria, segundo ele, a gêmea do Liceu 13 de Maio no Rio de Janeiro.

Criamos aqui um Club – 13 de Maio – e a escola para os cidadãos da lei de 13 de maio já está funcionando, tendo sido inaugurada oficialmente pelo dr. Pernambuco. Vai muito bem. O retrato da princesa vai ser colocado na sala da escola e o nome de V. Exc., da princesa, de José do Patrocínio e outros figuram já ali em bonitos escudos. Tem a escola aula de primeiras letras -ensino completo – e vão-se abrir classes de desenho; creio que podemos considerar a escola a gêmea do – Liceu 13 de Maio.<sup>60</sup>

A escola passou a funcionar a partir de doações feitas por “membros ilustres” da sociedade paraense, o capitão de fragata Antônio Severino Nunes disponibilizou as oficinas do arsenal de marinha para trabalhos nas horas vagas, o Cônego Andrade Pinheiro se dispôs a dar aulas de religião aos sábados e doou dois bancos, Dr. Joaquim Augusto de Freitas doou sessenta e sete livros de primeiras letras e paleográficos, diversas firmas doaram objetos de leitura e de escritório e “O Sr. Antônio José Pinho, um dos “incansáveis membros do club”, além de oferecer as lojas de um seu prédio no largo da Sé para nelas

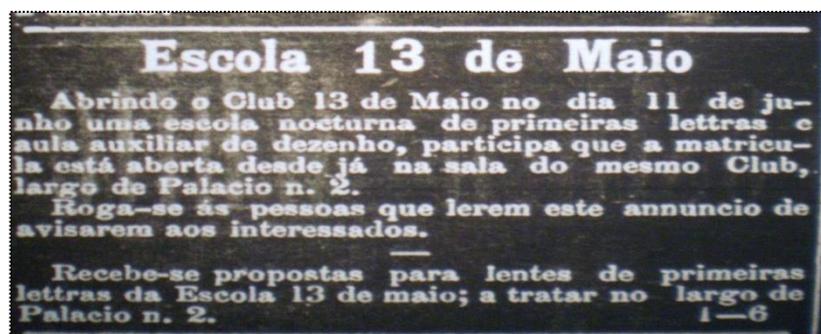
<sup>58</sup> *Diário de Notícias*, 22/05/1888; p. 3. BPEP, SM.

<sup>59</sup> *A Província do Pará*, 29/05/1888; p. 2. BPEP, SM.

<sup>60</sup> Carta enviada por José Agostinho dos Reis para o conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira, 06/07/1888, Belém, Pará. disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14200>

funcionar a escola também ofertou ½ das cadeiras”.<sup>61</sup> E ainda sendo escolhida uma comissão para elaborar o estatuto e o regimento interno da escola.

Figura 1 - Início das atividades da Escola 13 de Maio.



(A Província do Pará, 5 de junho de 1888)

A nota acima divulgava o início das atividades da escola que funcionaria a noite com aulas de primeiras letras, desenho linear, geometria prática e desenho de figura. A diretoria do clube era composta pelo seguinte quadro, presidente: Antônio José Pinho; secretário: 1º tenente da Armada Ignácio da Cunha; tesoureiro: Joaquim Travassos da Rosa, tendo entre seus demais membros, Dr. José Agostinho dos Reis, Dr. Augusto Santa Rosa, tenente Alfredo José Barbosa, Francisco Jose Monteiro, Cícero da Costa Aguiar, Octaviano Jose de Paiva, capitão tenente José Antonio de Oliveira Freitas e Manuel Ignácio da Cunha.<sup>62</sup>

A inauguração do colégio ocorreu no dia 19 de junho em uma sessão solene onde compareceram o presidente da província Miguel de Almeida Pernambuco mais oficiais do exército e da armada, oficiais da polícia e professores do Lyceu Paraense e membros da Confederação Artística, tendo como orador da solenidade o Dr. Henrique Santa Rosa. Segundo o articulista do jornal a solenidade de inauguração da escola “foi uma festa modesta e simples, mas verdadeiramente patriótica”,<sup>63</sup> tendo sido publicado um convite aberto à sociedade paraense.

#### Convite

O club 13 de maio convida ao povo em geral e especialmente aos srs. Directores e professores dos collegios públicos a particulares e exmas senhoras, para assistirem a sessão solene que este club faz hoje, ás 7 horas da noite, no salão da antiga escola Prática, para solenisar a abertura de sua escola popular noturna, e posse do respetivo diretor.

É orador o Sr. Dr. Henrique Santa Rosa.

<sup>61</sup> *Diário de Notícias*, 30/05/1888; p. 2. BPEP, SM.

<sup>62</sup> *A Província do Pará*, 5/06/1888; p. 4. BPEP, SM.

<sup>63</sup> *Diário de Notícias*, 21/06/1888; p. 2. BPEP, SM.

Manoel Ignácio da Cunha, secretário.<sup>64</sup>

A educação de libertos e ingênuos antes de ser um bem para eles, foi tida como um bem para a pátria, tornar os egressos da escravidão cidadãos uteis, que comporiam a classe operaria da nação. A proposta da Escola 13 de Maio foi se configurando nos discursos apresentados em uma proposta de uma educação popular; “Já ninguém pode mais roubar aos 11 cidadãos que criaram a primeira escola para o povo, n’esta província, a gloria de serem no Brasil os primeiros soldados da educação dos cidadãos da Lei de 13 de maio”. Como destacou o presidente de província Miguel de Almeida Pernambuco em sua fala a Assembleia Legislativa Provincial no ano de 1889, “a instrução popular é um assunto que não se precede, acha-se ligado a todas as questões sociais, políticas e econômicas, que nos preocupam sempre que se trata do progresso nacional”.<sup>65</sup>

Durante o mês de agosto de 1888 foram desenvolvidas algumas palestras ministradas por José Agostinho dos Reis, membro da Liga Redemptora e ativo participante do movimento abolicionista paraense, as palestras tratavam sobre a educação do operariado, segundo a nota do *Diário de Notícias* já se encontravam matriculados na escola 150 alunos.

O Club Republicano ofereceu um prêmio ao aluno que no final do ano tirasse as melhores notas de aproveitamento.<sup>66</sup> Em 1890 o jornal *Diário de Notícias* em uma sessão intitulada “Um sinal dos tempos: subsídios para a história” falou sobre o primeiro aniversário da abolição na província paraense, relatando que o Club 13 de Maio sob a proteção do Club Republicano foi à entidade que deu maior importância as celebrações do primeiro aniversário da Lei áurea. Para além de estar em consonância com os ideais sobre a educação que deveria ser voltada as classes populares, ao se estabelecer relação entre o então Club Republicano do Pará com o Club 13 de Maio, percebe-se a questão política envolvida na criação de tal club.

Chegára o dia 13 de maio, era o primeiro aniversário a solenizar-se, não obstante muito limitada já eram as festas públicas.

---

<sup>64</sup> *Diário de Notícias*, 19/06/1888; p. 2. BPEP, SM.

<sup>65</sup> Falla com que o Exm.o snr. d.r Miguel José d'Almeida Pernambuco, presidente da província, abriu a 2.a sessão da 26.a legislatura da Assembléia Legislativa Provincial do Pará em 2 de fevereiro de 1889. Pará, Typ. de A.F. da Costa, 1889

<sup>66</sup> *Diário de Notícias*, 01/08/1888; p. 2. BPEP, SM.

O club 13 de Maio, do qual era sócio benemérito o Club Republicano, pela proteção que lhe dispensava, foi o único que procurou dar mais brilho ao acto que rememoravam em sessão solene tão gloriosa data. [...].<sup>67</sup>

Embora seja um discurso construído já durante o regime republicano, a participação do Club Republicano como sócio do Club 13 de Maio pode ser pensado como uma estratégia para desvincular o ato da abolição ao regime monárquico. Diante do grande número de menores que passaram gozar na nova condição de cidadãos tomar a frente em busca de soluções para a questão dos menores desvalidos também poderia influenciar a imagem das correntes políticas do momento.

Ao falar do Instituto Paraense o presidente da Província Miguel Pernambuco ressalta o grande número de menores a quem teriam de ser dado ensino profissional para o bem da pátria:

Grande número de menores, que antes da abolição do elemento servil, viviam em companhia dos proprietários de seus progenitores, então escravos, há de necessariamente ficar sujeito a receber apenas a instrução primaria que é dada nas escolas públicas: e muitos outros ficarão entregues a ociosidade e aos vícios, se os poderes públicos e a filantropia dos paraenses não vierem em auxilio desses menores, de modo que eles possam vir a ser proveitosos a si e ao seu país.

Para preparar-lhe esse futuro honroso, vos podereis concorrer autorizando admitir o número fixado do regulamento e a ampliar o ensino profissional e artístico, que ali é distribuído, ficando assim o referido instituto com organização ampla e completa de um verdadeiro lyceu de artes e ofícios.<sup>68</sup>

O número de menores atingidos pela Lei Áurea na província paraense foi de cerca de onze mil ingênuos, e, como já visto a partir da segunda metade do século XIX o tema da infância desvalida esteve em pauta. Neste sentido, é necessário perceber os discursos sobre o ensino profissional a ser dado aos outrora ingênuos os associando a formação da pátria sob ideais modernizantes, tornar os libertos futuros operários e artistas. Se as políticas imigrantistas buscavam braços para a lavoura e mesmo a formação de um povo filtrado de seus “males de degenerescência racial” por meio de um processo de branqueamento, o discurso sobre educação popular não relegou ao esquecimento os outrora escravos, caberia a estes uma educação específica, voltada para as artes e ofícios.

---

<sup>67</sup> *Diário de Notícias*, 09/08/1890; p. 2. BPEP, SM.

<sup>68</sup> Relatório de Presidente de província do Pará Jose Miguel Almeida Pernambuco, 1889.

Em novembro de 1888 houve uma sessão magna de distribuição de prêmios aos alunos da escola de artes e ofícios fundada pelo Club 13 de Maio. Vários membros ilustres da sociedade paraense compareceram a solenidade:

CLUB 13 DE MAIO

As 7 ½ horas da noite, no edifício da Escola de Artes e Ofícios, presentes a sua exc. O Sr. Dr. Pernambuco presidente da província e presidente honorário do Club. Os srs. Diretores da instrução publica, arsenal de guerra, colégio Americano, Parthenon do Norte e Atheneu Paraense, a imprensa representada pelos redatores d' A Província do Pará e o Jornal das Novidades, diversas comissões: do Club Republicano, associações beneficentes Harmonia e Fraternidade, Firmeza e Humanidade, a diretoria da Imperial Sociedade Artística, diversas pessoas grandes de nossa sociedade, diversas famílias e sócios do club Drs. Américo Santa Rosa, José Agostinho dos Reis, capitão tenente José Antonio de Oliveira Freitas, Cícero da Costa Aguiar, Francisco José Monteiro, José Antonio de Sampaio, José Xavier Ferreira, Manuel Pedro e 1º tenente Manuel Ignácio da Cunha; s. exc. O Sr. Presidente abriu a sessão.

Tendo faltado por motivo de moléstia o Sr. Presidente do club Antonio José de Pinho, o tenente Cunha tomou a palavra e depois de agradecer as pessoas presentes o seu concurso nesta festa, leu o relatório apresentado pela diretoria.<sup>69</sup>

Por meio de tal artigo tomamos conhecimento da continuidade das atividades do Club 13 de Maio. Na respectiva solenidade foram distribuídos prêmios aos alunos que apresentaram os melhores desempenhos em três disciplinas, aula de primeiras letras, aulas de desenho linear e aulas de geometria aplicada as artes. Os alunos premiados exerciam atividades em diversas oficinas e casas de mestres, como os alunos Sabino Antônio da Silva e Manuel Antônio Seabra (carpinteiros na oficina de Manoel Pedro & Cia.), Jose Alves Pereira e Bartolomeu Brasil (aprendizes na companhia de artefatos metálicos), Antônio Jose de Carvalho e Jose Francisco Xavier (aprendizes na companhia do Amazonas). Dentre os ofícios apareceram carpinteiro, marceneiro, pedreiro, criado e carregador, e seis dos alunos premiados exerciam atividades nas oficinas de Manoel Pedro & Cia. Aos poucos o projeto de uma educação para libertos e ingênuos foi se tornando o de uma educação para pobres e operários:

O *Club 13 de Maio* teve ensejo ante-ontem de provar publicamente o bom êxito, que em cerca de 6 meses, obteve com a fundação da escola de artes e ofícios, especialmente destinada a preparar no ensino de primeiras letras, desenho e outras matérias, não só os menores pobres que se destinam as oficinas, como também os próprios operários, que carecem de conhecimento indispensáveis a sua profissão<sup>70</sup>.

<sup>69</sup> A *Província do Pará*, 29/11/1888. p. 2. BPEPA, SM.

<sup>70</sup> A *Província do Pará*, 27/10/1888. p. 3. BPEPA, SM.

Em 1889 o presidente de província cedeu o espaço do prédio da Escola Prática para que o Club 13 de Maio transferisse a sua escola, no mesmo prédio funcionava conjuntamente então a junta de higiene, e a escola funcionava durante a noite<sup>71</sup>. Em abril de 1889 a escola possuía 83 alunos com uma média de frequência de 68 alunos. O número de alunos matriculados poderia ter atingido o cômputo 103, no entanto, foram excluídos 20 alunos do quadro da escola por faltarem excessivamente.<sup>72</sup>

Também foram eleitos novos membros para o conselho administrativo do club, passando e ser constituído por além dos sócios fundadores, pelos senhores Dr. Américo Marques Santa Rosa, Dr. Manoel de Mello Cardoso Barata, Dr. Jose Henrique Cordeiro de Castro; José Veríssimo de Mattos, Luiz Alexandrino Bahia, Francisco Xavier Ferreira, Pedro da Cunha, Rodrigo de Menezes Salles, Francisco P. Cirne Lima, Manoel Pedro e Jose Gonçalves Sampaio, contando o seu quadro 82 sócios efetivos<sup>73</sup>. Tratada como uma instituição mantida por filantropia o articulista solicitava ajuda do povo paraense para a continuação dos trabalhos “da primeira escola de artes e ofícios da província”.

Tendo a nova diretoria do ano de 1889, também inscrito entre seus sócios as suas esposas, e mais outras figuras ilustres como Francisco de Paula Bolonha, Justo Chermont, Theotônio de Britto e o Barão do Guajará entre outros. Podemos notar a aceitação da ideia da escola entre figuras de vulto político e social da província, o fato de o clube contar com o número de 82 sócios efetivos demonstra a adesão de diversas autoridades locais ao propósito “civilizador” da escola.

O caminho até aqui foi longo, mas tomo o projeto da escola e do Club 13 de Maio como um exemplo de transição de práticas políticas e mesmo dos discursos sobre os egressos da escravidão e seus filhos, a educação foi um elemento de “elevar o povo” e a “pátria” vinculados a ideias modernizantes. Contudo, a educação aos pobres era uma educação voltada para a manutenção de hierarquias e em uma sociedade em mudança. Seria está uma educação limitada ou uma educação dirigida?

A Lei do Ventre Livre, assim como a Lei Áurea lançaram a expectativa sobre o que fazer com milhares de menores filhos de escravos para que os mesmos servissem a pátria

---

<sup>71</sup> Relatório de Presidente da Província do Pará, 1889, pp. 21-22.

<sup>72</sup> *A Província do Pará*, 03/03/1889; p. 2. BPEP, SM.

<sup>73</sup> *A Província do Pará*, 04/04/1889; p. 3. BPEP, SM.

e não se tornassem “vagabundos e vadios”. A educação passou a ser tomada como o mecanismo pelo qual se processaria a elevação da população nacional. Uma Instrução dirigida pelo Estado e assim como no decênio subsequente a Lei de 28 de setembro de 1871, os meses subsequentes a Lei da abolição passaram a alargar a discussão da instrução não somente à massa de sujeitos egressos do cativeiro, mas a população em geral.

A instrução pública se processou diante da preocupação com o desenvolvimento da indústria nacional e pela manutenção da ordem social, conduzindo o liberto para o mundo do trabalho livre e mais que isso assentando políticas generalizantes à “população de cor”, como indica Wlamira Albuquerque:

Sob o título genérico de “emancipados” estavam sendo reunidas pessoas que efetivamente usufruíram da Lei assinada pela princesa Isabel, mas também outras tantas que há muito tinham conquistado a alforria ou sequer tivessem pertencido a algum senhor.<sup>74</sup>

Para os ingênuos e menores livres pobres e “de cor” o enquadramento seria sob a ótica da “infância desvalida”. Não excluindo outros elementos como índios e cearenses que também compunham o quadro de menores desvalidos, porém o projeto da Escola 13 de Maio para libertos e ingênuos esteve em consonância com os projetos de educação para a infância desvalida instituídos ao longo da segunda metade do século XIX. Em comemoração ao aniversário da abolição o jornal A província do Pará produziu uma edição especial e entre as muitas notas publicadas nesta edição estava uma das últimas notas por mim levantado sobre a escola 13 de maio:

#### CLUB TREZE DE MAIO

Esta benemérita associação que fundada logo após a áurea Lei que declarou extinta a escravidão no Brasil, tem, vai já um ano, através de serias dificuldades mantido com máxima regularidade um escola noturna cuja frequência não há sido inferior de *80 alunos de todas as condições, cores e classes*, celebrará para solenizar o aniversário de sua fundação e a data memorável daquela Lei uma sessão solene no próximo dia 13, as 7 ½ horas da noite, no Salão da Escola Prática (grifos meus).

Pela mesma ocasião Sr. José Veríssimo inaugurará, por parte do Club, as conferências que esta associação tem no seu programa realizar, dissertando sobre: O club 13 de Maio, o que elle tem feito e o que ele pretende fazer.<sup>75</sup>

“Alunos de todas as condições, classes e cores”, sob a bandeira da igualdade o articulista ao mesmo tempo em que associa a existência da escola com a abolição da

---

<sup>74</sup> ALBUQUERQUE, Wlamyra. “A vala comum da ‘raça emancipada’”: abolição e racialização no Brasil, breve comentário. In: Revista História Social, nº 19, segundo semestre de 2010, pp. 91-108.

<sup>75</sup> A Província do Pará, 10/05/1889; p. 3. BPEPA, SM.

escravidão, também a remete a uma instituição que abriga uma diversidade de sujeitos, podemos notar do projeto inicial de uma escola para libertos e ingênuos ao discurso de 1889, onde tal projeto se estenderia a todas as cores e classes sociais, uma mudança discursiva importante, uma generalização e um silenciamento quanto aos libertos e ingênuos.

### **Considerações finais**

As últimas década do século XIX constituíram um período de debates e formulações de estratégias e ações afim proporcionar a formação em moldes de uma educação moderna da figura do trabalhador nacional. Após a lei 2040 de 28 de setembro de 1871 a escravidão passava a ser tida enquanto uma instituição com seus dias contatos, mesmo que o fim ocorresse a longo prazo sob a perspectiva do gradualismo. O ingresso de milhares de menores em uma modalidade de semi-cidadania, sob o controle dos ex-senhores e do Estado, também implicou em projetos de educação.

A educação projetada para as camadas populares foi de caráter oficioso, com o fim de proporcionar a criação de uma mão de obra nacional qualificada. Ao mesmo tempo, as políticas de imigração movidas pelo Estado brasileiro buscavam para além da inserção de uma mão de obra qualificada, um melhoramento da “raça nacional” por meio de uma política de eugenia que tem a síntese de sua representação na obra de Modesto Brocos.

Após a abolição da escravidão, os menores filhos dos outrora escravos deixaram de ser tidos como ingênuos e passaram a ser tratados como órfãos. Se a criação da *Escola 13 de Maio* em Belém esteve assentada no projeto de fomentar a educação de libertos do treze de maio e seus filhos, ao longo dos meses subsequentes a sua criação ocorreu uma homogeneização das chamadas classes populares. Em contrapartida a prática de antigos senhores de manterem consigo os filhos de seus ex-escravos sob o discurso de promover a educação dos mesmos foi comum no juizado de órfãos do Pará.

Certamente os egressos do cativeiro também vislumbravam o ensino como espaço de mobilidade e acesso a cidadania, porém aos antigos abolicionistas tratava-se de limpar os vícios adquiridos pela escravidão e torná-los “uteis”, “futuros operários do progresso”.

### **Referências bibliográficas.**

ALANIZ, Anna Gicelli Garcia. *Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição 1871-1895*. Campinas. CMU/UNICAMP, 1997.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. “A vala comum da ‘raça emancipada’”: abolição e racialização no Brasil, breve comentário. In: *Revista História Social*, nº 19, segundo semestre de 2010, pp. 91-108.

ALMADA, Paulo Daniel Sousa. *A infância desvalida: menores do Pará entre a Lei do Ventre Livre e a abolição*. Monografia de conclusão de curso, 1984. UFPA. IFCH. Laboratório de História.

ALVARES PAVÃO, Eduardo Nunes. *Balço Histórico e historiográfico da assistência a infância desvalida no Brasil*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, ANPUH. São Paulo, julho – 2011.

ARAUJO, Sonia Maria da Silva & Prestes, Carlos Alberto Trindade. *Raças cruzadas e educação: uma proposta de nacionalização do mestiço na Amazônia*. In: José Veríssimo, *Raça, cultura e educação*.

BEZERRA NETO, Jose Maia. *Oficinas do Trabalho: representações sociais, institutos e ensino artístico no Pará*. *Revista Ver a Educação*. Vol. 2. N. 1, 1996, pp. 41-70.

BEZERRA NETO, Jose Maia. *As luzes da Instrução: o Asylo de Santo Antonio em Belém do Pará (1870/1912)*. In: *A escrita da História Paraense*. Coordenadora. Rosa Elizabeth Acevedo Marin. NAE/UFPA, 1998, pp.185-205.

BEZERRA NETO, José Maia. *Por todos os meios legítimos e legais: as lutas contra a escravidão e os limites da abolição (Brasil, Grão-Pará: 1850-1888)*, pp. 227-231. Tese de doutorado. PUC - São Paulo, 2009.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade Febril; Cortiços e Epidemias na Corte Imperial*. São Paulo; Companhia das Letras, 1996.

CONCEIÇÃO, Miguel Luiz da. *O Aprendizado da Liberdade: educação de escravos, libertos e Ingênuos na Bahia Oitocentista*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal da Bahia. 2007.

COSTA, Emilia Viotti da. *Da Monarquia e República: momentos decisivos*. São Paulo; UNESP, 8ª ed. 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. In: *Negro e Educação: Presença do Negro no Sistema educacional Brasileiro*, Marcus Vinicius da Fonseca, Patrícia Maria de Sousa Santana, Cristiana Vianna Veras, Elianne Botelho Junqueira, Julio Costa da Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto (organizadores). São Paulo, 2001.

FONSECA, Marcus Vinicius. *Educação e Escravidão. Um desafio para a análise historiográfica*. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 4. Jul/dez, 2002.

LAMARÃO, Julieta Botafogo. *Um resgate historiográfico da condição Educacional Feminina do Brasil Colonial ao final da Primeira República*. Monografia apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

LOBO, Marcelo Ferreira. (2020). *Mulatas, Pretas e Criadas: Entre o trabalho escravo e o trabalho livre em Belém*. *Canoa Do Tempo*, 12(01), 231-259.

PAPALI, Maria Aparecida Chaves Ribeiro. *Escravos, libertos e órfãos: a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895)*. São Paulo, Annablume, 2003.

PEREIRA, Mario Eduardo Costa. Morel e a questão da degenerescência. *Revista Latino Americana de Psicopatía. Fund.*, São Paulo, V. 11, n. 3, setembro 2008, pp. 490-496.

