



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

DIEGO DANILO RIZZI

**O USO DE CARTAS COLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA – UM ESTUDO DE
CASO A PARTIR DO COMERCIANTE DE GROSSO TRATO FRANCISCO
PINHEIRO**

CAMPINAS

2021

DIEGO DANILO RIZZI

**O USO DE CARTAS COLONIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA – UM ESTUDO DE
CASO A PARTIR DO COMERCIANTE DE GROSSO TRATO FRANCISCO
PINHEIRO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador. Prof. Dr. Aldair Carlos Rodrigues

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELO ALUNO DIEGO
DANILO RIZZI E ORIENTADA PELO
PROF. DR. ALDAIR CARLOS RODRIGUES.

**CAMPINAS
2021**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

R529u Rizzi, Diego Danilo, 1986-
O uso de cartas coloniais no ensino de história - um estudo de caso a partir do comerciante de grosso trato Francisco Pinheiro / Diego Danilo Rizzi. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Aldair Carlos Rodrigues.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. História - Estudo e ensino. 2. Correspondência comercial. 3. Jogos. 4. Brasil - História - Período colonial, 1500-1822. I. Rodrigues, Aldair Carlos, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The use of colonial letters in the teaching of history - a case study from the wholesaler Francisco Pinheiro

Palavras-chave em inglês:

History - Study and teaching

Commercial correspondence

Games

Brazil - History - Colonial period, 1500-1822

Área de concentração: Ensino de História

Titulação: Mestre em Ensino de História

Banca examinadora:

Aldair Carlos Rodrigues [Orientador]

Raquel Gryszczenko Alves Gomes

Luiz Carlos Villalta

Data de defesa: 21-05-2021

Programa de Pós-Graduação: Ensino de História

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2307-0637>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8445143615467495>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado Profissional, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em 21 de maio de 2021, considerou o candidato Diego Danilo Rizzi aprovado.

Prof. Dr. Aldair Carlos Rodrigues

Profa. Dra. Raquel Gryszczenko Alves Gomes

Prof. Dr. Luiz Carlos Villalta

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses e na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Aos meus pais, Maria e Ariovaldo,
pilares da minha formação como sujeito.

AGRADECIMENTOS

Pensei em um primeiro parágrafo de impacto para abrir o rol de agradecimentos. Mencionar lembranças. Citar a problemática política e educacional do país e do estado de São Paulo. Parafrasear autores. O objetivo, leitor e leitora, é ressaltar a importância destas pessoas que sedimentaram o meu caminho acadêmico e profissional, materializado nesta dissertação. De peito aberto, elenco-as gentilmente. E a sequência aqui posta existe para a fluidez do texto, mas saibam que é imensurável todo carinho e afeto e que compartilho publicamente.

Ao meu querido professor e orientador, Aldair Carlos Rodrigues, pelo interesse na minha pesquisa, pelas indicações bibliográficas, pela leitura atenta e gentil das versões anteriores, bem como sugestões e apontamentos oferecidos, além, é claro, de nortear-me nos momentos de incertezas, decorrentes do imbróglio do retorno às aulas para aplicação da ferramenta pedagógica com os alunos, da adaptação da proposta original, da entrega no prazo estabelecido. Ao mesmo tempo, encorajou-me nesses momentos tensos, vendo potencialidades significativas neste trabalho. Sinto-me honrado com a confiança depositada!

Aos membros da banca de qualificação, Raquel Gryszczenko Alves Gomes (Unicamp) e Luiz Carlos Villalta (UFMG), pelas indicações e considerações elencadas durante o exame de qualificação e na banca de defesa dessa dissertação. Suas observações e seus apontamentos foram importantíssimos para incrementar este trabalho e fazê-lo mais coeso e coerente. Da mesma forma, lisonjeio-me com a generosidade intelectual que ambos dispuseram e pelo tempo dispendido na leitura e nos comentários.

Aos professores e às professoras da Unicamp que lecionaram as disciplinas obrigatórias e eletivas da grade do Profhistória e que também contribuíram para ampliar a visão sobre saber escolar e saber acadêmico: Josianne Francia Cerasoli, por retomar a discussão sobre Teoria da História e sua relevância para o tempo presente; José Alves de Freitas Neto, por suas considerações precisas sobre o projeto no Seminário de Pesquisa; Rodrigo Camargo de Godoi, pela importância do impresso na disseminação de ideias e a relação entre liberdade e censura; Ricardo Figueiredo Pirola, pela discussão de ensino de África e cultura afro-brasileira; e Luana Saturnino Tvardovskas, pela reflexão sobre estudos de gênero e ensino de história.

À Cristina Meneguello, ex-coordenadora do Profhistória na Unicamp, pela acolhida, preocupação e dedicação com os profhistóricos. Lembro-me do primeiro abraço de boas-vindas ao realizar a minha matrícula. Seu empenho pela (trans)formação docente em favor de uma educação liberadora era nítido e inspirador. Da mesma forma, à Aline Vieira de

Carvalho, nossa atual coordenadora, que, mesmo de forma virtual, fazia-se – e faz-se – presente para sanar nossas dúvidas, ouvir desabafos e aconselhar os mestrandos.

À Secretaria Acadêmica, nas pessoas de Sonia Bia Miranda, cujo contato se deu nos primeiros momentos da matrícula já informando os principais regulamentos do programa, e Eliana Sumi, cuja comunicação fora constante durante os dois anos, que incansavelmente não poupavam esforços para nos socorrer dos apuros burocráticos e administrativos. Às vezes, ficava até sem jeito em ter que enviar mais um e-mail para obter explicações que, aparentemente, eram óbvias. Mas que prontamente não se furtavam em auxiliar.

Aos colegas do Profhistória, pelos momentos de conversas, reflexão, crises, angústias e felicidades nesse percurso formativo. Seja no grupo do Whatsapp, no café ou no bandeirão do RU ou RS (nosso preferido), as discussões sobre ensino e vida acadêmica contribuíram demais para efetivar este trabalho. Sabemos dos desafios em ser professor e professora em tempos tão negacionistas e revisionistas, sem contar, claro, da falta de investimento na educação. Mas que fazemos da profissão uma possibilidade de mudança! Valeu, Douglas (pelas caronas e conversas), Dênis, Leny, Mari, Alexandre, Daniel, Layla, Patrícia, Cristina, Pedro, Bruno, Adriane e Tatiane (turma 2019). Também agradeço a parceria dos profhistóricos das turmas anteriores: Elton, Ulisses, Tarsila, Marcelo, Rubens e Priscila.

Ao Profhistória nacional, mestrado em rede criado em 2013, voltado para formação docente. Não somos prontos. A proposta é mais que urgente para capacitar o professor e a professora como produtor e difusor de conhecimento, além de reafirmar nosso lugar no campo do debate sobre o saber histórico, ocupado por pseudoteóricos e conspiracionistas em busca de *views* e adesões. Que o Profhistória persista e resista!

Não posso deixar de agradecer ao berço da minha graduação, a faculdade de História da Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP. Lá, pelos idos de 2007, encontrei ótimos professores que marcaram minha formação acadêmica e profissional e que guardo com carinho e afeto. Dentre eles, meu ex-orientador, professor e amigo Artur José Renda Vitorino, que me apresentou o comerciante de grosso trato Francisco Pinheiro, introduziu nos caminhos da pesquisa histórica e por enxergar potencialidades em mim.

Por que fiz universidade privada havia dinheiro? Quem dera. Só foi possível iniciar a carreira acadêmica com o Programa Universidade para Todos (Prouni), estabelecido no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sob o ministério da Educação comandado pelo professor Fernando Haddad. É indiscutível a atenção que ambos tiveram para ampliação do ensino superior, seja público ou privada. Saudades do tempo que a gente viveu!

Agradeço aos meus colegas professores e professoras, por acreditarem na educação como meio para transformação do sujeito e da sociedade. Bom saber que não estou só. E, claro, aos alunos e às alunas que dão sentido ao nosso trabalho. Que o mundo ofereça infinitas possibilidades para que cresçam e sejam cidadãos e cidadãs dignos e não se abstenham de reivindicar seus direitos para uma sociedade mais justa e solidária.

Aos amigos e às amigas que participam da minha vida em todas as esferas da existência. Obrigado por tornar o mundo menos pesado, por acreditarem que as coisas vão melhorar, por saberem que tudo dará certo no final. Ouvir um conselho, tomar uma cerveja, desabafar quando tudo parece perdido, orientar quando necessário. Se sou uma pessoa melhor, um profissional melhor, um amigo melhor, devo isso a vocês: Magno, Nádia, Paula, Aline, Carol Balbino, Fernando Munhós, Fernando Reino, Lucas, Gabi, Flávio, Helaine, Cássio (*in memorian*), Michele, Diego (meu “irmão”), César, Flávia e Rodrigo.

À família, claro! Peço desculpas pelos momentos de ausência e por compreenderem a importância deste mestrado. À minha mãe, Maria. Doméstica e, depois do lar, sempre preocupada e amorosa, nunca deixou que eu desanimasse, meu porto seguro, minha rocha, meu colo. Quantos sacrifícios fez para garantir a educação minha e de minha irmã! Não tenho palavras para dizer o quanto a amo! Ao meu pai, Ariovaldo. Operário, não é de poucas palavras, mas seus gestos e ações me servem de inspiração e de modelo. Também sabe o quanto passou para formar um filho. Tenho muito orgulho em tê-lo ao meu lado! À minha irmã, Maiara, pela ajuda indispensável e pela confiança. Ao meu filho, Victor, meu parceiro e minha razão, pelos abraços e beijos calorosos, pela pureza do olhar e pela simplicidade em ver a vida! À minha namorada-quase noiva-futura esposa, Caroline, pela paciência, pelo amor, pela tolerância, pela resignação, principalmente nesta trajetória acadêmica; foi entrando de mansinho e ocupou o meu coração, te amo muito! À Maitê, minha enteada, por ser tão prestativa e afetuosa! Eu amo vocês!