RAMOS, Ana Rita de Oliveira. *Estudo da ilegitimidade nos registros paroquiais: a inserção dos filhos de pais incógnitos na sociedade paraense católica (1810 – 1850)*. Monografia, Faculdade de História; IFCH, UFPA, 2011.

RIZZINI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004.

RONCADOR, Sônia. *A doméstica imaginária: literatura, testemunhos e a invenção da empregada doméstica no Brasil (1889-1999)*. – Brasília: editora Universidade de Brasília, 2008.

SABINO, Elianne Barreto. *A Assistência e a educação de meninas Desvalidas no Colégio de Nossa senhora do Amparo na província do Grão – Pará (1860 -1889)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, UFPA, 2012.

SILVA, Noemi Santos da. *Escravos, libertos e ingênuos na escola: Instrução e liberdade na província do Paraná (1871 – 1888)*. *Anais eletrônicos do 6º encontro Escravidão e Liberdade No Brasil Meridional*, maio de 2013.

TERTULIANO DE BARROS, Karla Alves Coelho. *A Educação de Ingênuos em Goiás (1871-1888)*. Dissertação de Mestrado, - UFG, PPGED, 2013.

WANDERLEY, Edna. *Ser Orphã – Autos de tutela – Belém 1888 a 1910*. Monografia de conclusão de graduação, UFPA, Faculdade de História, 1996.

Recebido em 24 de julho de 2020  
Aprovado em 29 de setembro de 2020



ARTIGO  
ARTICLE

---

**História do tempo presente, interdisciplinaridade e qualidade da democracia na América Latina: a terceira onda de autocratização em perspectiva**

History of the present, interdisciplinarity and quality of democracy in Latin America: the third wave of autocratization in perspective

Carlos Federico Domínguez Avila 

Doutor em História, Universidade de Brasília  
cdominguez\_unieuro@yahoo.com.br

&

Virgílio Caixeta Arraes 

Doutor em História, Universidade de Brasília  
arraes@gmail.com

AVILA, Carlos Federico Domínguez & ARRAES, Virgílio Caixeta. História do tempo presente, interdisciplinaridade e qualidade da democracia na América Latina: a terceira onda de autocratização em perspectiva. *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.28123>

**Resumo:** O artigo discute a evolução recente e a conjuntura do regime político democrático na América Latina. Constata-se a existência de uma crise e uma recomposição dos regimes democráticos da região, num contexto global de autocratização, bem como de algumas vicissitudes de origem endógena. Contudo, observa-se também a resiliência, o enraizamento e as positivas perspectivas das democracias latino-americanas.

**Palavras-chave:** História política; História da democracia; Interdisciplinaridade; Regimes Políticos; América Latina.

**Abstract:** The paper discusses the recent developments and the ongoing political trends in Latin America. It suggests that a wave of authoritarianism is a challenge for democratic regimes in the region. However, there is also resilience, rooting and some positive prospects for the Brazilian and Latin American democracies. Finally, we support more researches on this matter from Brazilian historians.

**Keywords:** Political history; History of Democracy; Political Regimes; Interdisciplinarity; Latin America.

Numerosos autores e instituições acadêmicas de prestígio mundial têm alertado, ao menos desde 2008, sobre um alto e crescente número de países que se afastam de um modelo de democracia liberal; isto é, de uma poliarquia, no sentido dahliano do termo.<sup>1</sup> Resumidamente, uma poliarquia é um regime político com seis instituições democráticas fundamentais: funcionários eleitos; eleições livres, justas e frequentes; liberdade de expressão; fontes de informação diversificadas; autonomia para as associações; e cidadania inclusiva.

Neste artigo, constata-se que a desilusão de muitas sociedades em face ao funcionamento do sistema democrático acaba correlacionada com uma verdadeira onda reversa ou de autocratização, de alcance mundial e, naturalmente, com implicações no continente latino-americano e caribenho. Nesse diapasão, Samuel Huntington ponderava que:

Uma onda de democratização é um grupo de transições de regimes não-democráticos para democráticos, que ocorrem em um período de tempo específico e que significativamente são mais numerosas do que as transições na direção oposta durante tal período. Uma onda normalmente envolve também liberalização ou democratização parcial nos sistemas políticos que não se tornam completamente democráticos. Três ondas de democratização ocorreram no mundo moderno [...] A cada uma das duas primeiras ondas de democratização seguiu-se uma onda reversa, em que alguns países, mas nem todos os que previamente haviam feito a transição para a democracia, reverteram para uma ordem não-democrática.<sup>2</sup>

Com efeito, Huntington identificou três ondas de democratização (1828-1926, 1943-1962; e 1974-em andamento em 1991). Segundo o mesmo autor, essas ondas de democratização foram intercaladas por duas ondas reversas – ou de autocratização – (1922-1942 e 1958-1975). Para os fins deste trabalho, parece pertinente levar em consideração que o politólogo norte-americano era consciente que a terceira onda de democratização ainda vigente em 1991 teria que concluir em algum momento, e que seguramente acabaria sendo substituída por uma onda reversa ou de autocratização.

A partir de uma leitura das duas primeiras ondas reversas ou de autocratização, Huntington<sup>3</sup> (1994, p. 283s) chegou a projetar algumas causas de uma futura terceira onda reversa, entre elas: “falhas sistêmicas dos regimes democráticos para operar efetivamente

---

<sup>1</sup> DAHL, Robert. *Sobre a democracia*. Brasília: Edunb, 2016, p. 97 ss.

<sup>2</sup> HUNTINGTON, Samuel. *A Terceira Onda*. Democratização no final do século XX. São Paulo: Ática, 1994, p. 23.

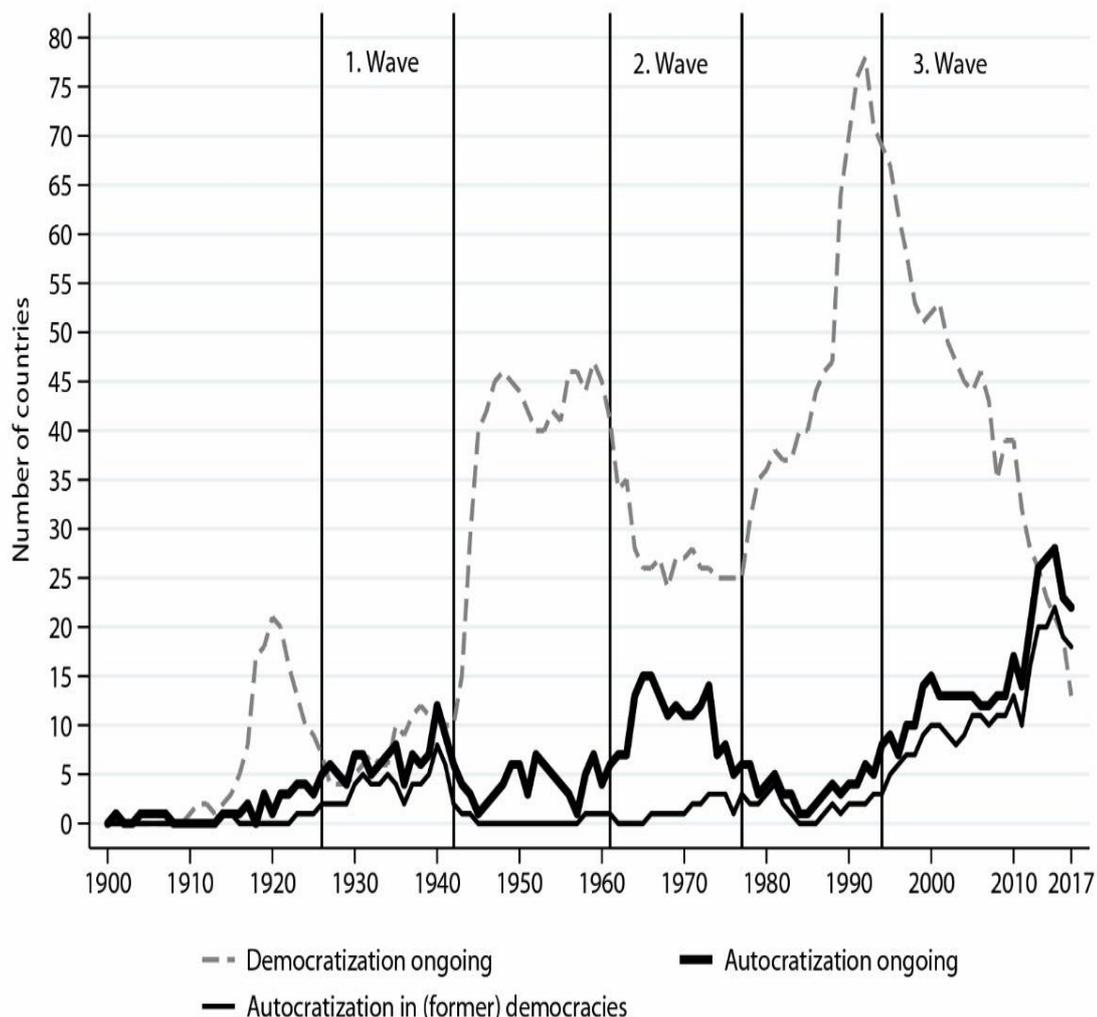
<sup>3</sup> HUNTINGTON, Samuel. *A Terceira Onda...*, p. 283.

podem solapar sua legitimidade”; um “colapso econômico geral internacional”; “uma guinada para o autoritarismo dada por qualquer grande potência democrática ou democratizadora”; “a autocratização de vários pequenos países recém-democratizados com efeitos em outros países de uma mesma região (bola de neve reversa)”; o expansionismo político-militar de uma potência não democrática atentando contra a soberania de países de orientação democrática; e/ou o surgimento de novas formas ou de estilos de autoritarismos.

Em mais de um sentido, conceituados autores e instituições de pesquisa têm confirmado que, atualmente, uma terceira onda reversa ou de autocratização está vigente. Perceba-se que não se trata de uma simples crise de governo ou da legitimidade de um governante específico – algo que poderia ser considerado até normal, já que os regimes democráticos geralmente são dinâmicos, flexíveis, adaptáveis, e em constante evolução. Destarte, uma onda reversa/autocratização implica um questionamento vital da legitimidade de regimes políticos de orientação democrática, com a possibilidade de uma eventual transição autoritária em um conjunto de países.

As causas, os atores, as tendências e as implicações regionais ou latino-americanas desta onda de autocratização podem ser debatidas. Contudo, parece evidente que os cientistas sociais, em geral, e os politólogos, em particular, devem examinar teórica e empiricamente este fenômeno da contemporaneidade em nosso continente – inclusive ponderando possíveis remédios ou alternativas para resistir com eficiência às tentações autoritárias de origem endógeno e exógeno (conferir Gráfico 1).

Gráfico 1: Ondas de democratização e reversa, 1900-2017



Fonte: Lührmann e Lindberg (2019).

Em termos analíticos, o presente texto aceita o esquema proposto pelo politólogo português Antonino Castaldo (2018).<sup>4</sup> Basicamente, o Antonino Castaldo propõe uma tabela para o estudo das dimensões da crise da democracia com dois colunas ou eixos verticais denominados de nível interno e nível internacional, complementados por dois linhas ou eixos horizontais denominados de dimensão objetiva e dimensão subjetiva. Nas interseções das linhas e colunas teremos quatro espaços para o estudo da crise da democracia: a) a crise da democracia a nível interno: a dimensão objetiva; b) a crise da

<sup>4</sup> CASTALDO, Antonino. A crise da democracia/ Uma revisão seletiva do debate académico atual. *Relações Internacionais*, 59: 9-27, 2018.

democracia a nível interno: a dimensão subjetiva; c) a crise da democracia a nível internacional: a dimensão objetiva; e d) a crise da democracia a nível internacional: a dimensão subjetiva (conferir tabela 1).

Tabela 1: As dimensões da crise da democracia nos debates atuais

	Nível interno	Nível internacional
Dimensão objetiva	Agravamento nas dimensões chave da democracia eleitoral	Diminuição do número de democracias diante do processo de autocratização
Dimensão subjetiva	Declínio do apoio cidadão ao regime democrático	Perda de prestígio do modelo democrático

Fonte: Castaldo (2018).

Ainda no campo teórico-metodológico, se aceita as recomendações do politólogo italiano Leonardo Morlino para o estudo da qualidade da democracia. Cumpre assinalar que o modelo analítico de Morlino recolhe a evolução conceitual da teoria democrática, desde as contribuições da democracia liberal, passando pelos democratas-participativos, pelos democratas-deliberativos, e mais recentemente pelos democratas-radicais.

Resumidamente, para Morlino, uma ‘boa’ democracia ou uma democracia de qualidade é, em primeiro lugar, um regime legitimado e estável, onde os cidadãos estão satisfeitos, já que os governantes eleitos são capazes e estão dispostos – pela via institucional – a atender suas necessidades e demandas (qualidade de resultados); em segundo lugar, as comunidades e os cidadãos disfrutam de liberdade, cidadania, direitos humanos e igualdade/solidariedade além do mínimo vital (qualidade de conteúdo); e em terceiro lugar os cidadãos de uma democracia de qualidade devem estar capacitados e dispostos a monitorar e avaliar a traves de eleições – ou indiretamente, por outros mecanismos e instâncias – o desenvolvimento das atividades do Estado e o predomínio da Lei.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> MORLINO, Leonardo. *Changes for Democracy: Actors, Structures, Processes*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

De forma ainda mais explícita, Morlino entende que uma democracia de qualidade é “uma estabilizada estrutura institucional que realiza a liberdade e a igualdade dos cidadãos mediante o legítimo e correto funcionamento de suas instituições e mecanismos”<sup>6</sup>. Isto é, trata-se de um regime político legitimado que consegue satisfazer os seus cidadãos, onde razoavelmente se realizam a liberdade, a igualdade, a cidadania, os direitos humanos, e onde os homens e mulheres detêm o poder para avaliar o governo.

É pertinente registrar que o modelo analítico do politólogo italiano se desdobra em oito dimensões específicas. As referidas dimensões são: o Estado de Direito, a prestação de contas eleitoral, a prestação de contas interinstitucional, a participação política, a competição política, responsividade, a liberdade, e a igualdade/solidariedade. Essas dimensões permitem realizar estudos de caso em países historicamente determinados, bem como propor análises comparativas entre países.

Nessa linha, a pergunta-orientadora aqui é a seguinte: quais os principais impactos da terceira onda reversa/autocratização no devir dos sistemas políticos democráticos atualmente existentes na maioria dos países da América Latina? A hipótese de trabalho sugere que a terceira onda reversa/autocratização teria gerado tensões, erosão, crises e até retrocessos na qualidade da democracia existente em não poucos países do continente, contudo a resiliência dos regimes democráticos latino-americanos nesta onda reversa teria – sido até o momento – bastante elevada e inesperadamente satisfatória; todavia, essa constatação autorizaria a manifestar um cauto optimismo sobre as tendências e perspectivas futuras dos sistemas democráticos nesta macrorregião do planeta.

### **A crise da democracia latino-americana a nível interno: dimensão objetiva**

Nesta seção interessa verificar principalmente o agravamento nas dimensões chave da democracia eleitoral e a evolução quantitativa dos regimes políticos latino-americanos, particularmente os indicadores eleitorais. Utiliza-se para tanto os dados fornecidos pelo projeto V-Dem. Nesse diapasão, Anna Lührmann e Staffan I. Lindberg, dois dos mais importantes pesquisadores e coordenadores do projeto V-Dem, publicaram um

---

<sup>6</sup> MORLINO, Leonardo. *Changes for Democracy...*, p, 7.

importante artigo<sup>7</sup> onde confirmam convincentemente a existência de uma onda reversa ou de autocratização. Na opinião dos autores desse artigo, a terceira onda reversa/autocratização implica um declínio dos atributos dos regimes democráticos. Eles ponderam que, em contraste com eventos semelhantes do passado, a atual onda de autocratização caracteriza-se pelos seus retrocessos graduais, pela discricção dos dirigentes políticos, e pela manutenção de formalidades legais-institucionais. Muitas vezes, políticos acessam legalmente ao poder e, depois, de forma gradual, intencionada e bem-sucedida, conseguem enfraquecer as normas de controle e responsabilização democráticas sem abolir as principais instituições da República.

Em contraste com os típicos golpes militares de passadas ondas reversas, os autores em referência identificam uma onda de autocratização em todo movimento de distanciamento de um modelo de democracia liberal completamente realizado, inclusive situações híbridas e até em recrudescimento despótico em regimes que já são autoritários. Em termos operativos, eles ponderam o seguinte: “Nós definimos uma onda de autocratização como o período de tempo durante o qual o número de países de orientação democrática declina e ao mesmo tempo a autocratização atinge mais e mais países” (p. 8, itálico no original)<sup>8</sup>.

Seguindo os parâmetros teórico-metodológicos do projeto V-Dem, Lührmann e Lindberg pressupõem a existência de quatro tipos de regimes políticos. Dois de natureza democrática: a Democracia Liberal (DL) e a Democracia Eleitoral (DE). E dois de natureza autoritária: o Autoritarismo Eleitoral (AE) e o Autoritarismo Fechado (AF). Nesse contexto, o processo de autocratização implica a imposição de processos e iniciativas políticas que resultem em um deslocamento ou guinada orientada ao polo autoritário do modelo, inclusive a denominada erosão democrática, a ruptura democrática e a consolidação autoritária (conferir Tabela 2).

Tabela 2: Tipologia de regimes políticos e processo de autocratização

Autoritarismo	Democracia
---------------	------------

<sup>7</sup> LÜHRMANN, Anna, e Staffan I. Lindberg. A third wave of autocratization is here: what is new about it? *Democratization*, v. 26, n. 7.

<sup>8</sup> V-DEM INSTITUTE. *Democracy Facing Global Challenges...*, p. 8.

Ausência de eleições livres, justas, frequentes e pluralistas, bem como falta de pré-requisitos institucionais mínimos		Eleições livres, justas, frequentes e pluralistas, bem como atenção de pré-requisitos institucionais mínimos	
Autoritarismo Fechado	Autoritarismo Eleitoral	Democracia Eleitoral	Democracia Liberal
Ausência de pluralismo e competição na escolha do titular do executivo	Eleições para o titular do executivo com mínima competição política	Nem todos os princípios e instituições da democracia liberal satisfeitos	Todos os princípios e instituições da democracia liberal satisfeitos

Fonte: Mechkova, Lührmann e Lindberg (2017).

Para os fins deste trabalho, é particularmente relevante considerar o denominado Índice de Democracia Eleitoral, isto é, uma das principais dimensões do projeto V-Dem. O Índice de Democracia Eleitoral está integrado por indicadores de sufrágio, funcionários eleitos, eleições limpas, liberdade de associação, e liberdade de expressão/fontes de informação diversificadas. Nesse contexto, os resultados dos países latino-americanos e caribenhos acompanham a tendência de reversão/autocratização observada em outros continentes desde 1994, e particularmente desde 2006 (conferir Tabela 3).

Tabela 3: Categorias de regimes políticos na América Latina e Caribe, 2006-2018

País	2006	2016	2018
Barbados	DL	DL	DL
Costa Rica	DL	DL	DL
Trindade e Tobago	DL	DL	DL
Uruguai	DL	DL	DL-
Chile	DL	DL	DE+
Panamá	DL-	DE+	DE+
Suriname	DL	DE+	DE+
Argentina	DE	DL-	DE
Bolívia	DE	DE	DE
Brasil	DL	DE	DE
Colômbia	DE-	DE+	DE
Rep. Dominicana	DE	DE	DE
Equador	DE	DE	DE
El Salvador	DE	DE	DE
Guiana	DE	DE+	DE
Jamaica	DE-	DL-	DE
México	DE	DE	DE
Paraguai	DE	DE	DE
Peru	DE+	DE+	DE
Guatemala	DE	DE	DE-
Haiti	AE+	AE+	AE
Honduras	DE	AE+	AE
Nicarágua	DE	AE	AE
Venezuela	AE+	AE	AE
Cuba	AF	AF	AF

Fonte: Mechkova, Lührmann e Lindberg (2017) e V-Dem Institute (2019). DL significa Democracia Liberal; DE significa Democracia Eleitoral; AE significa Autoritarismo Eleitoral; e AF significa Autoritarismo Fechado. “+” e “-” assinalam tendências positivas ou negativas dentro de cada categoria de regimes.

Assim, considerando 25 países latino-americanos e caribenhos, e para o período entre 2006 e 2018, temos uma diminuição notável de Democracias Liberais (queda de 8 para 4 países). Um leve aumento de Democracias Eleitorais (de 14 para 16 países) e dos Autoritarismo Eleitorais (de 2 para 4 países). Finalmente, um único país continua sendo Autocracia Fechada.

Cumpramos observar que, na atualidade, as Democracias Liberais da América Latina e Caribe acontecem em países relativamente pequenos: Barbados, Costa Rica, Trindade e Tobago, e Uruguai. O grosso dos países da região estaria concentrado na categoria das Democracias Eleitorais (Brasil e outros). Preocupa o incremento do número de países na

categoria de Autoritarismo Eleitoral: Haiti, Honduras, Nicarágua e Venezuela – algo semelhante se pode afirmar da negativa tendência da Guatemala (DE-) –; bem como a peculiar situação do caso cubano.

Dependendo da perspectiva do analista, alguns poderiam afirmar que os indicadores eleitorais latino-americanos continuam sendo essencialmente positivos. Os retrocessos autoritários parecem ser pouco numerosos – e, com exceção da Venezuela, teriam acontecido essencialmente em países pequenos. Outros analistas mais pessimistas, entretanto, poderiam argumentar não somente que houve pouquíssimos avanços nas Democracias Eleitorais atualmente existentes, como também que o processo de erosão gradual ou silenciosa da democracia eleitoral – e até das anteriormente consideradas Democracias Liberais do Chile, Argentina e Jamaica – também poderia estar atingindo países de grande porte e influência intrarregional, inclusive no caso brasileiro, citado explicitamente no relatório do V-Dem Institute nos seguintes termos:

No Brasil, o clima político tornou-se gradualmente mais polarizado no período após a eleição do populista de extrema-direita Bolsonaro como presidente em outubro de 2018. Em particular, o impeachment parlamentar da então presidenta Rousseff em 2016 e o arresto do ex-presidente Lula em 2017 devido a acusações de corrupção, espalharam agressivos debates e protestas massivas. Esses exemplos de deterioração do clima político agregam significativa erosão.<sup>9</sup>

Em suma, a dimensão objetiva da crise da democracia latino-americana a nível interno sugere que o estoque total de Democracias Liberais tem diminuído. As Democracias Eleitorais ainda se mantem em equilíbrio instável. Os Autoritarismos Eleitorais podem aumentar no futuro próximo (eis os casos da Guatemala, e possivelmente da Colômbia e da Bolívia); situação parecida com o Autoritarismo Fechado, caso países como Venezuela, Nicarágua ou Honduras continuem apresentando tendências claramente negativas (fortalecimento do Executivo, golpes promissórios, manipulação estratégica das normas eleitorais, etc.).

### **A crise da democracia latino-americana a nível interno: dimensão subjetiva**

A dimensão subjetiva da crise da democracia latino-americana a nível interno está diretamente correlacionada com o índice de apoio cidadão ao regime democrático. O assunto é importante já que inclusive em democracias consolidadas – especialmente na

---

<sup>9</sup> V-DEM INSTITUTE. *Democracy Facing Global Challenges...*, p. 23.

Europa Ocidental e nos Estados Unidos – o referido apoio cidadão ao regime democrático está em acentuado declínio. A avaliação popular de muitas das mais importantes instituições políticas de orientação democrática – principalmente dos partidos políticos, dos parlamentos, do poder executivo, do poder judiciário e da justiça eleitoral – é quase sempre negativa. E no longo prazo, essa avaliação negativa dos governos e das instituições acaba repercutindo no próprio regime democrático – e indiretamente favorecendo eventuais alternativas autoritárias.

O mais recente relatório de Latinobarómetro (2018) sobre a evolução e o devir da qualidade da democracia no Brasil e em outros países latino-americanos é bastante preocupante e eloquente em relação ao declinante apoio cidadão ao regime democrático no continente. Como mencionado anteriormente, após trinta anos gloriosos de avanços democráticos 1974-2004, a assim chamada Terceira Onda de Huntington terminou no continente. E conseqüentemente a referida onda de democratização estaria sendo substituída por uma onda reversa/autocratização. Observe-se que o zênite das democracias latino-americanas aconteceu entre 2004 e 2008. Na época, 18 países do continente – isto é, todos, com exceção do peculiar caso cubano – podiam ser considerados claramente de orientação democrática – isto é, Democracias Liberais ou então Democracias Eleitorais (conferir Tabelas 2, 3, 4 e 5).

Entretanto, desde a irregular interrupção do mandato de Manuel Zelaya em Honduras (2009), percebe-se uma persistente declinação do regime em numerosos países. A crise na qualidade das democracias latino-americanas está correlacionada a irregulares interrupções de mandatos, à corrupção, ao clientelismo/populismo, à insegurança pública, à deslegitimação de instituições, e à desafeição cidadã. O impacto dessas tendências negativas foi particularmente evidente nas dimensões do Estado de Direito, Igualdade/Solidariedade e Responsividade.

Tabela 4: O apoio cidadão à democracia por país e ano 2009-2018

	2009	2011	2013	2016	2018	Diferença
Paraguai	45	54	50	55	40	-5
Equador	43	61	62	67	50	+7
Argentina	64	70	73	71	58	-6
República Dominicana	67	65	60	60	44	-23
Brasil	55	45	49	32	34	-21
Uruguai	81	75	71	68	61	-20
Guatemala	14	36	41	31	28	+14
El Salvador	68	54	49	36	28	-40
Bolívia	71	64	61	64	53	-18
Colômbia	49	55	52	54	54	+5
Panamá	64	60	49	45	42	-22
Venezuela	85	77	87	77	75	-10
Peru	52	54	56	53	43	-9
Honduras	53	43	44	41	34	-19
México	42	40	37	48	38	-4
Costa Rica	74	65	53	60	63	-11
Chile	59	61	63	54	58	-1
Nicarágua	55	50	50	41	51	-4
América Latina	59	58	56	54	48	-11

Fonte: Latinobarómetro (2018, p. 16).

Tabela 5: Atitudes cidadãs diante da Democracia na América Latina, 2009-2018

	2009	2011	2013	2016	2018	Diferença
Democratas	59	58	56	54	48	-11
Indiferentes	18	18	20	23	28	+10
Autoritários	16	17	16	15	15	-1
Sem resp.	7	7	8	8	9	+2

Fonte: Latinobarómetro (2018, p. 21ss).

A erosão do apoio cidadão ao regime democrático na América Latina também se pode verificar nas atitudes dos entrevistados, considerados e classificados como Democratas, Indiferentes e Autoritários segundo suas respostas a questões estandardizadas e internacionalmente convalidadas. Assim, o declínio de atitudes claramente em favor da Democracia, complementa-se com um considerável incremento dos indiferentes, e com

uma estabilização dos autoritários e dos que não tem uma opinião sobre a temática. Os dados brasileiros são os seguintes: democratas 34%, indiferentes 41% e autoritários 14% (Latinobarómetro, 2018, p. 13ss; Avritzer, 2016; Miguel, 2016).<sup>10</sup>

O declínio no apoio e na confiança na democracia e suas instituições mais fundamentais – bem como uma maior indiferença e também de atitudes favoráveis ao autoritarismo – apresenta persistentes resultados na opinião pública das coortes de cidadãos latino-americanos mais jovens (16 a 25 anos), entre as mulheres, e também nos setores de mais altos ingressos. Cumpre acrescentar que o aparente ceticismo no governo dos assim chamados *millenials* ou geração Z – isto é, dos cidadãos que nasceram por volta do ano de 2000; após as transições do autoritarismo à democracia – também foi identificado Roberto Stefan Foa e Yasha Mounk<sup>11</sup> em países de Europa Ocidental e nos Estados Unidos.

Naqueles países com democracias consolidadas, os jovens e ricos expressavam alta e crescente desconfiança diante do governo, apoio a políticos populistas – inclusive a um eventual governo militar ou de homem forte (personalismo) –, e outras atitudes claramente antissistema. Evidentemente, a verificação dessas tendências de opinião pública comparáveis dos *millenials* no continente latino-americano acaba representando um desafio específico de estudo, pesquisa e eventuais iniciativas no campo da cultura política para diminuir o pessimismo e avançar no apoio explícito ao regime democrático, entendido como único e melhor regime político disponível para os povos latino-americanos e caribenhos.<sup>12</sup>

### **A crise da democracia latino-americana a nível internacional: dimensão objetiva**

A crise das democracias atualmente existentes na América Latina reflete-se e vincula-se a tendências igualmente preocupantes de nível global – eis o fim da primavera árabe, populismos direitistas nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, democracias de

---

<sup>10</sup> LATINOBARÓMETRO. *Informe Latinobarómetro 2018*. Buenos Aires: Corporación Latinobarómetro, 2018, p. 13 ss; AVRITZER, Leonardo. *Impasses da Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016; MIGUEL, Luis Felipe. *Desigualdades e Democracia: O debate da teoria política*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

<sup>11</sup> FOA, Roberto, e Yascha Mounk. The Danger of Deconsolidation. *Journal of Democracy*, 27 (3): 5-17, 2016.

<sup>12</sup> LINZ, Juan, e Alfred Stepan. *A Transição e a Consolidação da Democracia: A experiência do Sul da Europa e da América do Sul*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

baixa intensidade no mundo euroasiático (Malamud, 2019).<sup>13</sup> Foi justamente nesse contexto de crise das democracias liberais e de esgotamento da terceira onda democratizadora de Huntington, que, em 2002, os cientistas políticos estadunidenses Steve Levitsky e Lucan Way propuseram o conceito de “autoritarismo competitivo” – termo bastante próximo do Autoritarismo Eleitoral utilizado nos estudos do projeto Variedades da Democracia. Alguns anos depois, em 2010, Levitsky e Lucan Way aprofundaram o alcance explicativo e as dimensões básicas do conceito de autoritarismo competitivo e suas implicações no mundo todo, inclusive na América Latina. Mais recentemente, em 2018, Levitsky publicou, em coautoria com Daniel Ziblatt, o livro *Como as Democracias Morrem*, analisando a ascensão de Donald Trump, nos Estados Unidos.

Em termos operativos, o autoritarismo competitivo formaria um subtipo de regime político, próprio de democracias híbridas – isto é, de democracias nem totalmente consolidadas ou liberais, nem totalitaristas. Tratar-se-ia de regimes semidemocráticos, que combinam remanentes autoritários com instituições próprias das democracias liberais – por exemplo: eleições, sistemas de partidos, divisão formal de poderes, certas liberdades monitoradas. Nesse diapasão, os autoritarismos competitivos também acabam sendo afetados por pressões endógenas e exógenas.

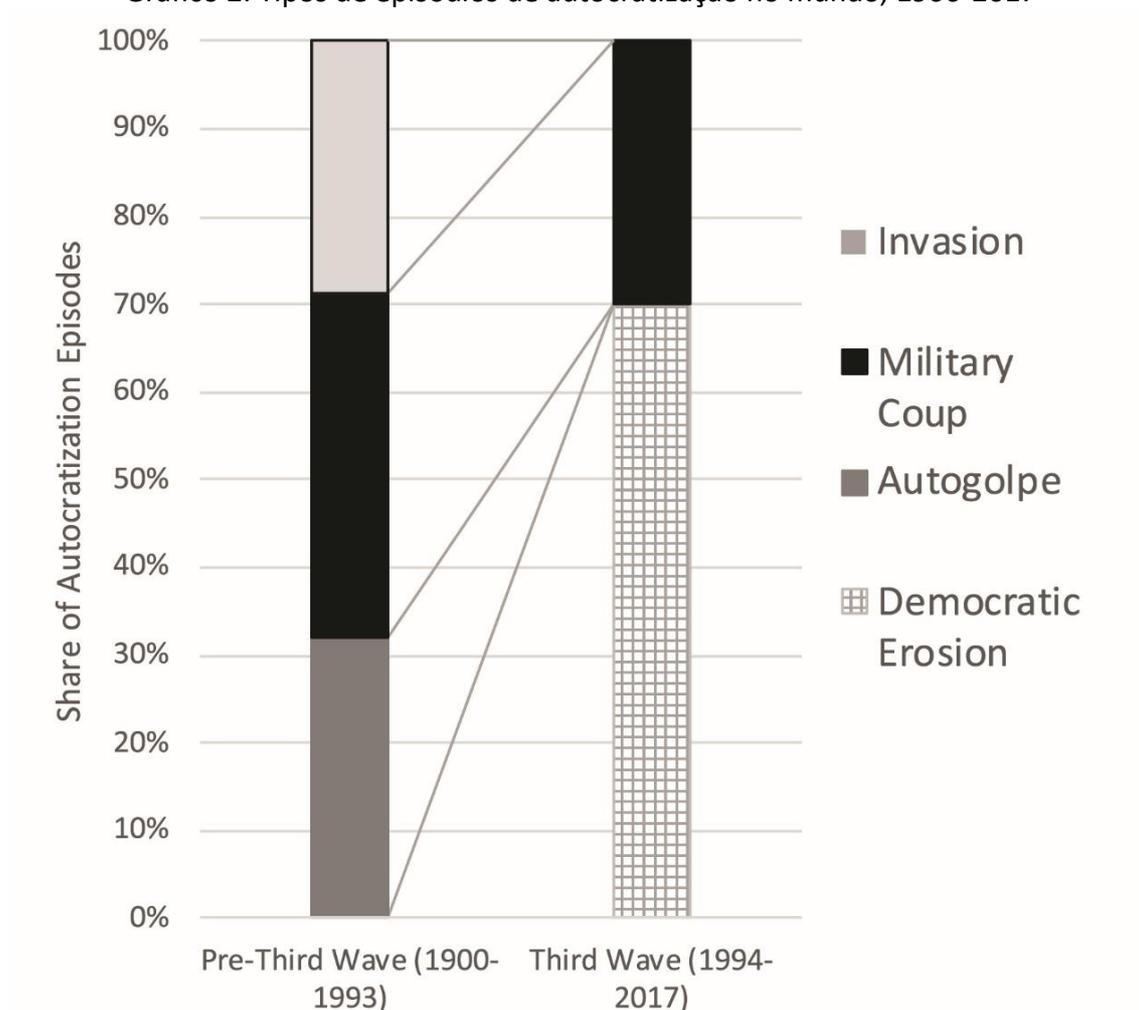
As pressões endógenas estão vinculadas ao jogo interno das forças políticas, à qualidade das elites políticas, ao desempenho das instituições, à participação da sociedade civil, e as âncoras que enraízam o regime democrático na população. Neste tópico parece pertinente acrescentar que países relativamente pequenos, como Uruguai, Costa Rica, Barbados, Trindade e Tobago e Chile têm apresentado melhores indicadores de qualidade democrática, especialmente de governança institucional (conferir Tabelas 2, 3, 4 e 5).

No que diz respeito às pressões exógenas, destaca-se a influência das grandes potências globais (Estados Unidos, China, Rússia, União Europeia), e das potências regionais (Brasil e México na América Latina). A influência destas potências com vínculos e interesses em determinadas macrorregiões podem acabar sendo decisivas para a tolerância em relação à emergência de governos autoritário-competitivos ou autoritarismos eleitorais (conferir gráfico 2).

---

<sup>13</sup> MALAMUD, Andrés. ¿Se está muriendo la democracia? *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 30-42, 2019.

Gráfico 2: Tipos de episódios de autocratização no mundo, 1900-2017



Fonte: Lührmann e Lindberg (2019).

Melis Gülboy Laebens acrescenta que a atual onda reversa/autocratização efetivamente se caracteriza por uma “gradual toma do poder” de parte de líderes políticos que tentam concentrar o poder e deteriorar os sistemas institucionais e republicanos de controle e verificação do governo. Na sua opinião:

No mundo contemporâneo, a maior ameaça para a democracia provém dos líderes eleitos sob as regras do jogo democrático, alguns deles procuram se apropriar gradualmente de poderes cada vez mais amplos. Estes líderes não somente chegam ao governo e nele se mantêm mediante eleições, também utilizam o apoio popular para alargar seus poderes. Paradoxalmente, eles instrumentalizam o processo eleitoral para dismantelar as normas e instituições que permitem que as eleições sejam justas e livres.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> LAEBENS, Melis. Enemigos internos: democracia y amenazas de autocratización. *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 135-147, 2019, p. 136.

A tomada gradual do poder pelos governantes resulta em abusivas experiências de continuísmo, de personalismo, clientelismo, e corrupção eleitoral. Certamente, estes governantes tentam uma virtual captura do Estado, tornando-se virtuais *primus-inter-pares*. Naturalmente, essas hobbesianas e antirrepublicanas tendências de concentração do poder geram uma erosão da qualidade da democracia, especialmente em suas dimensões do Estado de Direito, da Prestação de Contas Interinstitucional, da Prestação de Contas Eleitoral, da Competição Política e da Responsividade. Eis os casos de Hugo Chávez, Daniel Ortega, Álvaro Uribe e Juan Orlando Hernández – sendo que alguns desses líderes formaram parte do denominado eixo bolivariano e outros do eixo conservador latino-americano.<sup>15</sup>

#### **A crise da democracia latino-americana a nível internacional: dimensão subjetiva**

Sob uma perspectiva de considerações de prestígio, de influência e de inserção internacional, o modelo democrático continua sendo predominante em mais da metade dos países do mundo – especialmente no continente americano, europeu e certos países afro-asiáticos. Contudo, percebe-se certo esmorecimento em algumas potências ocidentais com vínculos e interesses na América Latina, eis o caso do governo de Donald Trump. Sem pretender aprofundar excessivamente neste assunto, Levitsky e Ziblatt são bastante convincentes na crítica sobre algumas iniciativas claramente antidemocráticas do governo do atual titular da Casa Blanca.<sup>16</sup> Dúvidas semelhantes poderiam ser observadas na política externa de certas potências europeias – especialmente na democracia iliberal de Viktor Orbán na Hungria.

Paralelamente, a eficiência interna e a prosperidade econômica alcançada em certos regimes claramente autoritários – China, Rússia, Irã, entre outros –, alguns destes com importantes vínculos econômico-comerciais e político-ideológicos em numerosos países do continente latino-americano, acaba, também, gerando desafios e consequências – inclusive de natureza ética – sobre a formulação e implementação de políticas externas globais e regionais.

---

<sup>15</sup> CASULLO, María Esperanza. Líder, héroe y villano: los protagonistas del mito populista. *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 57-68, 2019.

<sup>16</sup> LEVITSKY, Steve, e Daniel Ziblatt. *Como as Democracias Morrem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

Paradoxalmente, em contraposição aos desígnios políticos de Trump, de Vladimir Putin e de Xi Jinping, um renovado progressismo ibero-americano poderia ser, novamente, um referente positivo no continente e no mundo. Com efeito, até recentemente (2005-2015), alguns países ibero-americanos conseguiram importantíssimos avanços político-sociais, econômicos e culturais – tudo dentro do cânone democrático. Tudo isso teve positivas repercussões inter-regionais e extra regionais – a adoção de cláusulas democráticas em diferentes processos de integração regional é uma constatação desta preocupação coletiva.

Em benefício de seus povos e do prestígio do modelo democrático no continente e no mundo, parece evidente que os cidadãos-eleitores latino-americanos e caribenhos deverão assumir maiores responsabilidades para enfrentar e resistir de forma bem-sucedida à atual onda reversa/autocratização. Afortunadamente, a terceira onda reversa parece ser menos profunda, incisiva e radical que as anteriores. A necessária gradualidade, discrição e alguma responsabilização residual que governantes populistas ou de inclinação autocrática apresentam podem acabar resultando em oportunidades para reduzir, controlar e reverter as desaforadas pulsões despóticas.<sup>17</sup>

Em outras palavras, queremos acreditar que ainda existem atores e propostas disponíveis para recompor o espaço público e deliberativo latino-americano. A negociação, a tolerância, a disposição ao compromisso e a possibilidade de oferecer concessões são atitudes que ainda tem ressonância na cultura política do continente. Algo semelhante pode vir a ser registrado no que diz respeito ao diálogo e civismo republicano, ao respeito pelos direitos humanos mais fundamentais, e à paz, à segurança e à concórdia intrarregionais.<sup>18</sup>

Cumprir acrescentar que, nesse esforço para recompor o prestígio do modelo democrático no continente e no mundo, as sociedades latino-americanas deverão fazer mais e melhor no campo da economia-política – especialmente para reduzir as terríveis desigualdades socioeconômicas – e na erradicação da violência criminal – lembre-se que o continente alberga aproximadamente 8% da população mundial, porém responde por mais

---

<sup>17</sup> AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil. *Novos Estudos*, 37 (2), 2018, p. 273-289.

<sup>18</sup> LEVITSKY, Steve, e María Victoria Murillo. Construyendo instituciones sobre cimientos débiles: lecciones desde América Latina. *Politai*, v. 3, n. 5: 17-44, 2012.

de 30% dos homicídios do planeta. Todavia, em alguns países ainda deverá ser finalizado o processo de constituição do Estado republicano, o que necessariamente implica um esforço fiscal básico e efetivo.<sup>19</sup>

### **Considerações finais**

No meio de uma global onda reversa/autocratização iniciada por volta de 2006, as democracias latino-americanas têm demonstrado uma considerável resiliência. Ainda que não seja prudente ser excessivamente ingênuo ou simplesmente bem-intencionado, tampouco é correto cair em um inconsequente fatalismo ou pessimismo. A crise da democracias latino-americanas existe e deve ser encarada com seriedade, serenidade e persistência – tarefa particularmente relevante e significativa para os cientistas sociais do continente.

Em contraste com as desastrosas consequências político-sociais decorrentes do impacto da segunda onda reversa na América Latina – especialmente nas décadas de 1960 e 1970 –, e a julgar pelos dados de projetos globais ou regionais como V-Dem e Latinobarómetro, parece existir espaço, condições e possibilidades para conter e reverter as pulsações e ameaças autocratizantes.

Numerosos autores concordam que uma das principais ameaças ao regime democrático atualmente existente na América Latina está na qualidade da liderança, especialmente em políticos que procuram uma gradual toma do poder. Trata-se, como mencionado anteriormente, de líderes que conseguiram chegar pela via eleitoral, poucas vezes mudaram as regras e normas institucionais, e mantiveram um verniz de competição política multipartidária. Contudo, líderes populistas de esquerda e de direita em algumas oportunidades foram tentados a manter-se no poder mediante ações, iniciativas e processos informais, clandestinos, discretos, e finalmente antirrepublicanos. Os casos de Hugo Chávez na Venezuela, de Daniel Ortega na Nicarágua, e de Juan Orlando Hernández em Honduras, são alguns dos mais preocupantes – tanto pelas consequências endógenas quanto exógenas ou regionais (efeito bola-de-neve).

---

<sup>19</sup> SPITZ, Jean-Fabien. El capitalismo democrático: ¿el fin de una excepción histórica? *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 70-82, 2019; SCHEDLER, Andreas. Solidaridad ciudadana en democracias violentas. *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 83-97, 2019; MIGUEL, Luis Felipe. *Desigualdades e Democracia: O debate da teoria política*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

Todavia, é possível que a atual onda reversa/autocratização seja menos profunda, ampla e prolongada que as anteriores. Daí que inclusive em Democracias Eleitorais, bem como em Autoritarismos Eleitorais – e até no peculiar caso do Autoritarismo Fechado cubano – seja possível e desejável contrapor-se à recessão, à ruptura democrática e/ou à consolidação autoritária. Naturalmente, os resultados destes complexos processos político-sociais dependerão fundamentalmente das sociedades civis latino-americanas; das lideranças locais e macrorregionais – isto é, das principais potências médias da região: Brasil, México, Argentina, Chile, Colômbia, e em menor medida também de países com alto prestígio democrático como Uruguai, Costa Rica, Barbados, Trindade e Tobago; além de outras nações do continente como Peru, Cuba e Venezuela –; e da responsabilidade das grandes potências com vínculos e interesses nos países do continente, principalmente dos Estados Unidos, da União Europeia, da China, do Canadá, da Rússia, e do Japão.

Em suma, provavelmente sem ter uma plena consciência de estar no meio de um poderoso e destrutivo furação – isto é, da terceira onda reversa/autocratização –, as democracias latino-americanas têm demonstrado na última década uma significativa e até surpreendente resiliência. Longe de pretender impulsionar um inconsequente ufanismo ou simples ingenuidade, este artigo considera urgente e necessário que os atores político-sociais mais representativos dos diferentes países do continente assumam maiores responsabilidades em relação ao devir do regime político, saibam reconhecer suas fortalezas e fraquezas, e implementem políticas públicas orientadas a elevar a qualidade das democracias atualmente existentes.<sup>20</sup>

Outrossim, salvo melhor interpretação, também é importante avançar no sentido de um maior e mais profundo enraizamento do regime democrático sob a perspectiva dos diferentes estratos e classes sociais. O referido enraizamento é importante especialmente diante da constatação de um persistente agrupamento de cidadãos que se manifestam de forma Indiferente ou francamente Autoritária diante da situação político-social dos diferentes países do continente – lembre-se que, tomadas em conjunto, essas condutas indiferentes e autoritárias representam mais de 40% da opinião pública latino-americana (Latinobarómetro; conferir Tabela 5).

---

<sup>20</sup> MORLINO, Leonardo, Simón PACHANO, e Jesús TOVAR (orgs.). *Calidad de la Democracia en América Latina*. Curitiba: CRV, 2017.

A esse respeito, parece pertinente lembrar que a noção de “idiota” surgiu na antiga Grécia justamente para designar aos indivíduos apáticos, indiferentes ou insensíveis diante dos problemas e vicissitudes da polis. Nessa linha de argumentação, e corroborando a hipótese de trabalho apresentada na Introdução do artigo, conclui-se que o enraizamento da democracia nos países latino-americanos também dependerá de uma renovação do compromisso individual e coletivo para com os princípios e valores do civismo, do republicanismo e do bem comum. Somente assim a democracia continuará sendo “o único jogo disponível na polis”<sup>21</sup>.

### Referências bibliográficas

- AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil. *Novos Estudos*, 37 (2), 2018, p. 273-289.
- AVRITZER, Leonardo. *Impasses da Democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CASTALDO, Antonino. A crise da democracia/ Uma revisão seletiva do debate acadêmico atual. *Relações Internacionais*, 59: 9-27, 2018.
- CASULLO, María Esperanza. Líder, héroe y villano: los protagonistas del mito populista. *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 57-68, 2019.
- DAHL, Robert. *Sobre a democracia*. Brasília: Edunb, 2016.
- FOA, Roberto, e Yascha Mounk. The Danger of Deconsolidation. *Journal of Democracy*, 27 (3): 5-17, 2016.
- HUNTINGTON, Samuel. *A Terceira Onda. Democratização no final do século XX*. São Paulo: Ática, 1994.
- LAEBENS, Melis. Enemigos internos: democracia y amenazas de autocratización. *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 135-147, 2019.
- LATINOBARÓMETRO. *Informe Latinobarómetro 2018*. Buenos Aires: Corporación Latinobarómetro, 2018.
- LEVITSKY, Steve, e Daniel Ziblatt. *Como as Democracias Morrem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LEVITSKY, Steve, e María Victoria Murillo. Construyendo instituciones sobre cimientos débiles: lecciones desde América Latina. *Politai*, v. 3, n. 5: 17-44, 2012.