Meu lado religioso fala também. Agradeço a Deus, pela força em situações em que nem eu mesmo acreditava haver saídas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Quando se aprende em História, afinal? Não se trata simplesmente de definir conceitos, mas de estar inserido num tempo no qual o conceito pode ser criado. Logo, não se trata de o professor preocupar-se em apresentar definições ou interpretações de conceitos ou acontecimentos históricos, mas o de ensinar um lugar onde os conceitos podem aparecer como criação. A aprendizagem do conceito ultrapassa o nível da sua definição e sua aprendizagem aponta para duas direções do tempo: um tempo no qual o conceito ainda não é formado, quando um encontro permite uma saída extemporânea e faz um convite a um mergulho no fundo do campo das singularidades pré-individuais, para dali criar novas linhas, novos conceitos, novas atualizações. Tratando-se, portanto, de um mergulho no puro movimento intensivo da criação, por isto a despersonalização e o desprendimento; o outro tempo é o da operação, quando o conceito, uma vez formado, se torna parte do espírito daquele que aprende e ele se torna um indivíduo capaz de operar com os conceitos, apontando para o futuro e para a criação de novos modos de vida, bem como novas leituras do mundo. Mas, ao mesmo tempo, disposto a sempre se voltar ao movimento, numa disposição contínua a desprender-se de si.

(Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni. *Flertando com o caos: os jogos no Ensino de História*)

RESUMO

Esta dissertação versa sobre o ensino de história colonial a partir das cartas comerciais de Francisco Pinheiro, comerciante de grosso trato português da primeira metade do século XVIII, que estabeleceu agências em diferentes territórios do Império Marítimo Português. Transcritas na década de 1970 e publicadas em cinco volumes na obra *Negócios Coloniais*, é importante manancial empírico para estudo econômico, social, político, cultural e do cotidiano, principalmente para percebermos os reflexos da mineração em terras brasileiras. Neste sentido, sugerimos como proposta pedagógica a realização de uma oficina com as cartas coloniais. Como resultado do saber produzido, os alunos desenvolveriam um jogo de tabuleiro, articulando saber histórico escolar e ludicidade. Infelizmente, por conta da pandemia do novo coronavírus, a ferramenta didática não foi aplicada em ambiente escolar, mas servirá de inspiração e criatividade para darmos novos significados à nossa prática docente.

Palavras-chave: Ensino de História; Brasil Colonial; Cartas Coloniais; Jogos.

ABSTRACT

This dissertation deals with the teaching of colonial history from the commercial letters of Francisco Pinheiro, a Portuguese trader in the first half of the 18th century, who established agencies in different territories of the Portuguese Maritime Empire. Transcribed in the 1970s and published in five volumes in the work *Negócios Coloniais*, it is an important empirical source for economic, social, political, cultural and daily study, mainly to understand the effects of mining in Brazilian lands. In this sense, we suggest as a pedagogical proposal the realization of a workshop with the colonial letters. As a result of the knowledge produced, students would develop a board game, articulating knowledge of school history and playfulness. Unfortunately, due to the pandemic of the new coronavirus, the didactic tool was not applied in a school environment, but it will serve as inspiration and creativity to give new meanings to our teaching practice.

Keywords: History teaching; Colonial Brazil; Colonial Letters; Games.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – Historiografia Colonial	25
1.1 Sentido da Colonização <i>versus</i> Arcaísmo como projeto	25
1.2 A esfera do político	34
1.3 A mineração	36
1.4 Francisco Pinheiro, comerciante de grosso trato	41
CAPÍTULO 2 – Sobre o ensino de história (colonial)	53
2.1 Ensino de história colonial e a formação da “nação”?	53
2.1.1 Novas possibilidades do ensino de história colonial	62
2.2 BNCC, Currículo Paulista e o uso de fontes	67
2.3 Ensino de história e tempo presente	76
CAPÍTULO 3 – Teoria dos jogos e gamificação	83
3.1 O jogo como atividade humana	85
3.2 Da teoria dos jogos à gamificação	96
3.3 Gamificação na educação e no ensino de história	102
CAPÍTULO 4 – A produção do jogo como ferramenta pedagógica	110
4.1 A proposta inicial	111
4.2 A pandemia do novo coronavírus e seus efeitos no mestrado profissional	113
4.3 Enfim, nosso recurso didático	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	146
Anexo I	146
Anexo II	168
Anexo III	170
Anexo IV	176
Anexo V	177

INTRODUÇÃO

Aliar a experiência individual e o contexto social exige um movimento entre o micro e o macrocosmo. Devemos tomar o cuidado para não tomarmos este generalizante da vida humana e nem aquele como caso excepcional alheio ao mundo. O caso particular pode ser compreendido como resultado de condicionantes externos ao sujeito, ao mesmo tempo que a singularidade dá vazão à originalidade. Colocamos nesta introdução a trajetória acadêmica e docente vividas pelo autor, a fim de apresentar sua relação com a prática do ensino de história e que, de certa forma, também se estenderá à análise das fontes adotadas para constituição da pesquisa e construção da ferramenta didático-pedagógica, pilares fundantes do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória). Permitam-me o uso da primeira pessoa do singular, para tornar a sequência textual mais informal, sem abandonar os pressupostos objetivos da dissertação.

A primeira consideração a ser apresentada é sobre o tema do meu mestrado, intitulado “O uso de cartas coloniais no ensino de história – um estudo de caso a partir do comerciante de grosso trato Francisco Pinheiro.” O objetivo central versa sobre a possibilidade de trabalho com tais fontes escritas em sala de aula, abordando as principais temáticas presentes no ensino de história colonial e, como resultado da reflexão historiadora promovida pelos discentes, sugerimos a confecção de um jogo (preferencialmente de tabuleiro) e a narrativa, os comandos, os desafios, originalmente produzidos pelos alunos, teriam como referenciais o conhecimento advindo das aulas e da documentação. Esta abordagem contribui para o ensino de História, pois endossa o protagonismo discente e a mediação docente na lida escolar, tornando o saber horizontal, reforça o uso de documentos históricos como recurso didático, exigindo dos alunos uma atitude historiadora para sua interpretação e materializa a discussão derivada da reflexão do conteúdo curricular.

A oportunidade de obtenção e ampliação de riquezas abriu-se e um dos comerciantes que soube aproveitá-la, amealhar lucros e expandir sua empresa mercantil foi o mercador português Francisco Pinheiro. Nascido em Alcochete, Portugal, por volta do início do último quartel do século XVII, filho de padeiros e neto de barqueiros, começou a vida trabalhando nas salinas de Setúbal, em 1695, encontrava-se estabelecido em Lisboa como comerciante de sal, cujo contrato de fornecimento para a cidade teve em mãos de 1717 a 1731, bem como outros ramos comerciais: tecidos, gêneros alimentícios, manufaturas, barras de ferro, negros escravizados e até práticas de empréstimo de dinheiro. Faleceu em 1749, e, não possuindo herdeiros diretos, a maior parte de suas fortunas e documentação passou para o

Hospital Real de todos os Santos (ELLIS, 1982, p. 120). Comerciante de *grosso trato*, fixou agências em diversas praças comerciais espalhadas pelo vasto Império marítimo português, na América portuguesa, Ásia, África e Europa. Como meio de comunicação e informação sobre as movimentações financeiras, as demandas específicas de cada mercado, os empecilhos comerciais, as notícias locais pertinentes, cartas eram trocadas entre Francisco Pinheiro e seus agentes.

As cartas comerciais, então, tinham a função de controlar os seus negócios, já que, aparentemente, Pinheiro, não saía dos arredores de Lisboa, valendo-se para isso, do seu apurado tino comercial, e de copiadores de cartas, por ser analfabeto e sabendo apenas riscar o seu “sinal”. Esses copiadores de cartas eram encarregados de manter uma imensa correspondência com seus comissários instalados nas diversas regiões [...]. Essas cartas cumpriam duas funções – vigiar e orientar os seus comissários e informar-se das melhores oportunidades comerciais (HONDA, 2004, 9).

Graças ao árduo e profícuo trabalho de Luís Lisanti Filho, parte dessas cartas comerciais foi transcrita e organizada na coleção *Negócios Coloniais*, publicada em 1973, com o financiamento do Ministério da Fazenda, em 5 volumes. Essa documentação permite-nos o conhecimento da movimentação financeira do comerciante português no Ultramar entre os anos de 1695 e 1760¹ e os principais aspectos do mecanismo comercial entre Portugal e Brasil, além das demais regiões do Império marítimo português. Além disso, temos os relatos das relações de poder existentes entre colonos e reinóis, os pedidos de favores (como concessão de cargos) a seus agentes, notícias do cotidiano.

Myriam Ellis (1982) faz menção a este bojo documental, sugerindo hipóteses de trabalho viáveis dentro da história econômica, da história empresarial e até mesmo da história das mentalidades. Mas e seu uso para o ensino? Que potencialidades carregam para uso em sala de aula? Quais possíveis articulações como currículo escolar e as habilidades constantes em documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular?

Para tanto, além desta Introdução, dividi o trabalho em mais quatro capítulos e uma consideração final. O primeiro, **Historiografia Colonial**, aborda brevemente o debate acadêmico acerca do sentido da colonização/sistema colonial *versus* arcaísmo como projeto, além de explorar a figura de Francisco Pinheiro, mercador de grosso trato português que alavancou suas agências comerciais por todo o Império Marítimo português. O segundo capítulo, intitulado **Sobre o Ensino de História (Colonial)**, enfatiza e problematiza o ensino de história colonial vinculado à gênese da nação; alicerça nosso trabalho a partir de documentos

¹ Mesmo com o falecimento de Francisco Pinheiro, o Hospital Real de Todos os Santos ainda emitia cartas comerciais para cobrar os seus proventos.

norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista (CP) e até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e apresenta a importância do trabalho com fontes documentais em sala de aula. Já o terceiro capítulo, **Teoria dos Jogos e Gamificação**, aponta as principais características do jogo, os tipos de jogos, a gamificação e o uso de jogos como metodologia ativa para o ensino de história. O quarto capítulo, **Ferramenta Pedagógica**, gira em torno do exercício de intervenção no campo do ensino de história a partir de uma proposta didático-pedagógica que dialoga diretamente com o foco central do programa deste mestrado profissional em ensino de História por meio do desenvolvimento de uma oficina pedagógica para a confecção de um jogo de tabuleiro. Por fim, as **Considerações Finais**, elaboro um balanço do meu percurso acadêmico e escolar que culmina neste trabalho.