---

<sup>21</sup> LINZ, Juan, e Alfred Stepan. *A Transição e a Consolidação da Democracia: A experiência do Sul da Europa e da América do Sul*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LEVITSKY, Steve, e Lucan A. Way. *Competitive Authoritarianism: Hybrid Regimes After the Cold War*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

LEVITSKY, Steve, e Lucan A. Way. The Rise of Competitive Authoritarianism. *Journal of Democracy*, vol. 13, n. 2 (April): 51-65, 2002.

LINZ, Juan, e Alfred Stepan. *A Transição e a Consolidação da Democracia: A experiência do Sul da Europa e da América do Sul*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LÜHRMANN, Anna, e Staffan I. Lindberg. A third wave of autocratization is here: what is new about it? *Democratization*, v. 26, n. 7.

MALAMUD, Andrés. ¿Se está muriendo la democracia? *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 30-42, 2019.

MECHKOVA, Valerya, Anna Lührmann, e Staffan I. Lindberg. How Much Democratic Backsliding? *Journal of Democracy*, vol. 28 (October): 162-169, 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. *Desigualdades e Democracia: O debate da teoria política*. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

MORLINO, Leonardo. *Changes for Democracy: Actors, Structures, Processes*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

MORLINO, Leonardo, Simón PACHANO, e Jesús TOVAR (orgs.). *Calidad de la Democracia en América Latina*. Curitiba: CRV, 2017.

MURILLO, María. Democracia, intereses y estatus en América Latina. *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 110-120, 2019.

SCHEDLER, Andreas. Solidaridad ciudadana en democracias violentas. *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 83-97, 2019.

SPITZ, Jean-Fabien. El capitalismo democrático: ¿el fin de una excepción histórica? *Nueva Sociedad*, 282 (Julio-agosto): 70-82, 2019.

V-DEM INSTITUTE. *Democracy Facing Global Challenges/ V-Dem Annual Democracy Report 2019*. Gotemburgo: University of Gothenburg, 2019.

Recebido em 2 de novembro de 2019  
Aprovado em 4 de abril de 2020



ARTIGO  
ARTICLE

---

## **Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC** Debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história

Elder Luan dos Santos Silva 

Doutorando em Estudos Interdisciplinares, Universidade Federal da Bahia  
elluanss@gmail.com

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928>

**Resumo:** No processo de aprovação da BNCC as questões de gênero e sexualidade sofreram forte resistência de setores ultraconservadores e da bancada evangélica na câmara, culminando na supressão dos termos gênero, sexualidades e quaisquer outras questões que fomentem a cidadania LGBT. Nesse texto, reflito sobre o pânico moral que se instalou no Brasil em torno das questões de gênero e sexualidade na educação e as implicações que isso causou na Base Nacional Comum Curricular. Analiso os apagamentos que foram feitos na BNCC, e aciono como instrumento de análise as três versões disponíveis da base, os relatórios e pareceres da consulta pública à primeira e segunda versão, e a repercussão desses apagamentos nos principais sites de notícia do país.

**Palavras-chave:** currículo; base nacional comum; política curricular; diversidade; diferença.

**Abstract:** In the BNCC approval process, gender and sexuality issues were strongly resisted by ultraconservative sectors and the evangelical bench in the chamber, culminating in the suppression of the terms gender, sexualities and any other issues that promote LGBT citizenship. In this text, I reflect on the moral panic that has settled in Brazil around issues of gender and sexuality in education and the implications that this has had on the Common National Curricular Base. I analyze the deletions that were made at the BNCC and use as an analysis tool the three available versions of the database, the reports and opinions of the public consultation on the first and second versions, and the repercussion of these deletions on the main news sites in the country.

**Keywords:** curriculum; National common base; curriculum policy; diversity; difference.

## A perseguição ao Gênero e as Sexualidades Dissidentes

A ofensiva contra as questões de Gênero e os Direitos das pessoas LGBT no Brasil teve seu momento inicial ainda em 2011, quando, por pressão da bancada evangélica, a presidenta Dilma Rousseff vetou o programa Escola Sem Homofobia (ESH) se sustentando na afirmação de que seu governo não realizaria “propaganda pelas opções sexuais”<sup>1</sup>. Segundo Carvalho e Sívori<sup>2</sup>, os atores conservadores em ascensão no Congresso Nacional criaram uma rede para divulgação e amplificação de versões distorcidas sobre os materiais do programa. Na principal argumentação desenvolvida, alertava-se do perigo que a escola se tornasse um lugar de aliciamento para o homossexualismo e lesbianismo, e que crianças de 6 a 8 anos estavam sendo expostas a conteúdos pornográficos<sup>3</sup>.

Desde o programa Brasil Sem Homofobia, que essa alternativa, de disseminação de um pânico moral/social, foi utilizada por esses setores ultraconservadores em suas articulações que demandavam a não aprovação dos materiais desenvolvidos para o programa. A retórica utilizada articulava expressões patriarcalistas, homofóbicas e anti-esquerdistas, em uma investida que buscava paralisar outras iniciativas que tinham como mote a defesa dos direitos LGBT<sup>4</sup>.

Na avaliação feita por Carvalho e Sívori<sup>5</sup>, essa cruzada em volta do Programa Escola Sem Homofobia, tornou-se uma grande oportunidade desses grupos se articularem e potencializarem seu capital político. Entre outros ganhos, conseguiram rebatizar o projeto como *Kit Gay*, que, desde então, ficou assim pejorativamente conhecido. Foi também nesse primeiro momento que nomes como o do então deputado Jair Bolsonaro (na época PP/RJ), Marco Feliciano (PSC/SP), e do Senador Magno Malta (PR/ES) ganharam visibilidade na grande mídia.

Segundo Vanessa Leite<sup>6</sup>, o fator preponderante na reação da Bancada Evangélica e dos setores conservadores das igrejas católicas e protestantes em torno do ESH estava no

---

<sup>1</sup> IRINEU, Bruna Andrade. Homonacionalismo e cidadania LGBT em tempos de neoliberalismo: dilemas e impasses às lutas por direitos sexuais no Brasil. *Revista Em Pauta*, v. 12, n. 34, 2014.

<sup>2</sup> CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Conservadorismo religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos pagu*, n. 50, 2018.

<sup>3</sup> CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Conservadorismo religioso...

<sup>4</sup> CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Conservadorismo religioso...

<sup>5</sup> CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Conservadorismo religioso...

<sup>6</sup> LEITE, Vanessa. “*Impróprio para menores*”? Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva), Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

fato de que os materiais do programa admitiam a existência de adolescentes LGBT na escola, e mais do que isso, aceitavam e encorajavam a possibilidades de elas e eles assumirem as suas diversas identidades sexuais, apostando em uma afirmação positiva da bissexualidade, homossexualidade, lesbianidade, travestilidade ou transexualidade na adolescência<sup>7</sup>.

A possibilidade de que o ESH, de alguma forma, colaborasse com a afirmação das identidades sexuais, a “saída do armário” e a vivência de sexualidades/gênero não normativos, desestabilizou o projeto político heteronormativo que analogamente ecoa nas compreensões de sexo, gênero, família e sociedade das igrejas neopentecostais e católicas. Essa mesma desestabilização, ou medo dela, voltou à tona e se amplificou quando o Plano Nacional de Educação passou a ser discutido, e suas menções a gênero, sexualidade e diversidade foram amplamente contestadas sob a ótica da “*Ideologia de Gênero*”.

O primeiro grande debate sobre Ideologia de Gênero no Brasil se deu em 2014<sup>8</sup>, quando a Lei nº 13.005, Marco do Plano Nacional de Educação (PNE), que regerá a política de educação até 2024, passou a ser discutido no Congresso Nacional e nas instâncias preparatórias. Em um livro publicado em parceria pelas editoras do Senado e da Câmara dos Deputados, e organizado por suas consultoras legislativas na área de educação, Ana Valeska Amaral Gomes e Tatiana Feitosa de Britto<sup>9</sup>. Britto<sup>10</sup> assinala que a “promoção da igualdade de gênero e da orientação sexual na educação” é apontada como uma das inovações controversas do texto, que devido à pressão de grupos religiosos, foi substituída por “promoção da equidade, da justiça social e da não discriminação de modo geral”.

Britto<sup>11</sup> afirma que a diretriz sobre a superação das desigualdades de gênero e orientação sexual, foi um dos pontos mais polêmicos do plano, e que ocupou grande parte dos debates. O foco nas menções a gênero e sexualidade no PNE intensificou as discussões dentro e fora do Congresso Nacional, contribuindo diretamente para que, aqueles setores

---

<sup>7</sup> LEITE, Vanessa. “*Impróprio para menores*”?...

<sup>8</sup> Para mais informações ver o site: <http://www.gazetadopovo.com.br/ideias/o-que-e-ideologia-de-genero-Ozo80gzpwbxg0qrmwp03wpp11>

<sup>9</sup> GOMES, Ana Valeska Amaral; DE BRITTO, Tatiana Feitosa (Ed.). *Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas*. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

<sup>10</sup> BRITTO, Tatiana Feitosa. *Passo a passo no legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional*. Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, p. 19-39, 2015.

<sup>11</sup> BRITTO, Tatiana Feitosa. *Passo a passo no legislativo...*, p. 19-39.

que se manifestavam contra as questões sobre desigualdade de gênero e orientação sexual chegassem às escolas, e utilizassem a noção de Ideologia de Gênero para se referir aos mais variados estudos nos campos de gênero e das sexualidades.

Esse confronto já vinha sendo instalado desde as instâncias preparatórias do PNE, em especial o Fórum Nacional de Educação foi palco de intensos conflitos sobre as menções a gênero, sexualidades e diversidades, que eram abordados no plano na perspectiva dos Direitos Humanos. O projeto original propunha em seu texto base a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”<sup>12</sup>. A bancada religiosa conservadora conseguiu a supressão dos termos “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” que foram substituídos por “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”<sup>13</sup>.

Nesse momento, também é gestado o Projeto de Lei 1859/2015 do Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF) que propunha acrescentar na LDB um artigo que proíba a aplicação da ideologia de gênero ou orientação sexual na educação. O texto diz: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará no currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual” (NR). Segundo o autor do projeto e aqueles que o apoiavam, a proposição se baseava no artigo 226 da constituição que garante especial proteção do Estado à família<sup>14</sup>.

Outros dois projetos com iniciativas parecidas também foram propostos, o PL 3236 de autoria do Deputado e Pastor Marco Feliciano (PSC-SP) que pretendia acrescentar um parágrafo único ao PNE vedando a “promoção da ideologia de gênero por qualquer meio ou forma” (NR) e a “propagação da maléfica doutrina de gênero” (sic), e o Projeto de Decreto Legislativo 122/2015 (PDC 122/2015), de autoria do Deputado Flavinho (PSB-SP)

---

<sup>12</sup> NARDI, Henrique Caetano et al. Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso? In: NARDI, Henrique Caetano et al. *Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?* Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015, p. 8.

<sup>13</sup> NARDI, Henrique Caetano et al. *Diversidade sexual...*, p. 8.

<sup>14</sup> LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. *Cadernos Pagu*, v. 50, 2017.

que pretendia “sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no Documento Final do CONAE- 2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação” (NR).

Outro aspecto dessa ofensiva, que tomou a escola como campo principal de atuação, se deu no contexto da resolução 12, de 16 de janeiro de 2015, que

estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização<sup>15</sup>.

Luna<sup>16</sup>, em pesquisa realizada a partir de levantamento de proposições legislativas e de discursos usando o mecanismo de busca do portal da Câmara, mapeou que as reações contra a resolução 12, entre outras questões, evocavam os argumentos contidos na retórica da Ideologia de Gênero, e foram, majoritariamente, formuladas por parlamentares com vínculo religioso. Os questionamentos em torno da resolução remontam as argumentações já citadas anteriormente, calcadas na defesa da família, na impossibilidade de adolescentes *decidirem* sua identidade de gênero, e na ideia de que assim, as escolas estariam promovendo a homossexualidade e os desvios de gênero e sexualidade.

A retórica da Ideologia de Gênero é mais uma vez acionada e a resolução (e em consequência a Secretaria de Direitos Humanos) são acusadas de “impor a ideologia do gênero em flagrante desrespeito ao Congresso Nacional num malabarismo antidemocrático”<sup>17</sup> além de constranger “a norma dos bons costumes ao permitir que, pessoas que digam que sua identidade de gênero é diferente de seus cromossomos, possam usar os mesmos banheiros que as demais pessoas”<sup>18</sup>.

Esse embate que teve seu início na Câmara dos Deputados reverberou em uma avalanche de articulações em estados e municípios nos processos de construção dos planos estaduais e municipais. A principal estratégia utilizada por esse movimento foi o acionamento da categoria “*Ideologia de Gênero*”, um dispositivo mobilizador do pânico moral em função da suposta doutrinação feminista e gay das crianças<sup>19</sup>. Para essas pessoas,

---

<sup>15</sup> BRASIL. *Resolução nº 12, de 12 de março de 2015*. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais... Brasília, 12 mar. 2015.

<sup>16</sup> LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”...

<sup>17</sup> LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”..., p. 22.

<sup>18</sup> LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”..., p. 22.

<sup>19</sup> CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Conservadorismo religioso...

os estudos de gênero se estruturam para forçar um novo modelo familiar, uma nova forma de viver a sexualidade, e um projeto de destruição do sexo e do gênero em suas formas convencionais.

A partir dessa compreensão, estruturam seu pensamento e sua atuação de forma a reforçar que o gênero e a sexualidade são biológicos, que dependem um do outro para coexistir, que não se constroem socialmente, e que são ainda designados por deus, o que os tornariam ainda menos possível de serem modificados/transformados em sociedade. Esses setores, não só tem produzido outros discursos e discursividades, como também tem desenvolvido e ampliado uma ofensiva contra qualquer avanço legislativo em termos dos direitos das mulheres, LGBT e igualdade de gênero através da propagação de pânicos morais.

Miskolci<sup>20</sup>, ao analisar os debates em torno do casamento gay em sociedades contemporâneas, utiliza o conceito de pânicos morais para compreender os mecanismos de controle e resistência das transformações da sociedade nos campos relacionados a gênero e sexualidade. Segundo ele, “pânicos morais emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras”<sup>21</sup>.

A partir da perspectiva de Miskolci<sup>22</sup> podemos afirmar que a noção de *Ideologia de Gênero*, ao longo dos anos, se tornou um dos principais modos de regulação da conduta sexual e da produção de gênero e sexualidades não-normativos, e um ativador do pânico moral, ou dos pânicos morais em torno das questões de gênero e sexualidade, das lutas feministas e dos direitos sexuais e reprodutivos e das pessoas LGBT.

Por *Ideologia de Gênero* entendemos nesse artigo como a forma como os setores conservadores, em especial os parlamentares brasileiros das bancadas do Boi, da Bala e da Bíblia, e parte dos membros das igrejas Católicas, Pentecostais e Neopentecostais do Brasil e outros países ao redor do mundo usam para se referir aos estudos de gênero e sexualidade e a agenda dos Direitos Humanos e Cidadania das pessoas LGBT.

---

<sup>20</sup> MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu* (28), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2007, pp.101-128.

<sup>21</sup> MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social..., p. 103.

<sup>22</sup> MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social..., p. 103.

Existe uma série de discrepâncias no que tange a cronologia de *gestação* dos ataques ao gênero (enquanto construção teórica-conceitual) e aos direitos das pessoas LGBT. Entre as narrativas principais, predomina a versão de que os principais ataques ao gênero se deram no decorrer da IV Conferência Mundial das Mulheres em Pequim, havendo também quem identifique a Conferência do Cairo e a Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento do Rio de Janeiro se constituindo como o momento inicial<sup>23</sup>.

Paternotte e Kuhar<sup>24</sup> argumentam que os estudos sobre ideologia de gênero (e seus variados desdobramentos ao redor do mundo) tem caído na armadilha do *nacionalismo metodológico*, pois tendem a explicar esse movimento apenas a partir de fatores locais e de uma interpretação estritamente nacional, quando na verdade, as campanhas anti-gênero tornaram-se um fenômeno transnacional, que se proliferaram por países europeus, e nos desdobramentos mais recentes tem ganhado muita força na América Latina.

Paternotte e Kuhar<sup>25</sup>, em uma pesquisa que envolveu uma equipe internacional, fazem uma análise comparativa do fenômeno da Ideologia de Gênero em 12 países europeus, e insistem na perspectiva de que essas mobilizações contra o gênero (e em consequência contra os direitos sexuais das mulheres e a cidadania de pessoas LGBT) possuem raízes comuns com desenvolvimentos específicos.

No Brasil, o último desdobramento desse embate se deu na construção da Base Nacional Comum Curricular, que em sua última versão, aprovada sem participação popular e a portas fechadas no Ministério da Educação, retirou todas as menções as questões de gênero e sexualidade, e promoção da cidadania de pessoas LGBT.

No tópico seguinte, reflito sobre as exclusões, apagamentos e silenciamentos que foram feitos na BNCC, assim como, as principais argumentações e justificativas em torno disso. Para efeito de organização e delimitação metodológica, analisarei apenas as mudanças ocorridas nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – séries iniciais e finais, já que, a BNCC do Ensino Médio ainda não foi aprovada e encontra-se em fase final de construção. Aciono como instrumento de análise as três versões disponíveis da BNCC

---

<sup>23</sup> CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. cadernos pagu, n. 53, 2018.

<sup>24</sup> PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. "Ideologia de gênero" em movimento. *Revista Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 503-523, 2018.

<sup>25</sup> PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. "Ideologia de gênero"...

da Educação Infantil e Ensino Fundamental, os relatórios e pareceres da consulta pública a primeira e segunda versão do documento, e a repercussão desses apagamentos nos principais sites de notícia do país.

### **A BNCC e o apagamento das questões de Gênero e Sexualidades**

Diferente do PNE, que estabeleceu as metas para a educação no decênio 2004-2014, a BNCC tem como objetivo ser um documento permanente para nortear as habilidades e competências que deverão ser alcançadas pelos estudantes ao findar o ciclo básico de ensino que vai da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Em sua concepção, proposta pelo PNE em 2014, a base deveria ser um documento construído coletivamente e que contemplasse os mais variados interesses dos atores que compõe o campo educacional. Entretanto, o processo que culminou na aprovação da BNCC em dezembro de 2017 foi marcado por uma verticalização das decisões, a exemplo do que aconteceu com as questões de gênero e sexualidade, que foram removidas do documento pelo Conselho Nacional de Educação por orientações do MEC, e da posterior inclusão de religião como componente curricular obrigatório para o Ensino Fundamental.

Um dos pontos que gerou maior controvérsia foi o que justamente, estabelecia “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” como objeto de conhecimento de Ensino Religioso, onde deveria ser discutido “as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida”. Foram também removidos, em especial nos componentes curriculares de Educação Física e Artes, objetos do conhecimento que se propunham a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade e discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito as pessoas.

A versão final da BNCC está organizada em Competências Gerais da base, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Campos de Experiência da Educação Infantil; Áreas do Conhecimento, Competências Específicas de Área, Componentes Curriculares, Competências Específicas de Componentes Curriculares das séries iniciais e finais do ensino fundamental.

Na Educação Infantil, há seis Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; os campos de experiências se subdividem em cinco, e para cada um deles há objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para três diferentes etapas: bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas. Já no Ensino Fundamental, os componentes curriculares passam a ser organizados por áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa fazem parte da área de Linguagens, História e Geografia compõem as Ciências Humanas, o componente de Matemática é da Matemática, Ciências da área Ciências da Natureza e Religião da área Ensino Religioso. A seguir, reproduzo uma tabela onde é possível visualizar melhor a organização:

TABELA 1 – ORGANIZAÇÃO BNCC

Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
	Língua Inglesa	
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Para cada área do conhecimento há um conjunto de dez competências gerais que precisam ser alcançadas. Já para os componentes curriculares, há dez competências específicas para cada um deles, e um conjunto de Habilidades que precisam ser desenvolvidas em cada ano das etapas inicial e final. As principais controvérsias, embates e posteriores exclusões e silenciamentos se deram nas proposições de habilidades que propunham discussões sobre corpo, gênero e sexualidades.

Entretanto, na primeira versão do documento, existiam não só Habilidades que propunham discutir questões de gênero e sexualidade, mas também competências gerais, que norteavam o documento, e conseqüentemente a organização da educação básica como um todo. Na área de Linguagens, a questão do respeito à diversidade e diferença em seus mais variados âmbitos apareciam nas Competências Gerais: *“respeitar características individuais e sociais, as diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero, manifestadas por meio das linguagens, assim como a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e de outros povos e nações”*<sup>26</sup>.

Assim também acontecia com os componentes curriculares de Artes e Educação Física, onde havia duas Competências Gerais que se referiam a construção de compreensões sobre respeito à diferença e a diversidade, e que posteriormente foram removidas/alteradas, como podem ser verificados nos fragmentos a seguir:

Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades<sup>27</sup>

Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, identificando nelas os marcadores sociais de classe social, gênero, geração, padrões corporais, pertencimento clubístico, raça/etnia, religião<sup>28</sup>

Educação Física e Artes são as áreas onde havia o maior número de referência às questões de gênero e sexualidade na primeira versão, sendo sempre elencadas sob o aspecto do respeito à identidade e diversidade dos mais diferentes marcadores sociais, a exemplo de “classe social, gênero, geração, padrões corporais, pertencimento clubístico, raça/etnia, religião” (sic). Na primeira versão, mapeei a existência de seis habilidades que faziam essa referência. Já no que tange a menção específica a gênero e sexualidade em seus sentidos dado pelos estudos feministas, o termo “sexualidade” aparece doze vezes no texto, enquanto gênero aparece quatorze. Há também referência a outros conceitos: homofobia aparece duas vezes, orientação sexual e relações de gênero apenas uma vez.

---

<sup>26</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Primeira Edição. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2015, p. 33. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 02 de junho de 2019.

<sup>27</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)... 2015, p. 87.

<sup>28</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)... 2015, p. 99.

Na primeira consulta pública realizada pelo MEC, houve poucas manifestações contrárias, tanto para essas habilidades específicas quanto para as competências gerais que sugeriam a discussão e o respeito às identidades de gênero e sexualidade. Nos relatórios da primeira consulta pública, disponíveis no domínio <http://historiadabncc.mec.gov.br> é possível perceber que poucas pessoas se posicionaram pela exclusão dessas habilidades e/ou das competências relacionadas. Apenas uma média entre 1% e 4 % das pessoas que participaram da consulta discordava e/ou sugeria a exclusão.

As alterações entre a primeira e segunda versão favoreceram as questões de gênero e sexualidade e as proposições de discussão e respeito à diversidade e diferença. Na segunda versão, sobe para 26 as menções específicas à sexualidade, e 38 a gênero. Há também um crescimento de menções a Relações de Gênero, Orientação Sexual, e Homofobia, e o aparecimento de expressões como “questões de gênero, corpo e sexualidade”, que propõe um aprofundamento do debate, especialmente em Educação Física, para pensar também as questões de corpo, relacionadas a gênero e sexualidade.