O contato com as cartas comerciais de Francisco Pinheiro ocorreu durante a graduação, durante Iniciação Científica. Aproximei-me da documentação e do período histórico, encantando-me com as temáticas que poderiam ser trabalhadas a partir de seus conteúdos. A proposta, ao me formar, era dar continuidade à pesquisa no âmbito do mestrado acadêmico, ampliando os estudos sobre história econômica, história empresarial, história social ou até mesmo das mentalidades² envolvendo este agente histórico. Mas, por razões diversas, os caminhos pós-formatura me levaram à sala de aula. Enxergava esta situação apenas como provisória para alçar voos na universidade. O pensar e o fazer história iam ao encontro do “pesquisador”, negligenciando o lado “professor”. Os rumos da vida, portanto, fizeram-me criar laços no ensino básico, revendo a relação pesquisa-ensino.

Minha carreira docente começou no ano de 2011, atuando em curso pré-vestibular direcionado a alunos oriundos da rede pública de ensino. Financiado pela Prefeitura Municipal de Itapira-SP, via Secretaria de Educação, em parceria com a escola privada “Colégio Ementa Objetivo Itapira”, este projeto foca na preparação dos estudantes para os vestibulares e consequente busca da aprovação em universidades públicas e privadas. Já no ano seguinte, ingressei como professor contratado da Secretaria Estadual da Educação, na escola “Dona Elvira Santos de Oliveira”, onde me efetivei no cargo em 2013 e, desde então, lá leciono. Ainda em 2012, fui contratado pelo Colégio Objetivo para lecionar, além de História, as disciplinas de Filosofia e Sociologia, para alunos do Ensino Médio. Também integrei o quadro de magistério das escolas públicas estaduais “Prefeito Caetano Munhoz”, entre os anos de 2012 e 2014, e “Benedito Flores de Azevedo”, em 2017. No ano letivo de 2019, fui contratado pela

² Temos como estudos relevantes a tese de Donovan (1990), as dissertações de Honda (2005) e Munhós (2015) e trabalhos como de Lapa (1981), Ellis (1982), Guimarães (2005, 2007) e Vitorino e Rizzi (2012).

escola “COC – Centro Educacional Meu Caminho”³, mas não dei continuidade ao trabalho por questões pessoais.

Neste percurso, em ambas as redes educacionais, atuei nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e nas séries do Ensino Médio. Como parte do ofício docente, comumente busco utilizar fontes históricas para substanciar as sequências didáticas que preparo, principalmente no Ensino Fundamental da rede estadual, onde a quantidade de aulas é maior⁴, e que, de certa forma, estende a reflexão histórica e permite melhor apreensão dos saberes pelos alunos. São potenciais recursos didáticos, seja para ilustrar e/ou mobilizar a discussão das temáticas históricas abordadas no currículo escolar. Primeiramente, porque os materiais didáticos inserem documentos nos boxes ou anexos dos capítulos, oferecendo acesso para manuseio e análise de um ou mais elementos de determinado assunto; logo, já há um agente facilitador para trabalho junto às turmas. Segundo, porque, ao introduzir diferentes registros do passado, a construção do saber histórico escolar ganha mais concretude e familiaridade, tornando o conhecimento mais próximo e sensível à vida escolar, permitindo realizar aproximações com os conhecimentos prévios, a partir das comparações entre presente e passado. Por fim, porque a adoção de diferentes documentos em sala de aula garante diversificação das aulas, ampliando a atuação docente no cumprimento de seus objetivos pedagógicos.

Percebi que no chão da sala de aula outro conhecimento é construído: o conhecimento histórico escolar. Os saberes vindos dos alunos, sínteses das suas leituras múltiplas do mundo eram e são enriquecedoras. A possibilidade de trabalho com autonomia curricular, promovendo a diversificação das temáticas e abordagens que perpassam o cotidiano do alunado, além de ressignificar o ensino de história, despertam o engajamento e o comprometimento com valores relacionados aos direitos humanos, tolerância, justiça social, combate ao racismo, homofobia, desigualdade social e econômica. Não quero formar militantes com proselitismos, mas sujeitos críticos e afinados com a dignidade da pessoa humana. Quando o ensino-aprendizagem busca a criticidade pelos próprios alunos, é um alento perceber que o conhecimento histórico escolar é significativo.

³ Esta escola fica localizada na cidade de Espírito Santo do Pinhal-SP. As demais escolas citadas no parágrafo são de Itapira-SP.

⁴ Na rede estadual, a grade horária de História no Ensino Fundamental – anos finais é de 4 aulas; no Ensino Médio, constam 2 aulas. Já na rede Objetivo, há o oferecimento mínimo em sua grade de 2 aulas de História para o Ensino Fundamental – anos finais, 2 aulas de História para a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio e 3 aulas para a 3ª série do Ensino Médio.

Avalio que os melhores momentos para trabalhar com as fontes documentais são no início dos temas curriculares, a fim de construir sensibilidade histórica, alteridade em relação a diversos contextos e em atividades avaliativas. Quanto à primeira situação, a discussão em pequenos grupos e, posteriormente, a socialização das primeiras impressões são pontos de partida para elencar o que dizem aqueles registros, tratando mesmo de um percurso descritivo. Com o levantamento das informações elencadas, os estudantes são motivados a estabelecerem comparações com o tempo presente, verificando possíveis aproximações ou distanciamentos dos eventos pontuados pela descrição documental com a vivência sócio-histórica do tempo presente. A partir daí, o terceiro passo é inserir a fonte no contexto histórico em que foi produzida e esclarecer as características sociais, econômicas, políticas, culturais, existenciais que contribuíram para que as informações estivessem dispostas nos termos identificados, a fim de interpretar o objeto coerentemente, em sua especificidade, para sistematizar o pensamento crítico do aluno. Coroando este itinerário, a análise documental possibilita problematizar os elementos anteriormente suscitados e a reflexão acerca do objeto, exigindo dos alunos um posicionamento crítico.

No que tange à segunda situação, articular a avaliação com a análise documental é um exercício que possibilita a construção da sua autonomia intelectual. Não é torná-lo um “pequeno historiador”, mas, sim, desenvolver, graças à mediação docente, uma atitude historiadora. Como o aluno compreendeu aquela unidade temática? Que tipo de argumentação minha aluna adquiriu, a partir das aulas e dos estudos? No limite, como o documento pode ser percebido e analisado pelos discentes, não apenas como item conclusivo de um assunto, mas como competência formativa ética e cidadã do sujeito? Concedendo este espaço para que o aluno elabore sua narrativa histórica, suas considerações devem, minimamente, alinhar-se com o que fora explorado durante as aulas, enfatizando as permanências e rupturas no decorrer do tempo.

Claro que competências emergem ao apropriarmos-nos das fontes no ensino de história. Um deles recai sobre a seleção e adaptação dos documentos em sala de aula. Por mais que determinada carta comercial colonial ou documentário sobre holocausto tenha importante significado histórico, como inseri-lo no cotidiano escolar? Mesmo que sirva como introdução ao tema curricular, escolhê-los aleatoriamente, sem um direcionamento metodológico sequencial durante o percurso do ensino-aprendizagem e desconectado da vivência dos alunos pode ter efeito reverso, gerando desinteresse e apatia. Então, atentar-se ao vocabulário de um texto, editar um filme, observar a faixa etária da série escolar contribuem para a efetividade didática da fonte histórica.

Ao preparar as aulas, sei quais objetivos alcançar ao selecionarmos nossos materiais (documentos escritos, obras de arte, letras de música, memes). Apresentados e contextualizados, temos que garantir aos alunos e às alunas interesse, vigor e sentido. Claro, aprendi com o tempo que não é viável, por exemplo, inserir canto gregoriano para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental aleatoriamente, só para “ficar bonito”. Nestes quase dez anos como professor, aprendi que a sala de aula é um espaço dinâmico de produção de conhecimento e que os alunos entendem história e podem produzir construir conhecimento inteligível e coerente com a orientação e os estímulos do professor por intermédio de subsídios historiográficos oriundos da sua formação e de documentos selecionados conforme o projeto pedagógico e programa curricular da disciplina. Nem sempre temos o furor pedagógico para tais empreitadas, mas quando realizadas de modo engajado, os resultados se mostram satisfatórios.

Outro importante desafio do trabalho docente é direcionar o olhar ao estudar a fonte. Que saberes quero construir com meu aluno adotando a documentação selecionada? Como vou apresentá-la em minha turma? Que elementos enfatizar? Claro que, inicialmente, as impressões gerais advindas do contato com o material histórico surgirão, dados os conhecimentos prévios construídos pelos discentes, e é fundamental para momentos posteriores das situações de aprendizagem; estes saberes devem ser articulados junto ao itinerário formativo constituído pelo professor, mediador da aprendizagem, para não deixar que a sorte (ou o azar) desvirtue os objetivos propostos para aquela aula.

Por vezes, emergem máculas nesse campo aventadas por revisionismos e negacionismos oriundos de youtubers ou (pseudo)teóricos ressentidos e amargurados proclamadores da “verdade histórica que o seu professor esquerdista não te conta”⁵ e ecoados por alunos na sala de aula. Em tempos de Escola sem Partido⁶, o ambiente escolar passou a reverberar ideologias agressivas às minorias, resgatar a história dos grandes personagens,

⁵ Dentre os revisionistas e negacionistas do saber histórico, temos *youtubers* como Nando Moura, Olavo de Carvalho, Allan dos Santos e Paulo Kogos; jornalistas como Leandro Narloch, Felipe Moura e Rodrigo Constantino; grupos como MBL – Movimento Brasil Livre e Brasil Paralelo. Dentro do (des)governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018, ministros da chamada “ala ideológica” apresentam este perfil revisionista e/ou negacionista, como o ministro das Relações Exteriores Ernesto Araújo, o presidente da Fundação Palmares Sérgio Camargo, os ex-ministros da Educação Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub e o ex-secretário da Cultura Roberto Alvin.

⁶ O Programa Escola Sem Partido (ESP), fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib, tendo vários adeptos espalhados pelo Brasil, apresenta-se como defensor de uma escolarização “neutras”, livre de doutrinações ideológicas e de proselitismos políticos que extrapolem a função da escola de **transmitir** conhecimento. Na realidade, o ESP poda o pensamento crítico e plural na sala de aula, condicionando o pensamento único e verticalizado. Infelizmente, muitos projetos de lei foram apresentados em Câmaras Municipais e Assembleias Legislativas Estaduais, querendo regulamentar as propostas inconstitucionais do ESP dentro da educação básica e do ensino superior.

reduzir o conhecimento histórico (e as Ciências Humanas de modo geral) a meras “opiniões” a serem respeitadas⁷. Problemas desta natureza devem ser introduzidos no decorrer das aulas e os argumentos desmontados para apontar contradições e lacunas, permitindo que o aluno exercite sua lucidez frente às falácias ideológicas apresentadas como verdadeiras. Mas não caiamos no relativismo, longe disso! São observados os rigores do fazer história a partir das fontes e de sua problematização.

Outros desafios integram meu percurso docente: o cansaço dos alunos que estudam no período noturno, a apatia dos alunos do Ensino Médio do turno da manhã, a agitação do sexto ano, falta de recursos materiais da escola pública, problemas sociais de diferentes naturezas ecoados na escola e o cumprimento do cronograma das apostilas. Talvez nem precisasse expor tais percalços. Mas são ingredientes que temperam nosso trabalho em sala de aula. Como construir conhecimento histórico nesses universos? É possível? Cremos que sim. Os alunos são ativos nesse processo? Em muitos momentos, certamente! Em outros, as condições materiais de existência os sufocam. Mesmo assim, apostamos no ensino para (trans)formação dos sujeitos. A escola é espaço central para socialização dos saberes. Ao preparar as aulas, sabemos quais objetivos alcançar ao selecionarmos nossos materiais, sejam documentos escritos, obras de arte, letras de música ou memes. E é imperativo garantir aos alunos e às alunas interesse e sentido.

A título de exemplo, exponho brevemente duas situações de aprendizagem ministradas no 7º ano do Ensino Fundamental, coincidentemente o público-alvo a ser atingido com ferramenta pedagógica produzida neste mestrado. A primeira é a abordagem sobre “Renascimento Cultural” onde o trato é realizado, basicamente, a partir das pinturas e esculturas do período. Sensibilizando os alunos sobre o tema, tomamos algumas obras para discussão. Inicialmente, é feita a descrição da obra: o artista e o ano, a imagem reproduzida e seus traços, os materiais usados. Numa próxima etapa, indagações são feitas a partir da coleta inicial dos dados: se o artista era rico e por que ele começou a colocar o nome em suas obras, como conseguia comprar os materiais, por que havia preocupação com as formas físicas. Então, inserimos esses conhecimentos no contexto histórico renascentista, mencionando o papel da arte e dos valores culturais greco-romanos (antropocentrismo, humanismo, racionalismo) como ruptura aos valores medievais, por um lado, e a presença dos mecenas como patrocinadores

⁷ Acredito que o(a) leitor(a) professor(a) tenha vivenciado algo parecido, além de ter recebido a alcunha de “comunista” ou “esquerdista”. Coloco aqui preconceitos ligados ao marxismo e às temáticas ligadas às Revoluções do século XX (Russa, Chinesa, Cubana); temas ligados ao evolucionismo e o surgimento da vida humana no planeta; positividade da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985).

desses artistas e seus interesses de reconhecimento social. Para finalizar, os alunos realizam uma releitura dessas obras, levando em consideração os ideais renascentistas de beleza, equilíbrio e beleza. Assim, verificamos nesse percurso formativo a historicidade dos conceitos de “beleza”, de “arte”, de “ostentação” e “prestígio social”, por exemplo.

Já a segunda abordagem foca “Brasil colonial – Contato entre Portugueses e Indígenas”, usando crônicas do século XVI que contribuem para a discussão do eurocentrismo, vinculando-as ao preconceito no tempo presente. Durante as primeiras leituras, os trechos que demonstram a visão dos indígenas brasileiros provocam reações diversas nos alunos: espanto, surpresa, indignação. Gradativamente, organizam-se as problematizações, questionando a forma e o conteúdo do texto e as relações culturais e de poder existentes, por exemplo. Dadas as inferências proferidas, o avanço significativo desta situação de aprendizagem culmina com a reflexão acerca da visão existente sobre os indígenas proferida pelos meios de comunicação e pelo senso comum, avaliando as permanências e as rupturas no que tange às representações sociais destes grupos étnicos.

Diante do exposto, como promover um saber escolar significativo ao depararmos com outros momentos de Brasil colonial? Tratar de conceitos como “sistema colonial”, “absolutismo”, “mercantilismo”, “redes comerciais”, “império marítimo português”, “cultura do Antigo Regime”? Tais temáticas despertaram em mim grande curiosidade acadêmica e, agora, esta ansiedade ganha novo rumo neste mestrado profissional, direcionando o olhar para a prática pedagógica, haja vista que tais menções se encontram presentes nos currículos escolares e nos livros didáticos. Que elementos importantes queremos que nossos alunos aprendam sobre o período colonial brasileiro, levando em consideração as competências e habilidades estabelecidas pelos Currículo Paulista e pela Base Nacional Comum Curricular? Talvez este trabalho possa ajudar. Para tanto, afunilaremos nosso recorte temporal para o século XVIII, contexto histórico marcado pelo início e apogeu da mineração no Brasil.

Por que ensinamos tal assunto? Ensinamos porque, inicialmente, apresenta-se como unidade temática curricular. Os motivos pelos quais este tema está inserido no currículo pode ser questionado; afere-se, claro, que o período colonial, de qualquer forma, ajuda-nos a compreender a formação social e histórica brasileira. Como dissemos, não como uma relação causal dos fenômenos que, no limite, determinaram a nossa constituição, mas como evidência da ação de sujeitos que construíram, no tempo e no espaço, relações econômicas, culturais e políticas que podem ser apreendidas no presente. O desafio é: como criar curiosidade e sensibilização às formas próprias destas sociedades. O trabalho documental é um caminho interessante, pois, sendo vestígio do passado, pode despertar aprendizagens mais significativas

a partir dos registros dos próprios sujeitos, percebendo o que se diz nas fontes e o que elas escondem.

Agora, que lacunas encontramos? O ensino de história versa sobre a mineração atribuindo-lhe o primeiro momento de integração entre as capitanias, produzindo um mercado interno responsável por abastecer a região das Minas Gerais, principalmente. Naquela sociedade, estabeleceu-se uma colonização diferente em relação à do litoral açucareiro: era um mundo urbano, com critérios de diferenciação social a partir dos cargos que ocupavam, seja na administração ou nas irmandades, bem como das riquezas oriundas da extração aurífera, realizada basicamente pela mão de obra de africanos escravizados, e do trato comercial de mercadorias oriundas de diversas partes da colônia e da metrópole lusitana. Como as possibilidades de ganho eram relativamente grandes, contingentes populacionais migraram para o interior das Minas Gerais, posteriormente Mato Grosso e Goiás; tanto reinóis como colonos disputavam espaço comercial, arrematavam contratos e cargos administrativos. A mineração, neste caso, surge como fenômeno amalgamador das diferentes capitanias, constituindo mercado interno e integração regional (BOXER, 2001; CHAVES, 1999; FURTADO, 2002; FURTADO, 2004, p. 79-94; PRADO JR., 2004, p. 169-185; ZEMELLA, 1990).

No tempo presente, o tema esbarra na problematização da formação do território e da nação a partir do período colonial, cujo currículo, de certa forma, ajuda a construir na narrativa histórica escolar. Um segundo aspecto importante que emerge, mesmo com as suas contradições, é entender que o Brasil integra redes comerciais e políticas no espaço transatlântico, e que, a partir da constituição do mundo moderno na esteira da expansão marítima ibérica, tal globalização afeta interesses regionais ou metropolitanos. Oportunidades de negócio que nem sempre estão ligadas à colonização efetiva do território, conflitos políticos que sobrepõem colonos e reinóis. Como o aluno perceberá esses arranjos? A análise documental pode servir como elemento constitutivo do saber histórico coletivamente e com uma narrativa inovadora vinda dos próprios alunos.

Para tanto, estabeleceremos como corpus documental as cartas comerciais emitidas e destinadas a Francisco Pinheiro, comerciante de grosso trato português, que estabeleceu agências em diferentes partes do Império Marítimo Português na primeira metade do século XVIII. Instigado a auferir maiores ganhos com a mineração, gradativamente se instala no Brasil e na África, onde se aventura no tráfico de escravos em Angola e Costa da Mina. Longe de pregarmos uma “história do empreendedorismo”, acreditamos que, a partir desta vastidão documental, a reconstituição do período colonial se torne relevante para o ensino de história e

o cumprimento das habilidades desta unidade temática curricular, articulando as nuances políticas, econômicas, sociais e culturais estruturantes daquela sociedade de Antigo Regime.

Terceira consideração que gostaria de mencionar é o possível impacto deste nos trabalhos ligados ao ensino de história, principalmente acerca da história colonial. Percebo carências e lacunas, tanto em produções acadêmicas como em materiais didáticos para subsidiar o trabalho docente. Por outro lado, tinha eu o desejo de dar continuidade aos estudos acadêmicos usando as cartas comerciais de Francisco Pinheiro, desejo este exposto nos parágrafos acima. Nisso, o desafio foi conciliar a necessidade de realização de uma ferramenta didática usando essa documentação e uma reflexão sobre o período colonial no ensino de história. Uniria, assim, duas dimensões da minha experiência docente e das minhas indagações que remontam à iniciação científica. A dificuldade: conciliar a reflexão acadêmica com o conhecimento escolar. O exercício que proponho nessa dissertação se localiza nesta intersecção.