Diferente da primeira versão, na segunda, as questões de gênero, sexualidades e diversidades apareceram nos textos introdutórios, em uma seção que estabelecia os “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento que se afirmam em relação a princípios éticos”. O respeito e o acolhimento a diversidade, assim como a superação dos preconceitos é estabelecido como um direito básico dos estudantes.

as crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da educação básica, têm direito: ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer.<sup>29</sup>

Outra importante mudança aconteceu nos “Direitos de Aprendizagem” da Educação Infantil, que na segunda versão, são desenvolvidos Direitos de Aprendizagens distintos para cada um dos Campos de Experiência. Em todos os Campos de Experiências tinham menções ao respeito a diversidade, e sua especificação nos marcadores de gênero, religião, raça, entre outros.

---

<sup>29</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016, p. 34,

No Campo “O Eu, o Outro e Nós”, especificamente no Direito de Conviver, o respeito às singularidades e diferenças entre as pessoas foi substituído por “*respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião*”<sup>30</sup>, especificando assim quais as singularidades e diferenças deveriam ser elegidas como prioridade para a formação escolar das crianças.

No Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, o corpo é tomado para além das concepções biológicas, como uma construção social, cultural e histórica gerada a partir dos discursos e representações que são feitas sobre ele<sup>31</sup>, como expressado no trecho:

O corpo expressa e carrega consigo não somente características e físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade.<sup>32</sup>

De forma ainda mais específica, as concepções e construções sociais e biológicas sobre corpo são tomadas como centralidade no Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, aparecendo como um dos Direitos de Aprendizagem relacionado a Conhecer-se:

CONHECER-SE nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso.<sup>33</sup>

Esse movimento, de inserir nos Direitos de Aprendizagem de cada Campo de Experiência da Educação Infantil questões de gênero, sexualidade, diversidade e diferença está articulado em todo o texto. No Campo “Traços, Sons, Formas e Imagens” isso também aparece no Direito de Conhecer-se, e no Campo “Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” é expresso no Direito de Conviver:

CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens.<sup>34</sup>

---

<sup>30</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2016, p. 68.

<sup>31</sup> GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, p. 28-40, 2003.

<sup>32</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2016, p. 70.

<sup>33</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2016, p. 71

<sup>34</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2016, p. 77

CONVIVER com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião.<sup>35</sup>

Isso foi completamente removido da última versão da Base, os Direitos de Aprendizagem, que antes eram específicos de cada Campo de Experiência passam a ser unificados para todos os campos, reduzindo-se apenas a seis direitos gerais e em nenhum deles há menções a questões de gênero, sexualidade, diversidade, diferença ou questões correlacionadas. Vale ressaltar também, que esse apagamento se deu de forma generalizada e ocorreu com todos os marcadores sociais da diferença que eram privilegiados nas versões anteriores da base e foram reduzidos a “respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas<sup>36</sup>”.<sup>37</sup> A principal perda está no Direito de Conhecer-se, que ao longo de toda a segunda versão era explorado o desenvolvimento de um autoconhecimento que perpassasse as identidades de gênero, raça, sexualidade, religião, origem, e outros marcadores e atravessam e constituem a identidade dos e das estudantes.

Já no Ensino Fundamental, as abordagens dessas questões estavam presentes nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Ensino Religioso, especificamente nos componentes de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia Inglês, e Religião. Assim como acontecia na primeira versão, os componentes que fazem uma abordagem mais ampliada são Artes e Educação Física, havendo n um primeiro a orientação de que a questão do “trato com as diferenças” direcione todos os ciclos de ensino.

Em todos os ciclos, propõe-se que os alunos passem por experiências que os sensibilizem e os ajudem a compreender as dificuldades e as possibilidades no trato com as diferenças. Especificamente no 3º ciclo, espera-se que haja ênfase no trato das práticas corporais em relação às questões de gênero e, no 4º ciclo, as questões étnicoraciais e indígenas, de tal modo que o combate às discriminações seja objeto de constante reflexão e intervenção nas aulas de Educação Física, vinculando-se às práticas corporais<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2016, p. 80

<sup>36</sup> Direito de Aprendizagem Conviver, que em sua integralidade está posto como: Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

<sup>37</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017, p. 36.

<sup>38</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2017, p. 390.

Percebe-se que existia a intencionalidade de que as questões de diversidade e respeito às diferenças orientassem todas as etapas de ensino, atravessadas e refletidas tanto nas áreas de conhecimento, quanto nos componentes curriculares. Em Ciências Humanas, especialmente nos componentes de História e Geografia, essa transversalidade também estava proposta e em muito se relacionava com as questões propostas em Artes:

Cabe à Geografia e à História, consideradas as especificidades de cada componente, desenvolver conhecimentos que permitam uma compreensão da temporalidade e da espacialidade, da diversidade cultural, religiosa, étnica, de gênero, cor e raça, na perspectiva dos direitos humanos e da interculturalidade, da valorização e acolhimento das diferenças<sup>39</sup>.

Em Educação Física, esse debate vinculava-se de forma ainda mais específica com as questões de corpo, numa tentativa de compreender e desenvolver nos e nas estudantes a habilidade de identificar como as práticas corporais são elementos constitutivos da identidade cultural dos grupos e povos, e como esta identidade estava refletida a partir de marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, raça/etnia, religião<sup>40</sup>.

Esse aspecto da construção das identidades de modo relacional, a partir da constituição de relações sociais e construções sociais das compreensões sobre corpo, gênero, sexo, geração, origem, entre outros, está atravessado em todo o texto. Além de refletir sobre a multiplicidade das possibilidades de constituição dessas identidades, reforçava-se a necessidade de respeito e acolhimento às suas mais variadas formas de manifestação, esse último ponto, de modo especial, no componente de Ensino Religioso:

O Ensino Religioso contribui para aprofundar aspectos relacionados à construção de identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças, de gênero, classe social, religião, raça, dentre outras, é condição para a construção de relações mais justas e solidárias entre os/as estudantes<sup>41</sup>.

A compreensão que estava posta, e atravessada em todo o documento, era que essa fase da vida, que vai do início da infância ao fim da adolescência, constituía-se do período em que os e as estudantes modificavam os seus vínculos sociais e laços afetivos, passando a intensificar as suas relações sociais e construir aprendizagens sobre a sua sexualidade e as relações de gênero<sup>42</sup>. Daí então, vinha à importância de que a escola, tanto

---

<sup>39</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2016, p. 296

<sup>40</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2016.

<sup>41</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2016, p. 316

<sup>42</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*... 2016.

na educação infantil quanto nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, se preocupasse com a discussão dessas questões.

A segunda versão da Base foi publicada dia 03 de maio de 2016, e entre 23 de junho e 10 de agosto foram realizados os seminários estaduais de discussão e aprimoramento do documento. Esse foi o principal mecanismo de consulta pública e debate articulado pelo MEC, e organizado pelas Secretárias Estaduais de Educação. Os resultados das discussões dos seminários estaduais foram publicados pelo MEC em um documento nomeado como “Síntese da contribuição dos Estados”.

As incongruências entre o relatório final, e as mudanças realizadas na versão final da base são muitas, e denotam que, a supressão das menções a questões de gênero e sexualidade foi uma manobra política do Ministério da Educação, na época do Governo Temer, para satisfazer as demandas de parlamentares ultraconservadores da bancada evangélica.

Das 15 menções a gênero no relatório, nenhuma delas propõe a supressão do conceito e/ou da discussão sugerida. Ao contrário disso, todas as vezes que gênero aparece no relatório final, em seu sentido feminista, são reivindicações para o aprimoramento e aprofundamento das discussões dos debates propostos. Na página 03, na seção sobre a estrutura da BNCC, uma das contribuições vindas do estado de São Paulo ressalta a necessidade de que seja dada ênfase no “*respeito à identidade de gênero*” e não meramente ao gênero, como está expresso em quase toda a segunda versão da Base.

SP avalia que, embora os direitos políticos prevejam o respeito à diversidade de “origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa e quaisquer outras formas de discriminação” (pg 35), falta destacar – supõe-se que com maior ênfase - que se trata do respeito à identidade de gênero, não meramente ao gênero<sup>43</sup>.

Os estados que mais fizeram contribuições em defesa do aprofundamento das discussões de gênero, sexualidade e respeito à diversidade foram São Paulo (SP), Paraíba (PB) e o Distrito Federal (DF). O relatório aponta que o DF propunha que os temas de gênero e sexualidade fossem incluídos em todas as áreas do conhecimento, e que fossem “*ênfatisadas no documento as expressões: protagonismo dos estudantes, movimentos*

---

<sup>43</sup> MEC, Ministério da Educação. *Síntese da Contribuição dos Estados*. Brasília, 2016, p. 03.

*sociais, respeito às diversidades étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, considerando as identidades e alteridades*<sup>44</sup>.

Um movimento parecido aconteceu após a publicação da terceira versão da Base. Por mais que houvesse uma grande polarização, e forte pressão social das bancas do boi, bíblia e bala no Congresso e na mídia, na consulta pública<sup>45</sup> realizada pelo MEC à 3ª versão, também não houve contribuições expressivas contra as questões de gênero e sexualidade. Segundo apuração feita pelo portal “De Olho”, foram enviadas 235 contribuições por escrito à terceira versão da BNCC, destas, 75 citam explicitamente “gênero” e/ou “orientação sexual”, e apenas 23 mostravam-se contrárias à inclusão dos temas. Entre as entidades que enviaram contribuições, a maior parte veio da sociedade civil, seguida por organizações governamentais, instituições religiosas e membros de universidades<sup>46</sup>.

Aquilo que vinha a ser a última versão da BNCC foi enviada pelo MEC para o CNE em abril de 2017. Conhecida como 3ª versão da BNCC, o documento além de ainda manter os debates sobre gênero, sexualidade, diferença e diversidade, havia aprimorado e aprofundado algumas das discussões, a exemplo da inclusão da menção a “identidade de gênero”, demanda que aparece na relatoria dos Seminários de Discussão à segunda versão.

Em novembro, o MEC envia novamente para o CNE uma nova versão documento, que transferia todas as discussões de gênero e sexualidade para a área de Ensino Religioso, que desde a última versão passou a figurar na BNCC como área do conhecimento<sup>47</sup>. Esta primeira modificação já era parte dos ganhos advindos da pressão realizada pelos movimentos de direita e ligados a igrejas cristãs, pois propunha que as distintas concepções de gênero e sexualidade fossem discutidas segundo diferentes tradições religiosas e

---

<sup>44</sup> MEC, Ministério da Educação. *Síntese da Contribuição dos Estados...*, p. 26.

<sup>45</sup> Após a publicação da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular o Ministério da Educação abriu uma consulta pública onde a sociedade civil, ongs, universidades, movimentos e entidades ligadas a educação podiam contribuir sugerindo supressões, inclusões e substituições no texto original. Conforme expresso nesse texto, foram poucas as sugestões de supressões e/ou alterações das habilidades e objetos do conhecimento que propunham discussões de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

<sup>46</sup> No levantamento apresentado pelo “De Olho” consta a relação de 24 pessoas da sociedade que enviaram contribuições nominais; cinco instituições governamentais: Câmara Municipal de Limeira, Câmara Municipal de Jundiaí, Câmara Municipal de Presidente Prudente, Câmara Municipal de Mauá, Câmara Municipal de Araraquara; três instituições religiosas: Frente Evangélica de Paranavaí – PR, Frente Parlamentar Evangélica do Congresso, Confederação Israelita do Brasil; e uma única contribuição universitária, vinda do professor Sérgio Resende do Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ.

<sup>47</sup> CAFARDO, Renata. *Base Curricular inclui temas como gênero e sexualidade em área de ensino religioso*. 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,base-curricular-inclui-temas-como-genero-e-sexualidade-em-area-de-ensino-religioso,70002110265>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

filosofias de vida, abrindo então margem para que as negações a gêneros e sexualidades dissidentes ganhassem espaço no debate educacional.

A retirada dos termos gênero e sexualidade foi uma ação coordenada pelo MEC e aprovada pelo CNE, sem participação popular, ou mesmo sem levar em consideração às sugestões advindas das consultas públicas. Em matéria publicada pelo O Globo em 11 de dezembro de 2017, Mariz<sup>48</sup> noticia que o MEC havia extinguido as menções a gênero e sexualidade, propondo que posteriormente fossem emitidas orientações específicas sobre o tema.

Em alguma medida, o principal confronto estabelecido foi justamente esse, de se era ou não função da escola abordar essas questões, e, conseqüentemente, falar de gênero e sexualidade. Os principais portais de notícia apurados (O Globo, Estadão, A Tarde e G1) divulgaram que a BNCC foi alvo de *intensos debates* no que tangia as questões de respeito à diversidade e que a sua versão foi aprovada sem menções a gênero, sexualidade e orientação sexual.

Dos 24 membros do CNE, 1 dos membros não compareceu por motivo de doença, 19 votaram pela aprovação e 13 foram contra, na votação da versão final da BNCC encaminhada pelo MEC, que entre outras coisas, institui Ensino Religioso como área do conhecimento e suprimiu gênero e sexualidade, desde a sua transversalização à menção específica à palavras e termos que se relacionam com esse campo de estudos.

Fora da sua noção relacionada a gêneros textuais, musicais e estilos literários, a palavra gênero em seu sentido feminista, ou para significar relações entre homens e mulheres, foi totalmente suprimida do texto. Da mesma forma aconteceu com “orientação sexual”, “relações de gênero”, e o principal ganho da terceira versão, que foi a inclusão de “Identidade de Gênero”, na perspectiva das discussões sobre diversidade e diferença. O texto faz uma única menção à homossexualidade, em uma habilidade do 9º para o componente curricular de História, dentro da unidade temática “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”:

---

<sup>48</sup> MARIZ, Renata. *Conteúdos sobre gênero e sexualidade na Base Curricular podem ficar para depois*. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/contenudos-sobre-genero-sexualidade-na-base-curricular-podem-ficar-para-depois-22178446>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas<sup>49</sup>.

Na Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP), afirmam no artigo 22 que “O CNE elaborará normas específicas sobre computação, orientação sexual e identidade de gênero” (CNE, 2017, pg. 12). A justificativa para isso foi de que a temática ‘gênero’ foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC<sup>50 51</sup>.

O que chama atenção, da perspectiva posta pelos principais sites de notícias do país – de que havia fortes disputas em torno de gênero e sexualidade na BNCC –, é que por mais que houvesse *controvérsias* em torno da transversalização das questões de gênero e sexualidade na base, essas estavam pouco, ou quase nunca, expostas nos documentos oficiais das consultas públicas ao texto, denotando então, que a pressão pela remoção dessas questões vinha muito mais dos parlamentares de direita, do que da sociedade civil organizada.

Como ressaltado anteriormente, as bancadas do boi, bala e bíblia, articuladas com setores ultraconservadores das igrejas evangélicas, protestantes e católicas, desenvolveram no Brasil, assim como vinha se desenvolvendo em outros lugares do mundo, a ideia de que os estudos de gênero e sexualidade, e os direitos das mulheres e LGBT estavam degenerando a família e a sociedade. A principal estratégia para a disseminação desses pânicos morais no contexto brasileiro foi à propagação de inverdades sobre as pautas feministas e LGBT, e os estudos de gênero e sexualidade.

Segundo Carvalho e Sívori<sup>52</sup>, os atores conservadores em ascensão no Congresso Nacional criaram uma rede para divulgação e amplificação de versões distorcidas sobre as questões de gênero e sexualidade. Na principal argumentação desenvolvida, alertava-se

---

<sup>49</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017, p. 428.

<sup>50</sup> FERREIRA, Paula; MARIZ, Renata. *CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular*. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

<sup>51</sup> MARIZ, Renata. *Conteúdos sobre gênero e sexualidade na Base Curricular podem ficar para depois*. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/contenudos-sobre-genero-sexualidade-na-base-curricular-podem-ficar-para-depois-22178446>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

<sup>52</sup> CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Conservadorismo religioso...

do perigo que a escola se tornasse um lugar de aliciamento para o *homossexualismo* e *lesbianismo*, e que crianças de 6 a 8 anos estavam sendo expostas a conteúdos pornográficos<sup>53</sup>. Essa repetição das acusações e argumentações não é aleatória. Segundo Luna<sup>54</sup>, a repetição literal dos argumentos, revela, na verdade, a articulação desses atores mobilizados contra as questões de gênero e sexualidade.

Sem orientações expressas para o debate, as questões de gênero e sexualidade ficam refém das decisões feitas pelos professores e/ou pelas propostas pedagógicas das escolas. Em consequência, a não discussão e falta de visibilidade para esses temas, tem intensificado a situação de violência, LGBTfobia, machismo e misoginia nas escolas e espaços educativos, a exemplo das universidades, que se tornaram, ao longo dos últimos anos, palco dessas disputas e enfrentamentos.

### **Enfrentamentos curriculares e as possibilidades de resistir**

Há algum tempo, Junqueira<sup>55</sup> e outros estudiosos das questões de gênero e sexualidade, como Louro<sup>56</sup>, Dornelles e Meyer<sup>57</sup>, Veiga-Neto<sup>58</sup>, Nascimento e Jesus<sup>59</sup>, e Magalhães<sup>60</sup>, apontam os silenciamentos e as invisibilizações promovidas pelos currículos escolares oficiais que ainda estão omissos no que tange as discussões sobre gênero e sexualidade e chamam atenção para as formas ocultas de homofobia que são produzidas pelos currículos oficiais ao se omitirem dos debates sobre diversidade sexual e de gênero<sup>61</sup>.

---

<sup>53</sup> CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Conservadorismo religioso...

<sup>54</sup> LUNA, Naara. A criminalização da "ideologia de gênero"...

<sup>55</sup> JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 1, n. 01, 2012.

<sup>56</sup> LOURO. *Pedagogias da sexualidade*. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 2013.

<sup>57</sup> MEYER, Dogmar Estermann. DORNELES, Priscila Gomes. *Corpos, Gêneros e Sexualidades na escola: cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais*. In: Givigi, Ana Cristina Nascimento, et al. O recôncavo baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade. Cruz das Almas, EDUFRB, p. 21-52, 2013.

<sup>58</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. *Incluir para excluir. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

<sup>59</sup> NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010.

<sup>60</sup> MAGALHÃES, Selma Reis. *Homossexualidade na escola: de onde parte a discriminação?* In: MESSEDER, Suely Aldir, and Marco Antônio Matos Martins. *Enlaçando sexualidades*. Salvador, EDUNEB, p. 169-188, 2013.

<sup>61</sup> JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 1, n. 01, 2012.

Enquanto Louro<sup>62</sup> afirma que as exclusões operadas pelos currículos têm colaborado com a padronização dos gêneros e sexualidades, Dornelles e Meyer<sup>63</sup> criticam que a omissão dos currículos oficiais contribuiu com a padronização dos corpos, gênero e sexualidades a partir do referencial da heteronormatividade, e Magalhães<sup>64</sup> salienta que o currículo traduzido na sala de aula há muito tempo perpetua estereótipos de gênero, sexo, sexualidade e corpo que oprimem e discriminam pessoas sexo-diversas.

Nascimento e Jesus<sup>65</sup> chamam atenção para a construção social do currículo, que tem reproduzido, ao longo dos anos, um conjunto dinâmico de crenças, valores e normas que se sintonizam ao perfil masculino, branco, heterossexual, burguês, físico e mentalmente normal, constituindo-se como um lugar de produção e reprodução de normalidades e anormalidades, e um dispositivo que atua na manutenção das desigualdades<sup>66</sup>.

Segundo Junqueira<sup>67</sup>, a omissão do tema da diversidade sexual e de gênero nos currículos oficiais funciona como uma das formas de manifestações da LGBTfobia e violência aos sujeitos com identidades de gênero e sexualidade dissidentes. O que acaba por fazer dos espaços escolares, lugares onde rotineiramente circulam preconceitos e discriminações variadas, que mesmo não institucionalizadas nos documentos oficiais, funcionam, através dos currículos ocultos e atos de currículo, e se manifestam através dos discursos e das violências verbais, físicas e simbólicas.

A construção da BNCC, que nas suas primeiras versões sinalizavam uma virada na forma como as questões de gênero e sexualidades seriam tratadas nos documentos oficiais da educação brasileira, acabou repetindo e legitimando esse fenômeno já existente nas escolas, de silenciamento e invisibilização as questões de gênero e sexualidade e consequente violência à pessoas LGBT.

Esse movimento, que articulou parlamentares e organizações religiosas da sociedade civil, teve como principal articulador o Movimento Escola Sem Partido, que demandou participação nas audiências e consultas públicas, instruindo proposições

---

<sup>62</sup> LOURO. *Pedagogias da sexualidade...*

<sup>63</sup> MEYER, Dogmar Estermann; DORNELES, Priscila Gomes. *Corpos, Gêneros e Sexualidades na escola...*

<sup>64</sup> MAGALHÃES, Selma Reis. *Homossexualidade na escola...*

<sup>65</sup> NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *Currículo e Formação...*

<sup>66</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. *Incluir para excluir...*

<sup>67</sup> JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Homofobia...*

legislativas que denunciassem a “ideologia de gênero” nos documentos oficiais da educação e na prática pedagógica dos professores.

O Movimento Escola Sem Partido é um movimento político criado em 2004 pelo Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, com a intenção de combater aquilo que eles denominam de “doutrinação ideológica” nas escolas e universidades brasileiras. Entre suas principais ações, o movimento disponibiliza em seu site três anteprojetos de lei, cada um deles destinado aos níveis federal, estadual e municipal, que preveem a regulamentação do que consideram “abuso da liberdade de ensinar”. Entre outras questões relacionadas à liberdade de expressão do professor na sala de aula, o segundo artigo dos anteprojetos estadual e municipal prevê que:

o poder público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá que qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero<sup>68</sup>.

A pauta do MESP se alinha a da Igreja Católica, pois também se fundamenta na sacralização da família, como espaço intocável, com valores próprios que não devem sofrer interferências do estado, assim como não devem ter seus valores debatidos em espaços públicos. Para eles, a construção moral e social de homens e mulheres não deve ser reinventada, muito menos deve ser objeto de discussão na escola, já que a organização daquilo que é específico de homem e de mulher deve ser orientada pela família a partir de suas convicções morais, políticas, religiosas e ideológicas.

Nesse contexto de apagamento e disputas das questões de gêneros na educação brasileira, há, na mesma medida, um acirramento das situações de violências contra grupos historicamente subalternizados, resultado dessa atual produção de discursividades que descaracteriza a importância das agendas de direitos humanos. Uma pesquisa divulgada pela Folha de São Paulo em 20 de março de 2019 afirma que há uma escalada de violência contra a população LGBT no Brasil desde o período eleitoral de 2018<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> PROGRAMA *Escola Sem Partido*. Sem desenvolvedor identificado, s.d. Apresenta anteprojetos de lei elaborados pelo Movimento Escola Sem Partido. Disponível em: <<http://programaescolasempartido.org>>. Acesso em: set. 2016.

<sup>69</sup> MENA, Fernanda. *Mais da metade dos LGBT diz ter sofrido violência desde as eleições*. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/mais-da-metade-dos-lgbt-diz-ter-sofrido-violencia-desde-as-eleicoes.shtml>>. Acesso em: 02 maio 2019.

A pesquisa, conduzida pela organização de mídia Gênero e Número e financiada pela Fundação Ford aponta que 92,5% dos LGBT entrevistados consensuam que as violências lgbtfóbicas aumentaram desde o período eleitoral. Já entre os entrevistados, 51% afirmaram ter sofrido algum tipo de violência motivada por sua identidade de gênero e orientação sexual<sup>70</sup>. Entre os/as agredidos/as, 94% foram vítimas de violência verbal e 13% de violências físicas. Esse mesmo dado é mostrado pelo Disque 100, serviço de atendimento telefônico gratuito destinado a receber demandas relativas a violações de Direitos Humanos, que em outubro de 2018 recebeu 272% mais denúncias de violências lgbtfóbicas do que no mesmo período em 2017, sendo 330 casos em outubro de 2018 contra 131 em outubro de 2017<sup>71</sup>.