Felizmente, em 2019, meu retorno à academia deu-se no Profhistória. Fomentando a formação continuada de professores de História, o programa garante espaço para a reflexão sobre o saber escolar e novas formas de produção do conhecimento histórico. Como uma ponte, une escola e universidade e estabelece diálogos entre si. O percurso acadêmico foi, de certa forma, equilibrar os excessos do “pesquisador” e vislumbrar o lado “professor”. Na realidade, o direcionamento redefiniu a prática docente, compreendendo-a como atividade de pesquisa. Precisei revisitar minha compreensão sobre conhecimento histórico acadêmico para produzir um conhecimento histórico escolar. Sabemos que a academia e a escola, embora constituam lugares de ensino-aprendizagem, apresentam especificidades epistemológicas e metodológicas.

Nesse processo, tive como bússola as provocações do meu orientador. “Como é o Diego-professor?”, “Como a reflexão a partir das cartas coloniais podem contribuir para o ensino de história?”, motivava-me sempre a direção do olhar para a escola, os alunos e saber escolar. Poderia responder da seguinte forma: aproximando as dinâmicas sociais, políticas, culturas e econômicas do século XVIII no tempo presente. Entender que, dentro das agências comerciais, havia pessoas participantes por diferentes interesses, queriam vantagens pessoais ou concretizar os negócios do seu comerciante.

Mas o *modus operandi* eram éticos? Como podemos considerar a experiência desses sujeitos no tempo presente? Ao pensarmos nossa oficina gamificada, sabemos os meandros e o resultado da empreitada mercantil de Francisco Pinheiro no Império Marítimo Português. Nosso desafio é entendermos o movimento desses sujeitos, refletirmos sobre tais ações e que considerações podemos estabelecer sobre suas práticas, afastando quaisquer

juízos prévios ou moralização da abordagem no ponto de partida. Não seria isso a produção do saber histórico escolar?

Quando estudamos “sistema colonial”, a tentação em explicá-la a partir do diagrama “COLÔNIA-METRÓPOLE”, entoando o mantra “A colônia fornece produtos tropicais e metais para metrópole, enquanto a metrópole manda para a colônia produtos manufaturados e escravos” é irresistível, mas como convergem e divergem essas assimetrias políticas, econômicas, culturais entre esses espaços? Como pensam e agem esses homens e mulheres? Sem trocadilhos, o papel das cartas comerciais, transcritas sob a supervisão de Luís Lisanti Filho reforçam a atuação dos homens no tempo e no espaço. Nos textos introdutórios, diz-se sobre a relevância das cartas para a história econômica e história empresarial, dada a própria natureza original das missivas. Também podemos pensar uma história social e história das mentalidades. E para o ensino de história? Esta dissertação se debruçará.

Para finalizar esta introdução, a partir desta expansão sobre minha trajetória docente, 1) o que extraio dela e levo para a universidade e 2) o que levo da universidade e trago para a sala de aula? O movimento dialético escola-universidade permite-me duas considerações, a princípio. Em referência ao item 1 deste parágrafo, compreendo que urge apresentarmos as narrativas históricas escolares como saber rigoroso, autêntico e plural e divulgá-las, como forma de valorização da escola e do professor de história como espaços de construção do conhecimento histórico. No que tange ao item 2, aponto reflexão sobre o espaço escolar como espaço de construção do saber e, como tal, obtendo subsídios teóricos para melhor sistematizar o saber histórico escolar, por um lado, e a promoção de valores éticos e ligados à dignidade humana, por outro. Além disso, alimenta o lado pesquisador do professor, entendendo-o complementarmente, e não como campos separados da produção e da transmissão do conhecimento histórico. Ou seja, essa fertilização em ambas as facetas cria um campo de produção de conhecimento na área de ensino de História.

Espero não cansá-los com a leitura. Que seja, ao menos, prazerosa. E que brote caminhos outros para ensinar-aprender história na sala de aula. Torço para que, ao menos, a leitura seja prazerosa e satisfatória. O sucesso crédito aos apontamentos do meu orientador, o professor doutor Aldair Carlos Rodrigues, e as sugestões dos integrantes da banca do exame de qualificação, professora doutora Raquel Gryszczenko Alves Gomes e professor Luiz Carlos Villalta. As lacunas e demais erros e imperfeições de diferentes naturezas devem a mim serem impostos.

Por conta da pandemia do novo coronavírus, este mestrado careceu de um espaço sistemático para a recolha e incorporação da contribuição discente para fortalecê-lo e ganhar mais significado. As aulas remotas infelizmente não conseguiram atingir a todos os alunos, deixando explícitas a desigualdade social e econômica de nosso país, onde poucos tiveram acesso aos bens e serviços para prosseguir com o ensino remoto, enquanto muitos dificilmente possuíam sinais de Internet ou aparelhos eletrônicos para participar de aulas ou entregar trabalhos. No quarto capítulo dediquei algumas linhas para detalhar o quanto as incertezas do retorno-não-retorno prejudicaram a proposta inicial apresentada à orientação e à banca de qualificação, bem como à saúde mental deste que vos escreve. Adaptações foram obrigatórias, pois o trabalho coletivo era imperativo. Infelizmente, com as aulas remotas, perdeu-se a essência da oficina e do jogo anteriormente indicado. Para contornar esta dificuldade, a sugestão apresentada no Capítulo 4 é fruto do acúmulo das experiências anteriores atreladas às leituras indicadas nesta dissertação. Há incompletudes. Há alternativas.

CAPÍTULO 1 – HISTORIOGRAFIA COLONIAL

Tanto o currículo como o material didático são elaborados a partir das considerações acadêmicas produzidas por intelectuais. Não sugiro com esta informação a mera transposição de discussões historiográficas no ambiente escolar, mas há uma interrelação entre o que precisa ser apreendido e o que pode ser negligenciado, de acordo com os autores daqueles documentos. Problematicá-los também é tarefa do docente em sala de aula, inclusive, desde a divisão da História em seus moldes clássicos até a necessidade de pensarmos uma história cronológica ou ligada à história europeia, por exemplo.

No que tange à História do Brasil Colonial, o fio condutor narrativo ainda reproduz o argumento da história econômica, vinculando-a aos “ciclos econômicos” (pau-brasil, cana-de-açúcar, mineração, renascimento agrícola e café) e à noção de “sistema colonial”. Derivam, então, outras temáticas vinculadas: questões políticas, sociais, tráfico de escravizados e, recentemente, questões culturais, de gênero, étnico-raciais. Inferimos que tais temáticas são consequências da ampliação dos estudos universitários, adotando novas abordagens para a compreensão do conhecimento histórico e que reverbera na escola. Por outro lado, os temas problematizados estão presentes na sociedade e a escola também enfrenta as consequências ligadas desde à desigualdade econômica até casos ligados a violência de gênero e de raça.

Adotar um fio condutor ou outro para a abordagem histórica não torna o professor-pesquisador um pecador, desde que consiga abarcar as demais esferas da existência humana. Optei pela dimensão econômica. Afinal, o currículo escolar e o material didático ainda carregam em suas narrativas este importante componente da vida humana que, por muito tempo, possuía hegemonia dentro das teses acadêmicas que explicavam a formação histórica do Brasil e ressoou no terreno escolar. Contudo, isso não impedirá de, nas próximas páginas, haver discussões políticas, culturais ou de gênero. Minha preocupação aqui, ao realizar na sequência breve levantamento historiográfico sobre o período colonial, reside em inserir o contexto de Francisco Pinheiro, de seus agentes e suas fontes para, daí sim, indicarmos possibilidades para o ensino de história.

1.1. Sentido da colonização *versus* arcaísmo como projeto

Se na História da historiografia brasileira há um dilema acadêmico, atrevo-me a afirmar que o título deste tópico é um desses clássicos que merece toda nossa consideração e reflexão. Brevemente mencionaremos seus “núcleos” e suas heurísticas (positivas e negativas),

mas, de antemão, adiantamos que o primeiro modelo, conforme sinaliza João Paulo A. de Souza (2008), leva em consideração a importância da essência sobre os fenômenos (sentido da colonização), enquanto outro aborda a predominância dos fenômenos, quer sejam, as evidências empíricas, para construção da sua narrativa (arcaísmo como projeto), por vezes negando o conceito teórico explicativo do “sentido da colonização”.

A expansão marítima europeia, iniciada no século XV, alargou para o espaço transatlântico os interesses de expandir e fixar em áreas nunca exploradas toda uma estrutura de organização econômica e política alavancada pelo período moderno, qual seja, a produção e circulação do capital mercantil numa cultura política do Antigo Regime. As novas regiões adequadas nesse cenário, as colônias, farão parte de uma organização mercantil mais ampla e complexa, o Sistema Colonial, acarretando a formação de um tecido de dependências e contatos econômicos, políticos e sociais.

Caio Prado Júnior verifica a consequência das Grandes Navegações portuguesas e a conquista dos seus territórios inóspitos, somando-se a eles a América portuguesa. Nesse momento, a atividade mercantil dos portugueses só obteria resultados esperados com a ampliação de bases administrativas e militares nas colônias, organizando núcleos populacionais produtores de gêneros mercantis para o mercado externo (PRADO JR., 2004). O *sentido da colonização* parte, portanto, da necessidade de suprir a metrópole portuguesa dos produtos necessários para o mercado europeu; os colonos estabelecem-se nestas terras com “a possibilidade da obtenção de gêneros que lá [na Europa] fazem falta. E gêneros de particular atrativo” (Ibidem, 2004, p. 28).

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução históricas dos trópicos americanos (Ibidem, p. 31).

Ampliando o paradigma pradiano, Fernando Novais (1979) reitera as afirmações sobre o *sentido da colonização* proferidas por Caio Prado Júnior, compreendendo as relações do *Antigo Sistema Colonial* a partir da noção antagônica entre dois espaços, a Metrópole (Portugal) e a Colônia (as possessões americanas, africanas e asiáticas subjogadas a partir do século XV), cuja só existe por condição dada pela Metrópole. E é a partir da Colônia que há o enriquecimento e a acumulação primitiva de capital pela Metrópole, ocasionado graças ao empreendimento gerenciado pela aliança – antagônica intrinsecamente – entre os burgueses

mercantis e a nobreza. O capital que circulava no território colonial garantia a reprodução da política econômica metropolitana subjugando a Colônia através da produção mercantil dominante, do trabalho compulsório e da externalidade da acumulação – a característica mais importante da economia colonial, baseada na escravidão africana a partir do tráfico negroiro.

Se combinarmos, agora, esta formulação – o caráter comercial dos empreendimentos coloniais da época moderna – com as considerações anteriormente feitas sobre o Antigo Regime – etapa intermediária entre a desintegração do feudalismo e a constituição do capitalismo industrial – a ideia de um “sentido” da colonização atingirá seu pleno desenvolvimento. (NOVAIS, 1979, p. 68)

No contexto do Antigo Regime, observa Novais, desponta uma nova etapa do capitalismo, tendo como uma de suas prerrogativas a acumulação primitiva. “(...) Antigo regime, política mercantilista, sistema colonial monopolista são portanto elementos da mesma estrutura global típica da Época Moderna, dinâmica no seu funcionamento que se reajusta passo a passo.” (Idem, p. 14) Neste sentido, é válido afirmar que o mercantilismo tem como principal objetivo o desenvolvimento dos Estados Modernos e o aumento do erário e da lucratividade dos burgueses associados ao rei, por um lado. De outro, percebemos que esta atuação régia em favor da burguesia não se resume a encontrar nas novas terras descobertas pelas Grandes Navegações; destacamos a complexa trama tecida pelos agentes econômicos e políticos entre os séculos XVI e XVIII, etapa intermediária entre a desintegração do feudalismo e o alvorecer do capitalismo moderno: o capitalismo mercantil. Nisso, o estabelecimento de empreendimentos mercantis no Novo Mundo estava diretamente articulado à dinâmica daquela etapa capitalista, servindo como uma engrenagem de um sistema mais amplo, reiterando a externalidade da acumulação e sedimentando sua etapa seguinte, oriunda das contradições internas desta fase mercantil do capitalismo, qual seja, a Revolução Industrial.

Frisando a questão dos exclusivos comerciais pela Coroa, um dos pontos basilares do sistema colonial, é através destes “exclusivos”, como o monopólio, que se constituía o mecanismo por excelência do sistema colonial e ajustamento da expansão colonizadora aos processos da economia europeia, despontado para a consolidação do capitalismo comercial. Firmando estes eixos institucionais de extração de excedentes, a metrópole e a colônia estabeleciam seus laços de dependência nas áreas ultramarinas, cristalizando, assim, o pacto econômico, em favor da burguesia e da Coroa, de transferência de excedentes de capitais, através da acumulação primitiva, incrementando as atividades mercantis de ocupação, povoação e valorização dessas áreas coloniais. Há a ascensão do processo de mercantilização dos setores produtivos e a produção colonial, subjugada aos centros dinâmicos europeus,

estimula o capitalismo mercantil que, convergindo para o comércio exclusivista da metrópole, origina superlucros para as áreas metropolitanas, já que não competia às regiões periféricas a concentração de capitais.

Outro importante autor a defender, de certa forma, o paradigma pradiano é o economista Celso Furtado (2004). Ao reportar sua reflexão sobre o período colonial, considera que, internamente, não foi possível desenvolver concentração de capital e a formação de um hegemônico mercado interno, haja vista que “(...) a América passa a constituir parte integrante da economia reprodutiva europeia, cuja técnica e capitais nela se aplicam para criar de forma permanente um fluxo de bens destinados ao mercado europeu.” (FURTADO, 2004, p. 14) Na América portuguesa, a economia agrário-exportadora inviabilizou, por exemplo, a criação e a robustez de um mercado interno, pois era refém dos preços internacionais. Em situações favoráveis à exportação, ampliava-se a capacidade produtiva do setor agrário-exportador canavieiro, tanto em recursos materiais como humanos (escravizados africanos, principalmente), além de incidir no aumento do mercado interno voltado para abastecê-lo, como a pecuária; quando havia retração na procura internacional, acompanhada da diminuição das exportações, tínhamos o redirecionamento das atividades econômicas para atividades de subsistência *sem* o componente de monetização, ou seja, estes momentos de crise da agroexportação não se acompanharam da concentração endógena de renda e riquezas capazes de garantir autonomia econômica à colônia.

Mas se a plena capacidade de autofinanciamento da indústria não era utilizada, que destino tomavam os recursos financeiros sobrantes? É óbvio que não eram utilizados dentro da colônia, onde a atividade econômica não-açucareira absorvia ínfimos capitais. Tampouco consta que os senhores de engenho investissem capitais em outras regiões. A explicação mais plausível para esse fato talvez seja que parte substancial dos capitais aplicados na produção açucareira pertencesse aos comerciantes. Sendo assim, uma parte da renda, que antes atribuímos a classe de proprietários de engenhos e de canaviais, seria o que modernamente se chama renda de não-residentes, e permanecia fora da colônia. Explicar-se-ia assim, facilmente, a íntima coordenação existente entre as etapas de produção e comercialização, coordenação esta que preveniu a tendência natural à superprodução (Ibidem, p. 52).

Foi com a mineração que se intensifica, para Furtado, o mercado interno. Desde o aumento demográfico e a pulverização da renda para essas pessoas consumirem, a disposição desses livres em grupos urbanos e semi-urbanos querendo obter bens de consumo, até o fato de ser distante a região mineradora e dos portos, motivo pelo qual tornavam os importados mais caros. Desta forma, a colônia ganha nova configuração: desloca-se o centro econômico da região Nordeste para o Centro-Sul e há o robustecimento das atividades internas, convergindo para as áreas mineradoras. Fomentou organicamente a acumulação introvertida? Não. “(...) [O]

desenvolvimento endógeno – isto é, com base no seu próprio mercado – da região mineira foi praticamente nulo.” (Ibidem, p. 85) Não conseguiu a economia mineira diversificar o capital em outras atividades e de formas mais complexas, como atividades manufatureiras, indo à decadência nas últimas décadas do século XVIII. O que ocorrera com o ouro brasileiro, então? Serviu para quitar as dívidas portuguesas com a Inglaterra, derivadas do Tratado de Methuen (1703)⁸.

Abandonando o modelo explicativo pradiano, temos João Luís Fragoso e Manolo Florentino, que enfatizam a análise do período colonial a partir do *arcaísmo como projeto*. Isso implica dizer que houve uma acumulação endógena de capital, possibilitando a formação de elites locais nas diversas regiões do Império marítimo português, inclusive na América portuguesa (FRAGOSO, 1998), além do que permite considerar a movimentação mercantil no mercado atlântico entre estas possessões sem a mediação da metrópole, principalmente com o trato negreiro entre África e América (FRAGOSO e FLORENTINO, 1993). Isso permite considerar que se derivaram do projeto colonizador a constituição de mercados internos e concentração de renda nos vastos territórios do Império Ultramarino Português, levando à formação e à cristalização de elites coloniais que se diferenciavam socialmente na colônia.

João Fragoso (1998), afastando-se da associação da economia de *plantation* – escravidão – agroexportação, endossa a envergadura do mercado interno. Disso derivando a acumulação introvertida de capital, concentrada nas mãos de elites mercantis da terra. “O mais importante é que a economia colonial é um pouco mais complexa que uma *plantation* escravista, submetida aos sabores das conjunturas internacionais” (FRAGOSO, 1998, p. 21). Analisando vasta documentação das diferentes territorialidades da América portuguesa, percebe-se, ainda, que a produção agrícola não era dotada de mão de obra livre camponesa ou comunitária, mas marcadamente escravista. Ora, sabendo dos altos valores dos escravizados, podemos considerar, então que capitais de grande monta circulavam fora do eixo metrópole-colônia, concedendo aos envolvidos, os *homens de grossa aventura*, papel de destaque no abastecimento interno colonial e posição privilegiada nos quadros do Império marítimo português.

⁸ O Tratado de Methuen (1703) estabelecia que Portugal fornecesse vinhos à Inglaterra, enquanto esta forneceria tecidos. O acordo comercial garantia clara vantagem econômica ao segundo país, impondo à Coroa lusitana déficit na balança comercial. O ouro brasileiro era usado para saldar a dívida referente a este negócio entre portugueses e ingleses. “Observada de uma perspectiva ampla, a economia luso-brasileira do século XVIII se configurava com uma articulação – e articulação fundamental – do sistema econômico em mais rápida expansão na época, ou seja, a economia inglesa. O ciclo do ouro constitui um sistema mais ou menos integrado, dentro do qual coube a Portugal a posição secundária de simples entreposto. (...) Para a Inglaterra o ciclo do ouro brasileiro trouxe um forte estímulo ao desenvolvimento manufatureiro, uma grande flexibilidade à sua capacidade para importar, e permitiu uma concentração de reservas que fizeram do sistema bancário inglês o principal centro financeiro da Europa.” (FURTADO, 2004, p. 40-41).

Com o predomínio do mercado intercolonial, os agentes mercantis coloniais passaram a reter grande parte do capital colonial, provocando o que o autor chama de *acumulação endógena*. Tal acumulação permitiria à vicejante elite mercantil controlar o fluxo de moeda circulante e conseqüentemente a reprodução da economia colonial. Ou seja, os negociantes coloniais seriam os responsáveis pelo controle e financiamento da produção interna, controlando principalmente o mercado de crédito e o tráfico de escravos (PUFF, 2007, p. 31-32).

Neste sentido, acompanhando o argumento de Fragoso, presenciemos na economia colonial um escravismo não alocado na agroexportação e sob a égide de formas de produção não-capitalistas, qual seja, voltada ao abastecimento interno, à atividade camponesa e ao trabalho livre não assalariado. Por outro lado, é dever reforçar que a colônia também produz e reproduz formas escravistas vinculadas ao mercado externo e internacional, seguindo os paradigmas do sistema colonial. Se estivermos certos, o autor lança luz às formas outras de organização econômica e social na colônia, confiando nos casos singulares para assegurar a existência de grupos mercantis com vultuosos capitais e prestígios.