Os embates em torno dos direitos e cidadania de pessoas LGBT foram inúmeros nos últimos anos, estando quase sempre vinculados ao campo das políticas públicas, circunscrevendo-se, especialmente, em reivindicações nas áreas da saúde e educação, pelo reconhecimento da diferença e pelas liberdades e autonomia civis. Em alguma medida, a cidadania e os direitos das pessoas LGBT sempre estiveram incompletos, seja pelas resistências impostas pelos setores conservadores, a exemplo do que vem acontecendo nos embates entorno da ideologia de gênero, seja pela apropriação da cidadania e de direitos LGBT pelo neoliberalismo, que substanciou e deu outros contornos para esse debate.

Dado esse cenário, cabe aos educadores e educadoras sensíveis as questões de gêneros e sexualidade desenvolverem estratégias para transversalizarem em sua atividade docente os debates sobre essas questões. Na falta de um instrumento legal, que oriente e legitime a abordagem a gênero, sexualidade, e outros marcadores sociais de diferença, e dada a existência de uma perseguição aos estudos de gênero e sexualidade, assim como aos direitos das pessoas LGBT, é urgente que gestemos ações para superação desse cenário.

## Referências Bibliográficas

---

<sup>70</sup> BULGARELLI, Lucas; FONTGALAND, Arthur. Violência contra LGBTs+ nos contextos eleitoral e pós-eleitoral. Rio de Janeiro: *Revista Gênero e Número*, 2019. 72 p. Disponível em: [http://violencialgbt.com.br/dados/190321\\_relatorio\\_LGBT\\_V1.pdf](http://violencialgbt.com.br/dados/190321_relatorio_LGBT_V1.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

<sup>71</sup> BULGARELLI, Lucas; FONTGALAND, Arthur..., 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 04 de junho de 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 de junho de 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 02 de junho de 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Primeira Edição. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015, p. 33. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 02 de junho de 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 02 de junho de 2019.

BRASIL. *Resolução nº 12, de 12 de março de 2015*. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.. Conselho Nacional de Combate À Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília, 12 mar. 2015. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_26579652\\_RESOLUCAO\\_N\\_12\\_DE\\_16\\_DE\\_JANEIRO\\_DE\\_2015.aspx](http://www.lex.com.br/legis_26579652_RESOLUCAO_N_12_DE_16_DE_JANEIRO_DE_2015.aspx). Acesso em: 02 jun. 2019.

BRITTO, Tatiana Feitosa. *Passo a passo no legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional*. Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, p. 19-39, 2015.

BULGARELLI, Lucas; FONTGALAND, Arthur. Violência contra LGBTs+ nos contextos eleitoral e pós-eleitoral. Rio de Janeiro, *Revista Gênero e Número*, 2019. 72 p. Disponível em: [http://violencialgbt.com.br/dados/190321\\_relatorio\\_LGBT\\_V1.pdf](http://violencialgbt.com.br/dados/190321_relatorio_LGBT_V1.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

CAFARDO, Renata. *Base Curricular inclui temas como gênero e sexualidade em área de ensino religioso*. 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,base-curricular-inclui-temas-como-genero-e-sexualidade-em-area-de-ensino-religioso,70002110265>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CARVALHO, Marcos Castro; SIVORI, Horacio Federico. Conservadorismo religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos Pagu*, n. 50, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Constituição (2017). Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro de 2017*. Brasília, DF, 22 dez. 2017. p. 1-12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcp002-17-pdf/file>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO, J. Ignacio. La “ideología de género” frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario Español. *Cadernos Pagu*, v. 50, p. 175009, 2017.

CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, n. 53, 2018

FERREIRA, Paula; MARIZ, Renata. *CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular*. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Fillod, O. (2014). L’invention de la ‘théorie du genre’: le mariage blanc du Vatican et de la science. *Contemporary French Civilization*, 39 (3), 321–333. DOI: <https://doi.org/10.3828/cfc.2014.19>

GOELLNER, Silvana Vilodre. *A produção cultural do corpo*. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, p. 28-40, 2003.

GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de. *Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas*. Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

IRINEU, Bruna Andrade. Homonacionalismo e cidadania LGBT em tempos de neoliberalismo: dilemas e impasses às lutas por direitos sexuais no Brasil. *Revista Em Pauta*, v. 12, n. 34, 2014

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 1, n. 01, 2012.

LEITE, Vanessa. “*Impróprio para menores*”? Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva), Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

LOURO. *Pedagogias da sexualidade*. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 1999.

LUNA, Naara. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. *Cadernos Pagu*, v. 50, 2017.

MAGALHÃES, Selma Reis. Homossexualidade na escola: de onde parte a discriminação? In: MESSEDER, Suely Aldir & Marco Antônio Matos Martins. *Enlaçando sexualidades*. Salvador, EDUNEB, p. 169-188, 2013.

MARIZ, Renata. *Conteúdos sobre gênero e sexualidade na Base Curricular podem ficar para depois*. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/conteudos-sobre-genero-sexualidade-na-base-curricular-podem-ficar-para-depois-22178446>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MEC, Ministério da Educação. *Síntese da Contribuição dos Estados*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>>. Acesso em 03 de junho de 2019.

MENA, Fernanda. *Mais da metade dos LGBT diz ter sofrido violência desde as eleições*. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/mais-da-metade-dos-lgbt-diz-ter-sofrido-violencia-desde-as-eleicoes.shtml>>. Acesso em: 02 maio 2019.

MEYER, Dogmar Estermann. DORNELES, Priscila Gomes. *Corpos, Gêneros e Sexualidades na escola: cenas contemporâneas, políticas emergentes e teorias potenciais*. In: Givigi, Ana Cristina Nascimento, et al. *O recôncavo baiano sai do armário: universidade, gênero e sexualidade*. Cruz das Almas, EDUFRB, 2013.

MISKOLCI, Richard. *Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay*. *Cadernos Pagu* (28), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2007, pp.101-128.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-747, 2017.

NARDI, Henrique Caetano et al. *Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?* In: NARDI, Henrique Caetano et al. *Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?* [orgs.]. Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *Currículo e Formação: diversidade e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: Progressiva, 2010

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. "Ideologia de gênero" em movimento. *Revista Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 503-523, 2018.

*PROGRAMA Escola Sem Partido*. Sem desenvolvedor identificado, s.d. Apresenta anteprojetos de lei elaborados pelo Movimento Escola Sem Partido. Disponível em:<<http://programaescolasempartido.org>>. Acesso em: set. 2016.

RUBIN, Gayle. *Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade*. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes e revisão de Miriam Pillar Grossi. Do original RUBIN, G. *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality* [1984]. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle e HALPERIN, David. (eds.) *The Lesbian and Gay Studies Reader*. Nova York, Routledge, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Incluir para excluir. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Recebido em 2 de junho de 2020  
Aprovado em 20 de agosto de 2020



ARTIGO  
ARTICLE

---

## Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história

Debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história

Eder Cristiano de Souza 

Doutor em Educação, Universidade Federal do Paraná  
eder.souza@unila.edu.br

SOUZA, Eder Cristiano de. Epistemologia, aprendizagem e formação: debates e posicionamentos em torno das finalidades do ensino da história. *História, histórias*, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31128>

**Resumo:** Este artigo pretende fazer um balanço teórico em torno das relações entre epistemologia, aprendizagem e formação, apresentando propostas do campo da Educação Histórica no Brasil e também evidenciando e debatendo influências internacionais que subsidiam essas proposições. O intuito é evidenciar as finalidades para o ensino de História expressas nesses debates, apontando problemáticas e questionando propostas para o ensino e as concepções de formação que as embasam, de forma a situar nosso posicionamento em defesa de um ensino efetivamente mais próximo de uma epistemologia da História.

**Palavras-chave:** Educação Histórica; Formação Histórica; Epistemologia.

**Abstract:** This article intends to make a theoretical balance around the relations between epistemology, learning and formation, presenting proposals from the field of Historical Education in Brazil and also highlighting and debating international influences that support these propositions. The aim is to highlight the purposes for the teaching of History expressed in these debates, pointing out problems and questioning proposals for teaching and the concepts of formation that underlie them, in order to situate our position in defense of teaching effectively closer to an epistemology of Story.

**Keywords:** Historical Education; Historical Formation; Epistemology.

Em tempos de acirramento das disputas ideológicas, a guerra das narrativas se torna o cerne das disputas no espaço público. Na esteira desses debates, que se expressam nas intermináveis, inevitáveis e muitas vezes inúteis querelas expressas nas abas de comentários nas redes sociais, vê-se a história refém do proselitismo. A parcialidade dos embasamentos compensa-se com truques e artimanhas discursivas, assim como com recursos estéticos e históricos que convencem os incautos da certeza de seus argumentos e do valor glorioso de suas bandeiras.

Esse quadro caótico conduz a três questionamentos elementares: Como a história tem sido ensinada? Como ela tem sido aprendida? Como e por que ela deveria ser ensinada e aprendida? Seria demasiada pretensão querer responder tais questionamentos em sua integralidade. Contudo, sem perdê-los de vista, propomos abordar em parte o terceiro questionamento proposto, qual seja, os porquês de a história ser ensinada e o como ela poderia/deveria ser aprendida.

Nesse sentido, epistemologia é um termo importante, porque se refere basicamente à natureza própria de uma determinada ciência, ou seja, seus objetos, seus métodos, seus conceitos e suas delimitações, restringindo-se aos pressupostos de cada área. Entretanto, nem sempre os limites de uma área, ou disciplina do conhecimento, estão bem definidos. Ainda mais quando se trata de refletir sobre situações em que se entrecruzam mais de uma área, ou disciplina. Nesse caso, surge o questionamento, se estamos tratando de duas epistemologias em paralelo ou, se, na verdade, já estamos falando de uma terceira epistemologia, com natureza, objetos, métodos, conceitos e delimitações próprios.

No presente artigo, discutiremos o ensino de história, mais especificamente um conjunto de estudos que no Brasil se convencionou chamar de Educação Histórica, que consistem em investigações e debates que centralizam a questão das possibilidades da aprendizagem histórica por crianças e jovens em processos de escolarização, mas que, ao final, estão preocupados com as finalidades e objetivos de se ensinar história.

Esses estudos e debates englobam basicamente dois campos, o das pesquisas educacionais e o da produção do conhecimento histórico. No primeiro, as investigações e reflexões englobam desde as práticas de ensino em si, até os mais diferentes aspectos envolvidos na relação dos sujeitos com o conhecimento, como referências culturais e

aspectos normativos. No segundo, há uma série de pressupostos e formulações em torno da natureza própria do conhecimento histórico, de seus conceitos e ideias chave, assim como de suas finalidades sociais. O presente artigo pretende focar nos debates em torno dessa segunda dimensão.

Em síntese, o objetivo deste texto é apresentar alguns debates em torno das relações entre epistemologia, aprendizagem e formação, problematizando alguns aspectos sobre o que se define por epistemologia da história e discutindo o que se propõe como finalidades do ensino de História, especialmente no campo que, no Brasil, se convencionou chamar de Educação Histórica. Nosso intuito é apresentar alguns percursos e propostas desse campo de estudos, especialmente no Brasil, mas sinalizando as influências internacionais que os subsidiam.

Na sequência, buscamos problematizar as finalidades para o ensino de história expressas nesses estudos, evidenciando algumas problemáticas decorrentes dessas proposições. Por fim, questionamos as propostas para o ensino e as concepções de formação em discussão, apresentando nosso posicionamento em defesa de um ensino de história efetivamente mais próximo de uma epistemologia da história.

O presente artigo é um convite à reflexão, especialmente sobre as finalidades da história na formação dos indivíduos. Assim, nossa tomada de posição se faz no intuito de contribuir para o avanço dos debates no sentido de entender a diferença entre a importância da história no debate público e a relevância da história como componente curricular nos processos educacionais.

### **Epistemologia e aprendizagem: pressupostos e percursos**

A discussão sobre a aprendizagem de conceitos epistemológicos, ou de segunda ordem, se tornou foco central dos trabalhos de pesquisadores ingleses, a partir de dois grupos distintos. O de Londres, liderado por Peter Lee e o de Leeds, coordenado por Denis Shemilt. Esses estudiosos iniciaram seus trabalhos nos anos 1960-1970, com o intuito de diversificar as formas de abordar o conhecimento histórico em sala de aula, visando estimular maior interesse nos alunos e, também, compreender como formulavam suas ideias.

Da convergência entre os interesses de investigação e os resultados dos estudos desses pesquisadores, foi possível criar um “modelo de progressão das ideias baseado na natureza da explicação histórica”<sup>1</sup>, imprimindo novos olhares sobre a questão da aprendizagem histórica, com uma forte crítica a teorias da aprendizagem advindas da psicologia, especialmente a perspectiva de Piaget, sobre invariância dos estágios de aprendizagem.

Esses estudos se expandiram ao longo dos anos 1980, destacando-se o projeto CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*), desenvolvido por Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alarick Dickinson, numa investigação abrangente, com alunos de 6 a 17 anos de idade, analisando a progressão da aprendizagem dos alunos a partir dos conceitos de empatia, evidência, narrativa, causalidade e objetividade em história. Essas pesquisas desenvolvidas na Inglaterra influenciaram a difusão de investigações sobre a aprendizagem histórica de crianças e jovens em diversos países, destacando-se Estados Unidos, Canadá, Espanha e Portugal.

Concomitantemente, outro viés de estudos sobre aprendizagem histórica se originou na Alemanha, nos anos 1970, e tomou outros caminhos de reflexão teórica, centrando suas reflexões no conceito de consciência histórica<sup>2</sup> e nas preocupações com os usos e apropriações da história na sociedade em geral, não apenas nos processos de escolarização<sup>3</sup>. Entre os trabalhos dos alemães, destacamos o projeto *Youth and History*, coordenado por Bodo von Börries, que analisou milhares de jovens, de dezenas de países, basicamente na Europa, observando questões relacionadas às concepções históricas que orientam a formação das identidades e as perspectivas de orientação desses jovens, a partir do conceito de consciência histórica.

Essa pesquisa, por ter um caráter transnacional e por produzir um volume grande de dados, possibilitou também na publicação da obra “Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu”, de José Machado Pais<sup>4</sup>, que analisou os

---

<sup>1</sup> BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. Porto, III série, v.2, 2001, p.13-21.

<sup>2</sup> RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História*: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

<sup>3</sup> BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

<sup>4</sup> PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.

questionários do projeto *Youth and History* aplicados em Portugal. Esse trabalho deu ênfase às identidades dos jovens em torno de valores e referenciais culturais próprios, assim como às entre alunos e professores em relação aos sentidos atribuídos à história.

Nesse sentido, em Portugal, os estudos ingleses da *History Education* tiveram grande influência, especialmente em virtude dos trabalhos de Isabel Barca, pesquisadora que defendeu sua tese de doutoramento sob supervisão de Peter Lee. Mas, simultaneamente, havia a preocupação com as questões relacionadas à orientação histórica, sob a influência do conceito de consciência histórica, formulado pelos teóricos alemães.

Segundo Schmidt e Urban, “a aproximação entre Brasil e Portugal, resultou em 2003, no Seminário “*Investigar em Ensino de História*”, o que deu origem a um grande volume de projetos em comum e publicações, “construindo uma tradição como campo de investigação”<sup>5</sup>. Dado esse panorama geral sobre os estudos que influenciaram a Educação Histórica no Brasil e em Portugal, aprofundamos agora nossa análise sobre os estudos ingleses, nosso foco nesse primeiro momento.

Segundo Lee<sup>6</sup> os estudos do grupo de Londres nasceram da preocupação sobre como os alunos formulavam raciocínios limitados ao analisar eventos históricos, criando hipóteses e desqualificando as ações e decisões dos sujeitos do passado. Contudo, partindo dessa preocupação inicial com certas opiniões que os jovens formulavam sobre as pessoas do passado e seus feitos, as investigações logo se direcionaram para a busca pelo entendimento da “base conceitual” que sustentava os raciocínios dos alunos.

Em linhas gerais, é possível definir que a investigação da aprendizagem histórica não se dava na busca por compreender como os jovens assimilavam conjuntos estruturados de informações sobre o passado, mas sim na intenção de compreender como os jovens interpretavam fontes, feitos e contextos históricos, assim como compreender que ideias utilizam para organizar seu pensamento. Shemilt<sup>7</sup> argumenta que o objetivo

---

<sup>5</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica?. *RIBEH* (Curitiba). v.1, n. 01, Ago-Dez. 2018. p. 14.

<sup>6</sup> Entrevista concedida à revista *Tempo e Argumento*. SILVA, Cristiane B. O Ensino de História – Algumas Reflexões do Reino Unido: Entrevista com Peter Lee. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, V.3, n. 2, Jul/Dez 2012. p. 216-250.

<sup>7</sup> *Apud* SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. V. 49, nº 6, 2017, p. 593-605.

inicial dessas investigações era compreender como utilizam as fontes na reconstrução do passado e também analisar causas e consequências, continuidades e mudanças, similaridades e diferenças nas explicações históricas.

Segundo Seixas<sup>8</sup>, esses objetivos coadunam com o pensamento de Jerome Bruner (1960), pois tomam como ponto de partida uma noção de aprendizagem significativa, centrada em conceitos que formam parte de uma estrutura disciplinar. Nesse sentido, podemos sintetizar a contribuição inglesa a partir da ideia que em história há um conjunto de conceitos estruturantes, e que a aprendizagem histórica se daria na progressão do domínio sobre o uso adequado desses conceitos<sup>9</sup>.

Cabe ressaltar que o termo *History Education* é usado na Inglaterra no sentido amplo, relacionado às preocupações com o ensino e a aprendizagem da história. Contudo, em Portugal, traduziu-se por Educação Histórica, termo que ganhou uma conotação mais específica, referindo-se a um conjunto de estudos preocupados com a aprendizagem histórica em contexto de escolarização.

Nesse quadro, ganham relevância os chamados “conceitos de segunda ordem”, conceitos chave que formam a estrutura base do conhecimento histórico, e que formariam também o pensamento histórico. Ao longo dos anos, e de acordo com os autores, esses conceitos oscilaram, mas basicamente podemos elencar os mais citados e investigados: evidência, inferência, empatia, multiperspectividade, narrativa e mudança. Recebem essa denominação de “segunda ordem” porque num primeiro plano estariam os “conceitos substantivos”, ou conteúdos históricos, aqueles que dariam a substância da história.

De forma elementar, para explicitar essa diferenciação, poderíamos citar um exemplo hipotético. Ao investigar de que forma um grupo de estudantes compreenderia as mudanças que o Brasil viveu na passagem da Monarquia para a Primeira República, teríamos aí dois conceitos substantivos, num primeiro plano. Mas, num segundo plano, o conceito de “segunda ordem” seria a própria noção de mudança. Ou seja, para além de entender que argumentos formulam, buscaríamos compreender como a ideia de mudança está estruturada no pensamento dos alunos. Seria algo sempre positivo? Seria algo sempre

---

<sup>8</sup> SEIXAS, Peter. A model of historical thinking.

<sup>9</sup> LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children's ideas about History. IN: HUGHES, Martin (Ed.). *Progression in learning*. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II, 1996.

negativo? A mudança obedece a fatores determinantes? A mudança reproduz padrões ou é aleatória? Quem são os agentes da mudança? São indivíduos ou fatores coletivos?

Ainda no mesmo exemplo, poderíamos realizar o trabalho com base em um conjunto de fontes, como cartas de figuras políticas importantes, notícias de jornais ou atas de reuniões do senado. Como os alunos classificariam essas evidências? Elas são válidas? Fornecem uma visão transparente do passado? Há uma hierarquia de importância entre essas fontes? Um relato individual se sobrepõe ou é inferior a um relato “oficial”? Nesse caso, o conceito de evidência histórica estaria em questão, seria esse o conceito de segunda ordem, ou estruturante, que formaria parte das ideias históricas dos alunos.

Criamos esses exemplos hipotéticos para tentar ilustrar a distinção entre “conceitos substantivos” e “conceitos de segunda ordem”. Contudo, entendemos que nem a definição dos primeiros é clara e unívoca nos trabalhos dos investigadores da área, nem há uma definição mais elaborada que defina categorias e classificações para os conceitos de segunda ordem. Contudo, é possível, a partir dessa visão geral, entender que os conceitos epistemológicos se tornam o cerne das preocupações dos investigadores ingleses por terem relação com a sofisticação dos argumentos históricos. Ou seja, com a qualificação da compreensão histórica mediante o uso de concepções mais avançadas sobre como lidar com os vestígios do passado e como formular conclusões a respeito das experiências históricas.

Os estudos publicados nos anos 1980-1990<sup>10</sup> já apontavam para aquilo que viria a ser a contribuição central dessas novas abordagens, a preocupação com a progressão conceitual como foco do ensino de história. Nessa direção, o parâmetro para definir a aprendizagem dos alunos deixa de ser o acúmulo de informações sobre o passado, ou de histórias substantivas, e passa a ser a capacidade de dominar conceitos de segunda ordem, segundo parâmetros mais próximos ao que, dentro da filosofia analítica da história, se considerava um uso mais competente<sup>11</sup>.

Exemplos interessantes, sobre o foco que os investigadores ingleses estabeleceram sobre os conceitos estruturantes do pensamento histórico, podem ser visualizados nos

---

<sup>10</sup> LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children's ideas about History.

<sup>11</sup> LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children's ideas about History.

modelos de progressão por eles desenvolvidos. Nas tabelas a seguir apresentamos dois modelos, o primeiro refere-se ao uso e avaliação das fontes por parte dos alunos, apresentado por Ashby e que formou parte do próprio Currículo Nacional de História na Inglaterra. O segundo, é um modelo formulado por Lee que aborda o conceito de empatia histórica.

Tabela 1: Modelo de progressão relacionado ao uso e avaliação de fontes<sup>12</sup>.

<b>Currículo Nacional de História - Descrição das competências a atingir por nível - Excertos relacionados com uso e avaliação de fontes</b>	
<b>Nível 1</b>	Os alunos encontram respostas para algumas questões simples acerca do passado a partir de fontes de informação.
<b>Nível 2</b>	Os alunos observam ou manuseiam fontes de informação acerca do passado com base em informações simples.
<b>Nível 3</b>	Os alunos usam fontes de informação de forma mais complexa do que simples observações para responder a questões sobre o passado.
<b>Nível 4</b>	Os alunos começam a selecionar e a combinar informação proveniente de diversos tipos de fontes.
<b>Nível 5</b>	Usando o seu conhecimento e compreensão, os alunos começam a avaliar fontes de informação e identificam aquelas que são úteis para tarefas específicas.
<b>Nível 6</b>	Usando o seu conhecimento e compreensão, identificam e avaliam fontes de informação que usam de forma crítica para atingir e fundamentar as conclusões.
<b>Nível 7</b>	Os alunos começam a mostrar alguma independência ao seguir linhas de investigação, usando o seu conhecimento e compreensão para identificar, avaliar e usar criticamente fontes de informação. Por vezes, atingem conclusões fundamentadas de forma autónoma.
<b>Nível 8</b>	Com base no seu conhecimento e compreensão histórica, os alunos usam fontes de informação de forma crítica, levam a cabo investigações históricas e atingem autonomamente conclusões fundamentadas.
<b>Desempenho excepcional</b>	Com base no seu conhecimento e compreensão histórica, os alunos usam fontes de informação de forma crítica, levam a cabo investigações históricas, desenvolvem, mantêm e fundamentam um argumento e conseguem sustentar conclusões de forma equilibrada, fundamentada.