Na economia colonial, esse modo de produção dominante seria o escravismo colonial, tendo como setor hegemônico as produções voltadas para o mercado internacional. Entretanto, uma vez constatada a existência de tal formação econômica e social, com os seus segmentos voltados para o abastecimento interno colonial, algumas questões devem ser mais bem trabalhadas (na economia colonial). Antes de mais nada, a presença de tal formação econômico-social redefine o quadro até então proposto pelos modelos explicativos da economia colonial. E isso na medida em que a própria reprodução do escravismo colonial passa a se mediatizar por elementos não apenas derivados do mercado internacional. A reiteração de tal escravismo passa a ter como pano de fundo um mercado interno colonial, constituído por outras formas sociais de produção não-capitalistas, além da escravista. Este fenômeno modifica o próprio comportamento do escravismo colonial, diante das flutuações do mercado internacional. E isso é resultado da própria natureza das formas de produção que abastecem o mercado interno (FRAGOSO, 1998, p. 145).

João Fragoso e Manolo Florentino (1993), ao explicarem este projeto arcaizante implementado nas possessões portuguesas, destacadamente no Brasil, afirmam que, durante a colonização, as atividades exercidas pelos fidalgos-mercadores, intermediadas pelo Estado português, reproduziam valores não-capitalistas, ou seja, as atividades mercantis tinham como objetivo concentrar rendas para fortalecer e cristalizar no poder grupos aristocráticos e os recursos advindos do capital mercantil para áreas consideradas estéreis, como a concentração de terras, aquisição de imóveis e escravizados e créditos financeiros.

Mais: estas formas improdutivas do capital mercantil assentam a hierarquização e a aristocratização da sociedade, tendo o Estado lusitano uma função parasitária e o fidalgo-mercador, papel do agente responsável por sustentar os aparelhos da Corte, ao mesmo tempo

que ganha relevo político e econômico diante do rei, justificando os autores que “(...) a atividade mercantil lusitana tem por fim último a permanência temporal de uma sociedade arcaica, pelo que ela não chega a assumir a função revolucionária” (FRAGOSO e FLORENTINO, 1993, p. 27) e “(...) a esterilização dos recursos apropriados na esfera colonial é tão volumosa, que a capacidade de financiar até mesmo as atividades essenciais para a sua reprodução parasitária (navios, armazenamentos, seguros etc) é limitada” (Idem, p. 28).

Na colônia, a disposição de homens e alimentos condicionou à formação de mercados internos, derivando, então, circuitos internos de acumulação, possibilitando trocas econômicas entre áreas coloniais do espaço atlântico e fundamentando a confecção de hierarquias sociais no Ultramar. “Uma economia assim estruturada, marcada pelo controle interno dos fatores de produção baratos, ensejará a possibilidade de uma **relativa autonomia** das flutuações coloniais frente às do mercado internacional” (Ibidem, p. 29, negrito meu). Urge mencionar que esta **relativa autonomia** não coloca os espaços coloniais em posições de plena insubordinação, mas que há negociações e tensões entre as territorialidades, garantindo a unidade do Império marítimo português.

(...) O mercado interno constituído por diferentes formas de produção redefine o próprio funcionamento da **plantation**, pois esta, para a sua recorrência, passa a depender de recursos endógenos (acumulações internas) à formação colonial. Dito de outro modo, a reprodução da **plantation** se dá, ao menos parcialmente, à margem do mercado internacional. Isto lhe permitiria reiterar-se apoiando-se em formas coloniais não-capitalistas, reduzindo seus custos operacionais e dando-lhe ampla margem de autonomia frente às flutuações dos preços no mercado internacional (Idem, p. 67).

Visando preservar a antiga ordem metropolitana, a economia colonial capitaneada pela Coroa portuguesa e gerenciada pelos fidalgos-mercadores (ou mercadores-fidalgos), exprimia não só a conservação dos valores da sociedade do Antigo Regime, como também enquadra os grupos e as facções beneficiários do capital mercantil dentro desta ordem. Desta aliança, temos, sim, a empresa colonial voltada para o mercado externo. Entretanto, o projeto arcaizante português, além de minar quaisquer possibilidades de ampliação do capital mercantil para superação das velhas estruturas nobiliárquicas, abria espaço para as concorrências na vastidão ultramarina, fortalecendo setores burgueses aliados àquela ordem estamental, como dissemos, graças a formas de produção não-capitalistas, tornando senhores da terra e rentistas grupos diferenciados.

Importantes reflexões foram – e são – feitas a partir desses dois modelos interpretativos do Brasil colonial. Um deles advém de João Paulo A. de Souza (2008), que baliza a discussão promovida pelos autores acima citados, chegando inclusive a propor uma

superação deste modelo explicativo, a partir do conceito de capital escravista-mercantil. Nos seus apontamentos sobre o “sentido da colonização”, explora que, por um lado, o tráfico negreiro e seus excedentes comerciais favoreceram a acumulação primitiva de capital (Novais); por outro, os setores não ligados diretamente à exportação oscilavam quanto à expansão ou retração, conforme as vicissitudes do mercado internacional (Furtado). Estes pontos “protegem”, então, o núcleo central do paradigma pradiano. As heurísticas negativas brevemente citadas pelo autor seriam, a título de exemplos: a presença de um mercado interno significativo, a conseqüente acumulação endógena de capital, a importância econômica e demográfica de homens livres não proprietários, uma elite colonial detentora de “capital residente” com interesses divergentes da metrópole (Cf. SOUZA, 2008, p. 179-180).

Em relação ao “arcaísmo como projeto”, Souza destaca positivamente o papel dos setores não-exportadores que, dispersos num mosaico de modalidades produtivas, vinculavam-se ao mercado interno, desde atividades de subsistência até de caráter comercial com o uso de mão de obra cativa. Com a miríade empírica das pesquisas capitaneadas por Fragoso e Florentino, foi possível detectar a atuação desses *homens de negócios*, responsáveis pela concentração de renda e pela diferenciação social marcada pela posse da terra e de escravizados. Derivam disso evidências de uma relativa autonomia da economia colonial frente às flutuações externas. Concomitantemente, redes mercantis eram tramadas no mercado interno e no Império Ultramarino. Qual seria a heurística negativa dessa análise? Abandonar uma síntese explicativa, uma determinação essencial a esses fenômenos; no limite, ausente de “sentido”.

Já Wesley Salles (2017) amplia o debate acerca dos paradigmas supracitados, evocando a tradição do “sentido da colonização” desdobrada na noção do “Antigo Sistema Colonial” defendida por Novais e do “arcaísmo como projeto”, fecundando a noção do “Antigo Regime nos Trópicos”. O autor dissecas as bases epistemológicas das duas correntes historiográficas, além de inserir os historiadores em seus contextos sociais. No caso da corrente vinculada ao “sentido da colonização”/“Antigo Sistema Colonial”, Salles reforça que o estruturalismo marxista, tanto na obra de Caio Prado Júnior como na da Fernando Novais. Embora o primeiro tivesse a preocupação de explicar o atraso econômico brasileiro, enquanto o segundo a participação e vínculo do Brasil na dinâmica de formação do capitalismo europeu, “(...) a tese *Sistema colonial* pretendeu ser uma extensão explicativa do *sentido da colonização*” (SALLES, 2017, p. 255), admitindo que a riqueza produzida atendia às necessidades metropolitanas. Desta forma, a interpretação realizada leva em consideração uma análise global do Brasil colonial, descartando fatores de outras naturezas, como contrabandos, acumulação endógena, constituição de mercados internos.

Considerando, portanto, o ponto de vista dos autores paulistas, pode-se dizer que há uma relação binária e conflitante entre Brasil e Portugal, reafirmada de forma mais categórica em Novais. O *sentido da colonização*, dessa maneira, explica-se pela divisão de interesses entre Metrópole e a Colônia, haja vista que produzir exclusivamente para fora (para a Europa, como alavanca para o capitalismo), implicava uma desvantagem econômica, no âmago dos pensamentos dependistas. Numa análise mais categórica e esquemática, o Sistema Colonial, por sua vez, elimina qualquer possibilidade dos colonos (do ponto de vista global) se sobressaírem aos metropolitanos, pois, tiveram a *função* histórica de servir, assim como a Colônia, de *alavanca* para o desenvolvimento capitalista europeu. Qualquer fator externo a essa máxima era um elemento desviante da lógica estabelecida, incomum ou esporádico (Ibidem, p. 257-258).

Analisando o paradigma “arcaísmo como projeto”/“Antigo Regime nos Trópicos”, Salles destaca que o contexto social e intelectual das obras “Homens de Grossa Aventura” e “Arcaísmo como Projeto” foram escritas sofreram influências ligadas pela cisão da explicações estruturantes, como a da história econômica (de viés marxista) “(...) e que tal situação teria resultado de problemas internos da área, pois o caráter globalizante e estrutural de suas abordagens (referência à história econômica serial) teria deixado de fazer sentido à sociedade” (Ibidem, p. 278). Uma consequência importante deste argumento apoia-se na ideia de que as desigualdades sociais seriam derivadas do acúmulo interno de capitais, concentrado pelas elites coloniais do Brasil e que sedimentaram seu poder político e econômico graças à concentração de terras e de escravos, e da valorização do mercado interno como motor da economia colonial. Tentando inverter a lógica do chamado “sentido da colonização”, não exclui, contudo, a presença da economia global associada à economia colonial brasileira, pois esta estava integrada àquela. Mas aponta como pivô da interpretação estrutural da história da colonização a atuação dos homens de negócio, motor da economia colonial, além corroborar a ideia de um projeto de implantação do Antigo Regime europeu em terras cujos capitais sustentam o *ancien régime* português (Cf. Ibidem, p. 273). Desse desdobramento teórico do “arcaísmo”, o “Antigo Regime nos Trópicos” afasta-se das tratativas economicistas para explicar o período colonial e investe na história política como núcleo estruturante do Império Marítimo Português, tendo aspectos econômicos subordinados àquela, a fim de justificar a existência das elites coloniais. Nesse caso, o rei abandona a figura absolutista e passa a ser visto como um “gestor” dos interesses dos grupos políticos locais espalhados pelo Ultramar.