Tabela 2: Modelo de progressão em empatia histórica<sup>13</sup>

<b>MODELO DE PROGRESSÃO EM EMPATIA HISTÓRICA</b>	
<b>Nível 1</b>	Tarefa explicativa não alcançada.
<b>Nível 2</b>	Confusão.
<b>Nível 3</b>	Explicação através da assimilação e déficit.
<b>Nível 4</b>	Explicação através de papéis e/ou estereótipos.
<b>Nível 5</b>	Explicação em termos da lógica da situação vista à luz do quotidiano /presente.
<b>Nível 6</b>	Explicação em torno do que as pessoas naquele tempo pensavam.
<b>Nível 7</b>	Explicação em termo de um contexto material e de ideias mais amplos.

<sup>12</sup> Extraído de ASHBY, Rosalyn. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In BARCA, I. (Org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003, p. 36.

<sup>13</sup> Extraído de LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé': compreensão das pessoas do passado. In BARCA, I. (Org.). *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003, p. 17.

As tabelas acima exemplificam o que os ingleses entendem como a contribuição de seus estudos, que consiste em estabelecer modelos de progressão a partir de determinados conceitos, que exprimem operações relacionadas à investigação e reflexão sobre o passado, que poderiam ser utilizados como guias para estabelecer diretrizes para o ensino de História. Embora haja diferenças entre uma operação como selecionar, avaliar e utilizar fontes, e outra como buscar a compreensão dos sentidos e significados das ações dos sujeitos no passado (empatia), o que é relevante observar é essa preocupação em estabelecer conceitos estruturantes do pensamento histórico e padrões mensuráveis de domínio destes conceitos.

Esse direcionamento do ensino, para o foco nos conceitos estruturantes, ou de segunda ordem, e para a progressão no domínio desses conceitos, leva a algumas indagações. Primeiramente, se o foco se dá nos conceitos estruturantes das disciplinas, os conceitos ‘substantivos’, ou conteúdos, são dispensáveis nas prescrições curriculares? Em segundo lugar, se a progressão no domínio dos conceitos estruturantes é o norte do ensino, já não importa o domínio de conhecimentos sobre o passado, desde que operem de forma suficiente com esses conceitos? Por fim, uma terceira questão, qual a finalidade desse tipo de ensino, quando confrontada com a noção de que a educação é um serviço público que parte de proposições e diretrizes no sentido de formar indivíduos para a convivência social?

A última questão toca no cerne do que debatemos aqui, a orientação histórica. Em síntese, se o foco é na aprendizagem conceitual, e não na aprendizagem de determinados conteúdos ou lições do passado, o que essa aprendizagem contribui do ponto de vista da orientação dos indivíduos na vida em sociedade, na construção de suas identidades e no seu agir diante do mundo que se lhes apresenta historicamente construído e, em certa medida, determinado por condicionantes históricas?

### **Quais as finalidades do ensino de história?**

Para iniciar essa discussão, sobre as finalidades do ensino de história, partiremos de alguns posicionamentos relevantes para o campo da Educação Histórica em Portugal e no Brasil. Isabel Barca<sup>14</sup> apresenta o conceito de literacia histórica, entendendo-o como um conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado, que se associa ao

---

<sup>14</sup> BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*. Curitiba. n. Especial. p. 93-112. 2006.

desenvolvimento da consciência histórica, pois contempla a necessidade de orientação e as múltiplas identificações dos sujeitos. Barca chega a afirmar que a Literacia Histórica é vertente da consciência histórica.

Para explorar essa articulação, Barca apresenta um estudo com alunos universitários portugueses a partir da ideia de objetividade. Nesse estudo, Barca propôs aos discentes uma análise de distintas fontes sobre a presença portuguesa na Índia, e depois classificou as formas como esses estudantes compreendiam os documentos no estudo, que representavam perspectivas conflitantes sobre um mesmo evento histórico. Em síntese, os resultados do estudo apontam para a predominância de uma distinção sobre os níveis de objetividade dos documentos pelos estudantes, colocando ênfase na autoria e apontando para uma maior neutralidade dos textos portugueses, enquanto textos indianos tenderiam a uma perspectiva mais nacional da questão.

Em suas considerações, Barca sinaliza para a importância do desenvolvimento da competência epistemológica dos estudantes, como um nível avançado de compreensão da objetividade em história, de forma a contribuir para a formação de uma consciência histórica sofisticada. Contudo, cabe evidenciar, nesse caso, que os resultados do estudo apontam para a força cognitiva que a identidade nacional exerce sobre o desenvolvimento dessas competências, deixando em aberto a questão: e se o estudo fosse aplicado a estudantes indianos, que visões manifestariam sobre os documentos? Esse quadro evidencia a complexidade de se tratar da progressão do domínio de determinados conceitos epistemológicos de forma neutra, sem considerar que há um peso das experiências históricas que impactam os sujeitos, conforme suas múltiplas identidades.

Entretanto, a ênfase de Barca sobre as finalidades do ensino de história situa-se na possibilidade de fomentar a progressão no domínio desses conceitos estruturantes da ciência histórica, que forneceria aos sujeitos ferramentas para a convivência em sociedade. Esse posicionamento é reforçado quando Barca<sup>15</sup> aponta que a Educação Histórica tem um papel no desenvolvimento social, que consiste em possibilitar a progressão do pensamento histórico e promover um quadro coerente do passado, que possibilite uma orientação consistente para a vida dos alunos. Nessa abordagem, ficam abertas algumas questões,

---

<sup>15</sup> BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 21-48.

pois não há explicitamente uma indicação do que seria consistente do ponto de vista da orientação, nem em relação a que o quadro promovido seria coerente.

Contudo, Barca fala em “fornecer ferramentas intelectuais indispensáveis à interpretação e à explicação da realidade”<sup>16</sup>, assim como:

Aprofundar os níveis de compreensão do passado e do presente a partir de ideias de senso comum, integrando significâncias e critérios metodológicos próprios da História, apresenta-se, pois, como um objetivo central da educação histórica e social, numa problematização aberta à argumentação, e no contexto de uma postura que genuinamente contenha um sentido humano<sup>17</sup>.

Fica evidente o entendimento de que há uma contribuição da racionalidade histórica para a vida social, e Barca dá algumas pistas de que contribuição é essa, como a abertura à argumentação e uma postura que indique um “sentido humano”. Mas esses objetivos são muito abstratos, pois o foco está em que o ensino de história deve buscar uma aprendizagem conceitual. Isso fica ainda mais evidente quando Barca, nesse mesmo artigo, define o que considera as competências em História, quais sejam: Saber ler fontes (diversas, vários níveis, formatos); Confrontar fontes nas suas mensagens, intenções, validades; Selecionar fontes, confirmação e refutação de hipóteses; Entender o ‘nós’ e os ‘outros’ em diferentes tempos e espaços; Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar.

As competências assinaladas por Barca têm uma relação muito estreita com o fazer historiográfico. Mas a contribuição desse tipo de raciocínio para uma orientação histórica efetiva é vaga, pois o foco se situa sobre a atitude crítica dos indivíduos frente à sociedade e às histórias que circulam socialmente. Em outros termos, não há uma ideia de futuro no pensamento de Barca, pois no fundo o futuro depende das atitudes do presente, e o ideal é que essas atitudes sejam fundamentadas em determinados critérios de racionalidade.

Enquanto Barca aborda o conceito de Literacia Histórica como um conjunto de competências relacionadas à investigação e interpretação do conhecimento histórico, Schmidt<sup>18</sup> aborda esse mesmo conceito dando outra conotação. Em sua abordagem, a pesquisadora brasileira entende que desenvolver a literacia histórica consiste em trabalhar

---

<sup>16</sup> Barca, Isabel. O papel da Educação Histórica... p. 25.

<sup>17</sup> Barca, Isabel. O papel da Educação Histórica... p. 26.

<sup>18</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, v. 15, p. 9-22, ago-2009.

operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa. Nessa direção, a aprendizagem histórica consistiria num “processo de internacionalização dialógica e não passiva do conhecimento”<sup>19</sup>, trabalhado a partir das três competências narrativas abordada por Rüsen: experiência, interpretação e orientação.

Nesse sentido, para Schmidt o objetivo do ensino de História é a formação da consciência histórica, para combater o que chama de “sequestro da cognição”. Esse sequestro, basicamente, consistiria na limitação da possibilidade de os sujeitos acessarem outras perspectivas de entendimento do tempo histórico, pois restringem a formação da consciência histórica aos objetivos e determinações impostos por determinados projetos educacionais e agendas políticas.

A princípio a ideia de formação da consciência histórica, em Schmidt, parece abstrata, pois tratada de fomentar as operações da experiência, interpretação e orientação, sem atentar-se para o conteúdo dessas operações, ou seja, com que narrativas se deveria lidar, quais interpretações seriam mais construtivas e quais as orientações desejáveis.

Contudo, em outros trabalhos há uma busca por definir mais claramente quais seriam os aspectos norteadores dessas formação, como quando Schmidt<sup>20</sup> tenta articular a aproximação entre a filosofia da história de Jörn Rüsen e a filosofia educacional de Paulo Freire, e sinaliza para essa preocupação essencial com as experiências dos sujeitos e a possibilidade de transformação de suas consciência num sentido emancipatório. Segundo a autora, o ponto de partida para a Educação História deveria ser levantar os conhecimentos prévios dos alunos e buscar transformar essas visões num sentido mais complexo, levando os alunos a tomarem consciência e buscarem alternativas transformadoras.

Schmidt alega que “Aprendizagem histórica não pode ser pensada apenas como aquisição de competências cognitivas”<sup>21</sup>, fazendo uma crítica direta à ideia de se estabelecer metas de aprendizagem embasadas nas investigações da Educação Histórica,

---

<sup>19</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio... p. 18.

<sup>20</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIED – Universidade do Minho, Braga, 2011. p. 191-200.

<sup>21</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência... p. 199.

movimento que ocorria em Portugal. Schmidt ainda aponta, inspirada em Paulo Freire, que o norte educacional deve guiar a sociedade no sentido da “eliminação da fome e da miséria”, dando uma conotação política muito evidente ao seu posicionamento.

Cainelli e Schmidt, ao apresentar os desafios teóricos e epistemológicos para a pesquisa em Educação Histórica, apontam “A Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica”<sup>22</sup>. Já em 2018, Schmidt e Urban ressaltam que:

O objetivo é uma consciência crítico-genética, onde a relação entre passado e presente seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios como a liberdade, democracia e direitos humanos<sup>23</sup>.

Verifica-se assim que, no Brasil, a Educação Histórica se caracteriza por um maior foco na ideia de orientação histórica, permeada pela preocupação com as experiências dos sujeitos e as possibilidades de transformação do conhecimento para suas vidas. Ademais, diferentemente do que ocorre em Portugal, ficam mais evidentes algumas concepções político-ideológicas que permeiam as preocupações dos investigadores.

Oliveira, ao fazer um balanço sobre a contribuição das obras dos investigadores ingleses para a Educação Histórica em Portugal e no Brasil, tece uma crítica à ideia de progressão conceitual, ao afirmar que “A História e a filosofia da história têm seus propósitos enquanto área de conhecimento que não se limitam aos procedimentos operacionais do pensamento no âmbito da ciência histórica”<sup>24</sup>.

O argumento de Oliveira é que, ao manter a convicção de que os objetivos do ensino devem focar-se nos conceitos epistemológicos, sem uma convicção sobre a previsibilidade dos resultados sociais desse ensino, os trabalhos de Lee defendem um princípio da incerteza, que abre portas para certa instrumentação metodológica da Educação Histórica, sem uma ideia mais profunda de formação humana.

Essa preocupação reflete a já sinalizada tendência predominante nos estudos em Educação Histórica no Brasil, de preocupar-se com as possibilidades transformadoras do

---

<sup>22</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos nas pesquisas em Educação Histórica. *Antíteses*. Londrina. v. 5, n.10, p. 509-518. jul./dez. 2012. p. 503.

<sup>23</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica?. *RIBEH* (Curitiba) v.1, n. 01, p. 07-31, Ago-Dez. 2018. p. 27.

<sup>24</sup> OLIVEIRA, Thiago A. D. A formação Histórica (Bildung)... p. 286.

ensino de história. Nesse sentido, ao apresentar uma reflexão sobre os possíveis resultados de um ensino de história não comprometido com determinados nortes formativos, argumenta que se o aluno “estiver identificado no presente com um engajamento político, não temos garantia sobre com que intuito ele lançará mão dos critérios”<sup>25</sup>.

Podemos analisar essa crítica a partir de duas perspectivas. De um lado, ao seguir-se o princípio da incerteza, o foco na progressão do domínio de conceitos epistemológicos será o único parâmetro de sucesso possível do ensino de História. Contudo, de outro lado, se há valores sociais, culturais e políticos convergentes e inculcados nas propostas de ensino, o domínio de conceitos epistemológicos será suplantado por preocupações com a efetividade da orientação histórica no sentido de garantir os resultados esperados, tornando o ensino diretivo.

Peter Lee, em trabalhos publicados na primeira e segunda décadas deste século, tomou para si a tarefa de refletir sobre essas finalidades, e seus trabalhos em alguma medida oscilam entre a defesa da contribuição e da sofisticação da ideia de aprendizagem conceitual como cerne da Educação Histórica, e a necessidade de refletir e apontar caminhos para a orientação histórica dos alunos. Não faremos o levantamento nem indicaremos todo o percurso de reflexão de Lee para discutir a questão, isso porque esse trabalho já foi realizado por Oliveira & Schmidt<sup>26</sup>. Traremos apenas alguns elementos para situar o posicionamento de Lee nesse debate.

A discussão sobre as finalidades da aprendizagem conceitual da História estava presente num texto publicado no Brasil em 2006, no qual Lee<sup>27</sup> debate a constituição do conceito de “literacia histórica”. Esse conceito remete à ideia de *literacy*, que numa tradução direta do inglês significa alfabetização. Nessa discussão sobre a alfabetização histórica, Lee já reconhecia que há um conflito latente entre dois polos. De um lado, a preocupação com a compreensão disciplinar, ou seja, o domínio de conceitos que

---

<sup>25</sup> OLIVEIRA, Thiago A. D. A formação Histórica (Bildung)... p. 389.

<sup>26</sup> OLIVEIRA, Thiago A. D.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da *History Education*. In RIBEIRO, Cláudia P.; VIEIRA, Helena; BARCA, Isabel; ALVES, Luís Aberto; PINTO, Maria Helena; GAGO, Marília (Orgs). *Epistemologias e Ensino de História*. CITCEM – Universidade do Porto, 2017, p. 373-394.

<sup>27</sup> LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista* (Curitiba) Brasil, n. especial, 2006, p. 131-150.

permitam aos alunos entender a história como objeto de investigação e reflexão, e a preocupação com que passado se deve aprender. Ou seja, com a indicação dos conteúdos curriculares que devem ser exigidos para que se considere um sujeito historicamente alfabetizado. Lee entende que estes polos não são excludentes, mas que a preocupação com um pode barrar o avanço do outro.

Ao longo dos anos, Lee avançou na discussão sobre a importância do passado como elemento formação de identidades e de orientação das atitudes dos sujeitos no mundo. Seus trabalhos abordaram vários aspectos e perigos das interferências de agendas político-econômicas e ideológicas sobre o debate curricular em História. Observamos que há um reconhecimento da importância de se estabelecer o que Lee chama de “quadros utilizáveis” do passado para a orientação dos alunos. Mas, por outro lado, há um caráter cético no pensamento deste autor, se inclina a fixar sua posição em pontos fortes do que considera ser a base do pensamento histórico, que contribuiria para a vida não pelos conteúdos que transmite, mas pelos valores e ideias que fornece, que garantiriam certa postura crítica e respeitosa diante do passado e da sociedade.

Ao tratar desses valores e ideias, Lee<sup>28</sup> aponta que é preciso que os alunos entendam o conceito de evidência, que permite compreender como o conhecimento histórico é possível. Assim como é necessário que entendam que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais, e que as considerações históricas não são cópias do passado, mas respostas a questões do âmbito do documento que elas explicam, de seus poderes explicativos e de sua congruência com outros conhecimentos. Em síntese, as considerações históricas são construções e entender isso é central para a formação de crianças e jovens.

Além dessa compreensão do conhecimento histórico como produto da investigação e reflexão humana como resposta a determinadas indagações do presente, não como reprodução simples e direta do passado, Lee<sup>29</sup> aponta outros aspectos centrais na construção do pensamento histórico dos alunos que lhes forneceriam ferramentas elementares de orientação. Dentre estes aspectos, destaca-se a necessidade de se produzir

---

<sup>28</sup> LEE, Peter. Em direção ao conceito de literacia histórica.

<sup>29</sup> LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*. Dossiê: História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. (Curitiba) n. 42, out/dez 2011.

os melhores argumentos possíveis, apelando à validade e à verdade da história e das afirmações, assim como, em muitos casos, contar histórias diferentes da que se preferiria contar e também respeitar o passado, não o utilizando ou manipulando com fins práticos ou por interesses do presente.

Pensando diretamente na contribuição desse tipo de ideias e valores para a vida das pessoas, Lee usa o conceito de “História vicária”, que consiste basicamente no entendimento de que um pensamento propriamente histórico desafia raciocínios imediatos e intuitivos, próprios do senso comum, uma vez que “aponta para o que pode ser esperado enquanto faz-se evidente que o que é esperado é, raramente, como acontece. Isto dá alguma concepção para uma gama de possibilidades e abre a oportunidade de tomar esta concepção de forma reflexiva”<sup>30</sup>.

Nesse sentido, a história, na concepção de Lee, possui elementos que favorecem uma racionalidade própria, que fornece experiências e apresenta desafios cognitivos que orientariam para construção de uma sociedade na qual as pessoas se tornam mais críticas e mais atentas aos argumentos, às afirmações, às tradições. Pois teriam as ferramentas básicas para lidar com as formas a partir das quais o passado é utilizado para produzir sentido na vida social.

Contudo, a aquisição de pré-disposições para indagar-se sobre a história e, a partir dessas indagações, construir uma experiência vicária, não ocorre por assimilação direta, ou simples domínio de operações do fazer historiográfico. É um conjunto de experiências vivenciadas, e a possibilidade de apropriar-se dessas vivências utilizando-se das ferramentas da racionalidade histórica, que constrói um movimento favorável a um relacionamento mais racional e mais equilibrado com o conhecimento histórico.

Tomamos as reflexões de Lee como referência para caracterizar esse forte posicionamento em favor da ideia de que a história fornece ferramentas intelectuais válidas para a vida social. Nesse sentido, a orientação histórica dos alunos não se daria a partir da definição de nortes (patriotismo, cidadania, democracia, tolerância, emancipação, etc), mas a partir da definição de princípios (respeito pela evidência, produzir melhores argumentos, respeito pelo passado, entre outros). Esse posicionamento revela a tendência de estabelecer um rol de conceitos epistemológicos que deveriam nortear o ensino para

---

<sup>30</sup> LEE, Peter. Por que aprender História? ... p. 35.

crianças de jovens, de forma a estabelecer princípios de orientação focados na fidelidade à racionalidade própria do conhecimento histórico, e não aos anseios de agendas políticas globais ou nacionais.

Mas esse posicionamento na defesa de uma possibilidade formativa própria do pensamento histórico esbarra numa problemática central, a dificuldade de se definir a efetividade dessas contribuições. Se não há um norte formativo, do ponto de vista dos objetivos e finalidades sociais e políticas dessas propostas, a incerteza se torna o princípio mais evidente. Por isso, a publicação em inglês de autores alemães trouxe para o primeiro plano a questão que já na década de 1970 era central na Alemanha, qual seja: o que fazemos com o passado quando o reconstruímos e que relevância isso tem para a orientação dos indivíduos e da sociedade?

O conceito de competência narrativa<sup>31</sup>, ou o de competência do pensamento histórico, apresenta um componente distinto dos modelos de progressão dos ingleses. Enquanto para estes há uma centralidade nos modelos operatórios do fazer historiográfico, os alemães buscam objetivos para a aprendizagem centrados na concepção de consciência histórica, ou seja, nas ideias e ações dos indivíduos em relação à forma como utilizam experiências históricas para formular interpretações que dão sentido e significado a essas experiências, conduzindo à formação de identidades sociais, políticas e culturais, além de estabelecer parâmetros para a ação a partir da geração de expectativas de futuro.

Assim, os teóricos alemães têm um foco muito específico nas apropriações e usos da história na vida em sociedade. Seus modelos para a aprendizagem histórica se focam na ideia de que os sujeitos aprendizes devem avançar na possibilidade de compreender as narrativas que permeiam a cultura histórica e apropriarem-se dessas narrativas na formação de suas identidades e na condução de suas atitudes. Em outras palavras, na Didática da História alemã a preocupação é sobre o que os jovens estudantes fazem com a história que lhes é transmitida pela escola, assim como aquela que é difundida por outros meios, enquanto que para os ingleses, a preocupação é se os alunos fazem o bom uso de conceitos, regras e métodos de investigação e reflexão na produção do conhecimento histórico.

Ao lidar com o aparato conceitual dos teóricos alemães, especialmente o conceito

---

<sup>31</sup> RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

de consciência histórica, Lee reconhece a preocupação com a orientação dos estudantes, contudo, reforça o entendimento sobre a prioridade dos conceitos epistemológicos, ao afirmar que:

A Educação Histórica não deve apenas confirmar formas de pensar que os alunos já têm: ela deve desenvolver e expandir seu aparato conceitual, ajudar os alunos a verem a importância das formas de argumentação e conhecimento e assim permitir que decidam sobre a importância das disposições que fazem essas normas atuantes. Ela deve desenvolver um determinado tipo de consciência histórica – uma forma de literacia histórica – tornando possível ao aluno experimentar diferentes maneiras de abordar o passado (incluindo a história) incluindo a si mesmo como objeto de investigação histórica<sup>32</sup>.

Seixas<sup>33</sup> é um pesquisador canadense que há alguns anos tenta articular as duas perspectivas, de forma a conciliar a preocupação central com a aprendizagem dos conceitos estruturantes, mas também analisar e perspectivar as formas de agir e pensar a respeito das experiências históricas. A partir dessa preocupação, Seixas desenvolveu o que chamou de “modelo canadense” em torno dos “seis conceitos do pensamento histórico”. O objetivo desse trabalho foi fazer uma síntese, elencando os seis principais conceitos que deveriam nortear as preocupações no ensino de história, de forma a contribuir efetivamente tanto para que os alunos dominem conceitos estruturantes do pensamento histórico, quanto para que se orientem na vida em sociedade de forma mais coerente e consciente do ponto de vista de uma racionalidade histórica.

Os seis conceitos escolhidos por Seixas para compor esse quadro são os seguintes: 1. Significância Histórica; 2. Evidência e fontes primárias; 3. Continuidade e mudança; 4. Causa e consequência; 5. Tomada de perspectiva histórica; 6. A Dimensão Ética. O intento de Seixas foi sintetizar, em um proposta clara e objetiva, os elementos centrais que contribuiriam para a aprendizagem histórica dos alunos a partir de conceitos que articulam as duas dimensões, quais sejam, a possibilidade de progressão no domínio de conceitos e operações do fazer historiográfico, ao mesmo tempo que contempla o fato da história fundamentar a construção de valores e identidades, assim como a tomada de decisões, não só em relação ao passado, mas sim em relação à presença desses passados como

---

<sup>32</sup> LEE, Peter. Literacia Histórica e História Transformativa. *Educar em Revista*. (Curitiba) n. 60, abril/jun. 2016. p. 140.

<sup>33</sup> SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. V. 49, nº 6, 2017, p. 593-605.

elementos norteadores do presente. Este aspecto está mais destacado no sexto conceito, a dimensão ética, que inclui: 1. O problema do julgamento de atores e ações do passado; 2. Lidar com os crimes do passado e injustiças que foram legadas – com benefícios e déficits – e com as quais vivemos hoje; 3. A obrigação de memória que temos no presente com vítimas, heróis ou outros ancestrais que se sacrificaram em nossos benefício<sup>34</sup>.

O esforço de síntese de Seixas, que deriva de uma preocupação que ele já apresentava em publicação anterior, quando apresentava as sete questões, ou os sete desafios, para o ensino de História<sup>35</sup>, dentre os quais destacava: 1. A impossibilidade de acesso direto ao passado e a necessidade de intermédio pela pesquisa em fontes; 2. O problema da significância histórica, ou seja, qual o significado do passado e quem a define o que é significativo; 3. A compreensão das mudanças e continuidades históricas; 4. A problematização das noções de progresso e declínio; 5. O julgamento sobre a utilidade do passado na orientação moral de nossas ações; 6. A questão da ação histórica, ou o papel dos diversos agentes nos processos de transformação; 7. A questão da empatia, ou a necessidade de buscar parâmetros de análise do passado não fundamentados em nossos próprios valores e perspectivas no presente.

Enfim, as preocupações de Seixas exemplificam como a história tem duas dimensões bem claras. De um lado, é um campo de conhecimento e investigação, com seus conceitos, suas regras e seus métodos, consolidados ao longo do tempo pela comunidade acadêmica, que definem níveis mais elaborados e sofisticados a partir dos quais se pode formular conclusões sobre as experiências históricas. De outro, os produtos do conhecimento histórico são as narrativas que explicam temporalmente a sociedade, a cultura, a política, a economia, enfim, um conjunto de explicações que influem nas ações, projetos e decisões dos indivíduos no presente.

Se as formulações dos pesquisadores da *History Education* inglesa derivam de um longo processo de estudos de base empírica, ressaltamos que há um desafio em se testar empiricamente essa relação que apontamos, entre as duas dimensões do conhecimento

---

<sup>34</sup> SEIXAS, Peter. A model of historical thinking... P.602.

<sup>35</sup> SEIXAS, Peter. Historical Consciousness. The progress of Knowledge in a Postprogressive Age. In STRAUB, Jürgen. *Making Sense of History: narration, identify na historical consciousness*. New York - Oxford: Berghan Books, 2006.

histórico. Alguns intentos já têm sido realizados, como o trabalho Seixas<sup>36</sup> em torno do conceito de *agency*, ou ação histórica, a partir do qual os investigadores buscam entender como os estudantes compreendem o papel dos diferentes atores nos processos históricos e, simultaneamente, observam de que forma essas compreensões dão elementos para que os estudantes tomem decisões sobre suas próprias responsabilidades como agentes históricos. Contudo, não nos aprofundaremos nessas iniciativas, pois o foco de nossa reflexão é questionar determinados pressupostos sobre a ideia de formação histórica, o que faremos na sequência.

### **Considerações Finais: quais caminhos são viáveis para a formação histórica?**

Em Rüsen<sup>37</sup>, o crescimento da subjetividade e da intersubjetividade, que contribuiriam para a qualificação da convivência social e o entendimento intercultural, seriam resultantes do desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica. Já em Lee<sup>38</sup> esse entendimento é apresentado, de forma tímida, como possível resultado de uma compreensão conceitual complexa do passado. Há, nesse caso, uma hesitação em prever e qualificar os resultados práticos da aprendizagem conceitual. Esta é uma característica recorrente estudos da *History Education*, pois tentar prever e qualificar os resultados da *aprendizagem conceitual* significaria um salto arriscado, que consistiria em prescrever resultados práticos de uma operação que é tomada no nível de objeto de investigação.

Retomamos, então, que essa questão pode ser pensada a partir de duas perspectivas. Por um lado, uma visão mais cética sobre os potenciais racionais do pensamento histórico tende a se sustentar no princípio da incerteza, defendendo que a aprendizagem epistemológica é um contributo essencial para a formação histórica dos sujeitos, mas abstendo-se de prescrever os resultados efetivos dessa aprendizagem. De outro lado, uma visão mais otimista, foca-se em determinados valores culturais e políticos, incutidos nas propostas de ensino, e pressupõe que a aprendizagem epistemológica deve agregar esses valores à formação dos sujeitos.

---

<sup>36</sup> SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores. *Antíteses*, v. 5, n. 10, p. 537-553, jul/dez, 2012. p.537-553.

<sup>37</sup> RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

<sup>38</sup> LEE, Peter. *Literacia histórica e historia transformativa*.

Na tradição investigativa dos pesquisadores portugueses, com grande influência dos trabalhos ingleses, especialmente de Peter Lee, há uma forte confiança nos potenciais orientadores derivados da aprendizagem epistemológica. Ainda que o teórico inglês seja reticente quanto a essas possibilidades, os portugueses são mais assertivos em definir as virtudes dessa aprendizagem na vida social dos indivíduos. Já no Brasil, em virtude de todo o histórico educacional, no qual o conceito de cultura e a ideia de transformação social são imperativos, as preocupações com a orientação e a formação histórica protagonizam os debates e secundarizam a ideia de aprendizagem conceitual. É sobre esse ponto que gostaríamos de propor algumas reflexões.

Rüsen é a principal referência nos estudos da Educação Histórica no Brasil e concebe o conhecimento histórico como um processo de relação temporal, por isso entende a aprendizagem histórica como aquela na qual os sujeitos transformam concepções tradicionais de História em ideias sofisticadas, não no sentido estrito do domínio de conceitos epistemológicos, mas de formas mais elaboradas de lidar com esses passados, com suas heranças e consequências no presente, levando a formulações a partir de preceitos morais.

Entretanto, se o pressuposto formativo implícito nessa ideia é que a qualificação da racionalidade histórica abre portas para uma vivência social mais aberta e complexa, que favoreceria a convivência entre as pessoas por possibilitar uma postura mais ativa diante das experiências históricas, direcionadas à superação de conflitos e à busca por alternativas mais construtivas no âmbito das lutas sociais, políticas e culturais. Entretanto, se do ponto de vista teórico, são preceitos desejáveis, do ponto de vista da práxis educativa, são horizontes sem viabilidade comprovada.

Oliveira alerta para o fato de que essa busca por estabelecer competências de aprendizagem, seja competências narrativas, seja competência no domínio de conceitos epistemológicos, parte de pressupostos que pensam a formação em abstrato.

Segundo Oliveira:

O termo *Bildung*, nessa compreensão, corresponde ao que chamamos de processo da formação histórica em dois sentidos: a dimensão dinâmica das relações ensino e aprendizagem, assim como experiência, interpretação, reflexão e, a parte que se constitui, firma-se, consolida-se, tornando os sujeitos capazes de falarem de si de suas circunstâncias em caráter historicizado. É uma formação que concentra o processo e o produto, visualizada nas enunciações dos alunos e alunas. Esse processo-produto

formativo ocorre com professores e alunos, não se inicia e nem termina nas relações escolares, embora a escola tenha uma influência grande e tenha sido esse o espaço de nossa atenção durante a pesquisa<sup>39</sup>.

Essa visão da formação como totalidade, nos termos da filosofia marxista da *práxis*, é defendida por Oliveira para criticar a ideia de competência no ensino de história, argumentando que, ao invés de se definir princípios para a formação humana, é preciso ter a formação humana como princípio. Nesse sentido "é preciso compreender que os processos de formação histórica, apesar de mais amplos e mais complexos do que a mera reprodução de saberes, formação para o mercado, ou desenvolvimento de competências, também ocorrem entre as determinações estruturais, condições materiais objetivas e com sujeitos historicamente determinados"<sup>40</sup>.

A tese de Oliveira, apesar da crítica à ideia de competência derivada do pensamento de Rüsen, converge com este autor ao considerar a inevitabilidade da relação entre aprender história e viver história. Ou seja, o processo de aprendizagem e formação histórica não se faz alheio à própria história. Nesse sentido, as agendas políticas e sociais sempre estão em pauta quando há a disputa pelo controle do passado, e isso se dá tanto no âmbito dos poderes centralizados e hegemônicos, quanto dos grupos marginalizados e contra hegemônicos. Narrar o passado, no final das contas, é um exercício de poder.

Entretanto, o que devemos considerar é que as lutas de resistência, a busca por contra narrativas ou novas narrativas, em nome de bandeiras tidas como valores superiores, também correm o mesmo risco de instrumentalização que as prescrições curriculares baseadas em competências. Estaríamos assim entre o princípio da incerteza, que se conformaria com a instrumentalização da ciência em princípios elementares de formação, o mínimo viável, e o princípio da certeza, de se querer formar sujeitos em nome de valores tidos como maiores. Não mais o civismo, o patriotismo, mas agora o humanismo intercultural, a emancipação social, defesa de minorias, ou algo similar.

Na esteira desse debate, retomo as palavras de Lee, em uma entrevista concedida a uma pesquisadora brasileira.

Na verdade a história não é um instrumento para criar certos tipos de cidadãos, não importa o quão nobres tais objetivos pretendam ser. Sua relação com a democracia é muito mais interessante do que isto, a história e a democracia são características de

---

<sup>39</sup> OLIVEIRA, Thiago A. D. A formação Histórica (Bildung) como princípio... p. 404.

<sup>40</sup> OLIVEIRA, Thiago A. D. A formação Histórica (Bildung) como princípio... p. 405.

uma sociedade aberta. A história pode ser necessária para o funcionamento bem sucedido de uma democracia, e a democracia pode ser uma forma de arranjo social e político que permite a história. Mais importante, a história compartilha alguns valores importantes com a democracia: ela pressupõe liberdade para dar o melhor argumento, ela assume abertura para discussões com base em evidência e ela pressupõe tanto respeito pelas pessoas e igualdade para as pessoas como fontes para discussões. O aprendizado da história pode provavelmente incentivar alunos a levar a democracia a sério, mas isto está muito longe de significar que o seu papel na educação tem que ser o de um instrumento para produzir democratas<sup>41</sup>.

Para finalizar essa breve reflexão sobre formação história, pontuamos algumas questões que consideramos cruciais. Aprender conceitos epistemológicos em história é suficiente para a orientação histórica? Certamente não. Nesse ponto corroboramos com Rüsen, entendendo que a formação histórica deve complementar a vida prática do indivíduo.

Entretanto, nos posicionamos a favor do princípio da incerteza como fundamento para o Ensino de História, e agregamos a este princípio o mínimo viável. O mínimo viável consiste em assumir que a aprendizagem histórica, por consistir em um processo subjetivo no qual sujeitos livres se apropriam das experiências de passado para formar suas visões e convicções, não deve ser conduzida por expectativas formativas *a priori*. Ainda que essa tese pareça ingênua, ou que se argumente que toda educação é diretiva e, de certa forma, instrumentada, esse princípio é apresentado como horizonte, não como uma resposta fácil às questões levantadas.

Em síntese, no Brasil, as reflexões em torno dos conceitos epistemológicos são limitadas no debate da Educação Histórica, pois existe certa visão pré-concebida de que não se pode separar a aprendizagem desses conceitos da aprendizagem da própria história. Corroboramos com este entendimento, mas divergimos da ideia de que isso inviabiliza pensar-se que a contribuição da reflexão sobre ensino e aprendizagem histórica está, justamente, em avançar no debate sobre a oportunidade que se abre com o aprofundamento dessa relação estreita entre epistemologia da história e ensino.

Os debates ao redor do mundo sobre conceitos estruturantes do pensamento histórico, ou mesmo sobre competências do pensamento histórico, estão em aberto. Mas observamos que há certo preconceito para com o termo competências, na tradição das

---

<sup>41</sup> SILVA, Cristiane B. O ensino de História – algumas reflexões.

pesquisas educacionais brasileiras. Devido à forte influência de conceitos marxistas, como totalidade e práxis, o termo 'competência' tem se tornado quase um sacrilégio, com a acusação de que utilizá-lo seria defender o pragmatismo, contribuir para o enfraquecimento da teoria e render-se a agendas políticas de agências internacionais a serviço do Capital.

Entretanto, os que advogam o retorno da teoria, normalmente entendem isso como a defesa de uma única teoria, baseada na ideia de que a Educação tem o papel de protagonizar processos de transformação social, cultural, política. Entretanto, se ao menos nos dermos o direito de pensar que a educação não tem esse potencial nem essa obrigação, nem que seja a pretexto de reflexão teórica, isso pode nos abrir o olhar para o potencial que a discussão sobre a aprendizagem de conceitos epistemológicos abre para o ensino de história.

Para finalizar, ressaltamos que essa discussão, sobre a aprendizagem conceitual, é apenas incipiente, sendo preciso ampliar esse debate. É preciso, ainda, ter em conta que o domínio de conceitos e categorias epistemológicas é uma contribuição, por si só, transformadora para a educação, pois consiste no legado do pensamento humano sobre o tempo, ou ao menos sobre as possibilidades de se pensar a partir das experiências do tempo.

### Referências bibliográficas

ASHBY, Rosalyn. Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003, p. 19-36.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*. (Porto). Série III, v.2, 2001, p.13-21.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Educar*. Curitiba. n. Especial. p. 93-112. 2006.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História* (São Paulo) v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé': compreensão das pessoas do passado. In BARCA, I. (Org.). Educação histórica e museus. *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Lusografe, 2003, p. 9-18.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista* (Curitiba) n. Especial, 2006, p. 131-150.

LEE, Peter. Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In BARCA (org). *Actas das VII Jornadas de Educação Histórica: Estudos de consciência História na Europa, América, Ásia e África*. CIED-UNMINHO, Braga, 2007. P. 11-32.

LEE, Peter. “Por que aprender História”? *Educar em Revista*. Dossiê: História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. (Curitiba) N 42. out/dez 2011.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*. (Curitiba). Brasil, n. 60, p. 107-146. Abr/Jun, 2016. P. 107-146.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. Progression in children’s ideas about History. IN: HUGHES, Martin (Ed.). *Progression in learning*. Clevedon: Multilingual Matters, BERA Dialogues II, 1996, p.50-81.

OLIVEIRA, Thiago A. D. *A Formação Histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: Teoria e Prática*. Tese (Doutorado em Educação). PPGE – UFPR, Curitiba, 2017, 444 p.

OLIVEIRA, Thiago A. D.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da *History Education*. In RIBEIRO, Cláudia P.; VIEIRA, Helena; BARCA, Isabel; ALVES, Luís Aberto; PINTO, Maria Helena; GAGO, Marília (Orgs). *Epistemologias e Ensino de História*. CITCEM – Universidade do Porto, 2017, p. 373-394.

PAIS, José Machado. *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica - Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010

RÜSEN, Jörn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Desafios teóricos e epistemológicos nas pesquisas em Educação Histórica. *Antíteses*. Londrina. v. 5, n.10, p. 509-518. jul./dez. 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Afinal, o que é Educação Histórica?. *RIBEH* (Curitiba) v.1, n. 01, Ago-Dez. 2018. p. 07-31.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, v. 15, p. 9-22, ago-2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. In: BARCA, Isabel. *Consciência Histórica na Era da Globalização*. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. CIED – Universidade do Minho, Braga, 2011. p. 191-200.

SEIXAS, Peter. Historical Consciousness. The progress of Knowledge in a Postprogressive Age. In STRAUB, Jürgen. *Making Sense of History: narration, identify na historical consciousness*. New York - Oxford: Berghan Books, 2006.

SEIXAS, Peter. Ação histórica como um problema para pesquisadores. *Antíteses* (Londrina), v. 5, n. 10, p. 537-553, jul/dez, 2012. p.537-553.

SEIXAS, Peter. Translation and its discontents: key concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies* (Londres). V. 48, nº 4, 2016, p. 427-439.

SEIXAS, Peter. A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*. V. 49, nº 6, 2017, p. 593-605.

SILVA, Cristiane B. O Ensino de História – Algumas Reflexões do Reino Unido: Entrevista com Peter Lee. *Tempo e Argumento* (Florianópolis), v.3, n. 2, Jul/Dez 2012. p. 216-250.

Recebido em 22 de abril de 2020  
Aprovado em 16 de agosto de 2020

## **PARECERISTAS DO VOLUME**

---

Alexandre Mansur Barata (UFJF)

Anderson Ferrari (UFJF)

Elaine Lourenço (UNIFESP)

Eloísa Pereira Barroso (UnB)

Heitor de Andrade Carvalho Loureiro (FMU)

Jonas Wilson Pegoraro (UnB)

José Inaldo Chaves (UnB)

Marcelo Balaban (UnB)

Maria Veralice Barroso (SEE-DF)

Mateus Gamba Torres (UnB)

Neuma Brilhante Rodrigues (UnB)

Odilon Caldeira Neto (UFJF)

Raíssa Vieira Cirino (UEG)

Renata Silva Fernandes (UNIFESP)

## PUBLIQUE NA RHH

---

A **Revista História, histórias**, de periodicidade semestral, publica gratuitamente ensaios, artigos, resenhas, traduções e entrevistas, nos seguintes idiomas: português, inglês, espanhol, francês e italiano. Os manuscritos devem ser encaminhados exclusivamente por meio de nosso [site](#). Os dossiês são organizados pelo conselho editorial e/ou através de chamadas públicas destinadas a recrutar especialistas de renome nacional e internacional em suas respectivas áreas de atuação. Textos avulsos, recebidos em fluxo contínuo, serão analisados, primeiro, pelo editor chefe e seu conselho editorial, com a finalidade de determinar a pertinência do material submetido diante do escopo da revista, assim como sua qualidade e ineditismo. Caso aprovados nessa etapa, serão encaminhados a pareceristas *ad-hoc*, responsáveis por produzir relatórios sigilosos que orientam a decisão final, de responsabilidade do editor chefe e do conselho editorial. O processo de avaliação será observado em todos os originais, mesmo nos casos de textos recebidos a convite da RHH, e as partes envolvidas serão indagadas sobre eventuais conflitos de interesse. Ao propor uma submissão, autores e autoras são convidados a verificar a conformidade do manuscrito em relação aos itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas.

1. Autores e autoras devem ser no mínimo doutorandos(as) e possuir ORCID (<https://orcid.org>). Se houver coautor, ambos(as) devem ser no mínimo doutorandos(as). Não é permitida a coautoria entre orientador(a) e orientando(a).

2. A contribuição é original e inédita e não está sendo avaliada para publicação por outra revista.

3. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapassem 2MB).

4. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores.

5. Autores e autoras são responsáveis por remover toda identificação de autoria do trabalho de modo a garantir a avaliação cega.

### Normas de submissão

Artigos e ensaios: redigidos com a extensão mínima de 25.000 e máxima de 90.000 caracteres, os textos desta seção devem apresentar pesquisas inéditas e originais calcadas em investigação em andamento ou concluída. No caso de submissões extraídas de teses em andamento, é obrigatório adequá-las ao formato de artigo, circunscrevendo seus objetivos e escopo à extensão acima indicada. Textos que evoquem competentemente problemas gerais de um campo de saber nas humanidades e, em particular, na historiografia, serão valorizados.

Resenhas: os editores da RHH entendem que as resenhas são instrumentos privilegiados de difusão e crítica dos saberes construídos academicamente. Assim, é imperativo que contextualizem e problematizem os materiais de que tratam, evitando-se a todo custo resumos ou incursões meramente laudatórias. São aceitos dois modelos de resenha: resenhas críticas a livros publicados, em âmbito nacional e internacional, nos últimos três anos, ou reflexões de fôlego sobre o estado de determinado saber que mobilizem sobretudo artigos científicos, nacionais ou internacionais, publicados nos últimos dez anos. É compromisso da RHH estimular a produção desses textos por meio de fóruns e outras ações que enfoquem a vitalidade das discussões historiográficas contemporâneas. As resenhas de livros devem ter extensão de 10.000 a 25.000 caracteres com espaços e as resenhas temáticas devem ter extensão de 15.000 a 50.000 caracteres com espaços. Devem apresentar título (em português e em inglês) comprometido com as posições críticas do(s) autor(es), as referências bibliográficas completas das obras avaliadas e, se necessário, notas de caráter estritamente explicativo.

Entrevistas e traduções: deve-se entrar em contato com o editor chefe por e-mail antes de iniciar a submissão.

Os textos devem ser formatados a partir das seguintes orientações:

- Títulos: fonte *Times New Roman*, tamanho 14, centralizado e em negrito. O título em língua estrangeira deve vir abaixo, em fonte tamanho 12, centralizado e em negrito.

- Resumo e palavras-chave: o resumo deve conter até 700 caracteres com espaços, em fonte *Times New Roman*, tamanho 11, justificado, a que se seguem três palavras-chave. As versões em língua estrangeira seguem o mesmo formato.

- Corpo do texto: os manuscritos devem ser divididos em seções (*Times New Roman*, tamanho 12, negrito, usando-se a primeira letra em maiúscula) que sinalizem para a organização e desenvolvimento dos argumentos, hipóteses e conclusões destacados desde o resumo. O corpo do texto deve ser redigido em *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,5, justificado. Citações de até três linhas devem vir no corpo do texto. Citações superiores a três linhas devem ser destacadas do corpo do texto, em fonte *times new roman*, tamanho 11, recuados de 2 cm à esquerda em espaçamento simples. Imagens podem ser inseridas diretamente nos manuscritos, mas somente serão publicadas com o envio de versão em 300 dpi e autorização de reprodução se não estiverem em domínio público.

- Referências: devem ser introduzidas em notas de rodapé (fonte *Times New Roman*, tamanho 10, justificado) e no fim do texto. Os manuscritos se encerram com a seção "referências bibliográficas", subdividida em "fontes" e "referências"; deve-se apresentar, em ordem alfabética, apenas aquelas efetivamente utilizadas e em lista de referências bibliográficas no final do artigo.

OBS: se aceito, o artigo poderá receber informações de financiamento e apoio na fase de editoração.

- Modelos de citação: as referências bibliográficas devem aparecer completas em notas de rodapé no primeiro uso. Nos usos subsequentes, utilizar a estrutura sobrenome do autor(a), nome, título... p., conforme este exemplo:

BAXANDALL, Michael. *Giotto e os oradores...* p. 24-26..

Citação de livros: BAXANDALL, Michael. *Giotto e os oradores: as observações dos humanistas italianos sobre pintura e a descoberta da composição pictórica (1350-1450)*. Trad. Fábio Larsson. São Paulo: EdUSP, 2018, p. 180.

Citação de capítulos de livro: BAXANDALL, Michael. *Petrarca: a pintura como modelo da arte*. In: *Giotto e os oradores: as observações dos humanistas italianos sobre pintura e a descoberta da composição pictórica (1350-1450)*. Trad. Fábio Larsson. São Paulo: EdUSP, 2018, p. 38.

Citação de coletâneas: BARATIN, Marc; JACOB, Christian (orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente*. Trad. Marcela Mortara. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006, p. 90.

Citação de artigos: VARELLA, Flávia Florentino. “Escarnece-se dos europeus por comerem grãos de leguminosas e verduras, considerados por eles como comida de cavalo”: alimentação e teoria dos quatro estágios na *History of Brazil (1810-1819)* de Robert Southey. *Topoi* (Rio de Janeiro), v. 18, nº 36, pp. 563-583, set./dez 2017, p. 564.

Citação de dissertações e teses: PARRON, Tâmis Peixoto. *A política da escravidão na era da liberdade: Estados Unidos, Brasil e Cuba, 1787-1846*. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015, p. 125.

Citação de atas e anais de eventos: WOOD, Christopher S. *Art History’s Normative Renaissance*. In: GRIECO, Allen J. et al (orgs.). *The Italian Renaissance in the Twentieth Century. Acts of an International Conference*. Florença Villa I Tatti, June 9-11, 1999. Florença: Olschki, 1999, pp. 65-92, p. 70.5.