Cabe ressaltar também que a alteração passou a girar em torno da governabilidade do império, em relação à centralidade do poder real e ao modo como o *Estado* interferia na vivência da Colônia. Com esse tipo de interpretação, surgiu a possibilidade de diminuir ainda mais a importância histórica do meio rural, escravista

e *exportador* e valorizar os micro-focos internos de poder aglutinador de capital, os micro-poderes políticos, as câmaras municipais, etc (Idem, p. 274).

Este trabalho não quer encerrar esta discussão. Em que pese a especificidade historiográfica e epistemológica, pondero algumas considerações, tanto para a academia como para o ensino. A primeira delas: a relação colônia-metrópole, de fato, permitiu a exploração econômica e política de Portugal em seus domínios, voltando vultuosas remessas de riquezas para a Europa, mas não podemos entendê-la de forma tão simplista e automática. Os súditos obedeciam tão cegamente os ditames reais? Neste sentido, tensões e negociações ocorriam para garantir a “governabilidade”. Participar dos circuitos mercantis locais, ao mesmo que surgia como garantia régia, esbarrava em demandas particulares de grupos cristalizados.

Outro ponto de destaque é que não podemos pensar a formação social brasileira sem levarmos em consideração a sua estrutura marcadamente excludente e escravista, predadora dos recursos naturais e concentradora de terras. Entendo o posicionamento de Fragoso e Florentino em relação à acumulação endógena e sua conseqüente construção de desigualdades no Brasil, estabelecendo uma sociedade hierarquizada. Não obstante, reproduz-se uma dinâmica muito mais ampla do que este projeto “arcaizante” conduzido pelos homens de negócios: a produção de riquezas para a metrópole e a sustentação da Corte lusitana.

1.2. A esfera do político

Além da esfera econômica, outra tem peso qualitativo neste debate: a esfera do político. Damos o nome de Absolutismo a este exercício político. Conforme afinados à ideia do “Antigo Sistema Colonial”, este é parte integrante de um todo, dentro daquilo que chamamos de Antigo Regime; somam-se o capitalismo comercial, a sociedade estamental, o mercantilismo e a expansão ultramarina portuguesa. A consolidação do Estado Moderno passa, então, a destruir as estruturas feudais e superá-las, caminhando para o capitalismo. Percebe-se que, por este viés explicativo, Lisboa possui predominância sobre as demais regiões do Ultramar, propulsora do capitalismo comercial.

(...)[O] Estado absolutista, com *extrema centralização do poder real*, que de certa forma unifica e disciplina uma sociedade organizada em “ordens”, e executa uma política mercantilista de fomentado desenvolvimento da economia de mercado, interna e externamente — no plano externo pela exploração ultramarina, tais são as peças do todo, que convém articular (NOVAIS, 1977, p. 63, *itálico nosso*).

Já aos afinados do projeto arcaizante na formação colonial na América portuguesa incide o fato de o funcionamento desta sociedade não se dar pela esfera econômica e, sim, através da reiteração de uma hierarquia formada por grandes comerciantes que, obtendo títulos nobiliárquicos, passam a fazer parte do Estado moderno lusitano (FRAGOSO, 1993). O Império marítimo português é condicionado pela esfera do *político*, além de,

[e]m primeiro lugar, obriga-o a rever a antiga “metrópole”, cuja imagem tradicional de uma monarquia centralizada e absolutista está sendo substituída pela de variadas relações entre o poder central e os diversos poderes locais – em favor de uma percepção do caráter corporativo do poder numa sociedade de Antigo Regime. Em segundo lugar, o conceito de império obriga-nos a voltar nossa atenção para as demais possessões ultramarinas que o constituíam, sem as quais sabemos hoje não ser possível conhecer de fato a sociedade colonial brasileira. Entram aqui em cena as Ilhas Atlânticas, o Estado da Índia e, sobretudo, a África – fundamental para uma sociedade escravocrata como a brasileira (Fragoso *et al.*: 2006, p. 9).

Antonio Manuel Hespanha (2001) demonstra que a monarquia absoluta lusitana não exerceu de fato tal dominação centralizadora, já que os poderes locais instituídos em diversas áreas do seu Império, como as câmaras e instituições eclesiásticas ou senhoriais, gozavam de certa – mas discreta – autonomia, ocupando as fissuras do poder central. Nessa *monarquia corporativa*, há um quadro de nichos institucionais dotados de legitimidade política que dificultam a ideia de um império centralizado, dirigido unilateralmente pela metrópole.

A. J. R. Russell-Wood (1998) atribui essa autonomia relativa das regiões econômicas periféricas em relação ao centro de dominação a forças centrífugas, que espalhadas pelas diversas agências administrativas, enfraquecem a ação efetiva do poder central. Grupos sociais portadores de interesses locais disputavam, na cena política e econômica, espaços que garantissem a manutenção e ampliação de seus domínios, vendo que o poder central da Coroa não garantia a unidade do Império marítimo. De certa forma, a Coroa precisava abrir espaços de poder para que, aliando-se a esses grupos, mantivesse esta unidade.

A cultura política do Antigo Regime garantia a manutenção dessa sociedade hierarquizada. Sob a *economia do dom*, valores como honra, amizade e gratidão – que assumem significados diferentes dos nossos tempos – conduzem a relação entre indivíduos e grupos hierárquicos. Segundo Antonio Hespanha e Ângela Xavier (1993), a atividade da doação de uma graça entre um “senhor” a seu “vassalo” implicava obrigações de deveres e restituições ao concedente. Criam-se relações políticas a partir desta troca de benefícios e na capacidade de recebê-los em troca de favores e gratidões, manifestando, assim, o poder no Antigo Regime.

A actividade de dar (a liberalidade, a graça) integrava uma tríade de obrigações: dar, receber e restituir. Estes actos cimentavam a natureza das relações sociais e, a partir destas, das próprias relações políticas. Deste modo, o dom podia acabar por tornar-se um princípio e epifania do Poder. Assim, era frequente que o prestígio político de uma pessoa estivesse estreitamente ligado à sua capacidade de dispensar benefícios, bem como à sua fiabilidade no modo de retribuição dos benefícios recebidos (HESPANHA e XAVIER, 1993, p. 382).

Diante do exposto, como equilibrar as esferas do econômico e do político para sedimentar uma explicação para o período colonial brasileiro? Mais: como essa discussão perpassa o currículo e o conteúdo escolar: ou seja, que implicações as correntes historiográficas trazem para o ensino? Não queremos esgotar, aqui, tais discussões, mas apropriarmo-nos de elementos para refletirmos a atuação régia dentro do quadro político do Antigo Regime. Cotejando as variantes explicativas, evidencia-se a centralidade de Lisboa frente aos interesses políticos da Coroa e de sua corte em seu Império; negá-la implicaria esvaziar o próprio conceito de Absolutismo. Contudo, percebemos elementos que permitem observar espaços para negociações, mas tendo como prerrogativa o juízo real para avaliar as demandas das diferentes territorialidades, mas pertencentes ao mesmo reino.

1.3 A mineração

Entre tensões e acomodações, o território colonial foi palco para atuação de comerciantes, administradores, contrabandistas, estrangeiros, burocratas, viajantes, escravizados. Um desses sujeitos foi Francisco Pinheiro, comerciante de grosso trato, que expandiu suas agências mercantis em diversas regiões do império marítimo português e que, a partir das cartas emitidas e recebidas pelos seus representantes, permite-nos acessar não só o fluxo econômico, mas as relações de poder e o cotidiano desses indivíduos. Nisso, nosso desafio: incorporar essa documentação no ensino, atendendo às demandas pedagógicas da BNCC e do Currículo Paulista.

Seremos restritos em nossa análise sobre Brasil colonial: adotaremos o recorte da primeira metade do século XVIII, período em que se desenvolve e alcança seu auge a mineração do ouro e do diamante em Minas Gerais. Tradicionalmente, a narrativa em sala de aula considera que este foi o processo histórico que primeiramente integrou as diferentes capitanias, constituindo um mercado interno responsável por abastecer a região mineradora. Júnia Furtado (2006) observa que “(...) desde cedo se formou nas Minas uma rede de abastecimento interna, baseada, principalmente, na agricultura de alimentos, pecuária, engenhos de cana e aguardente e até mesmo na produção de tecidos grosseiros” (FURTADO, 2006, p. 199-200). A este

respeito, Antonil (2002) relata, inclusive, que houve disparidade dos preços dos principais gêneros alimentícios, de vestuário e de armas em diversas regiões do Brasil:

E estes preços, tão altos e tão correntes nas minas, foram causa de subirem tanto os preços de todas as coisas, como se experimenta nos portos das cidades e vilas do Brasil, e de ficarem desfornechos muitos engenhos de açúcar das peças necessárias e de padecerem os moradores grande carestia de mantimentos, por se levarem quase todos aonde vendidos não de dar maior lucro (ANTONIL apud BLAJ, 2002, p. 214).

Contingentes populacionais se deslocaram para as terras auríferas. Com boas oportunidades de ganho a custos de investimentos baixos, ondas migratórias ocuparam e se interiorizaram pela colônia. Do Brasil, iam para as Minas Gerais gentes de todos os cantos, sobretudo de São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro. Os paulistas, primeiros a desbravarem, insubmissos, formaram grupos armados para manter as graças da riqueza. “Se por um lado, a Coroa via neles o perigo da insubordinação, por outro, não podia deixar de usá-los para levar o poder onde as autoridades portuguesas ainda não se haviam firmado” (FURTADO, 2006, p. 151). Usando as milícias paulistas para impor a administração em territórios auríferos, notamos que as chances da riqueza não eram vãs, promovendo, assim, o *boom* demográfico e o rearranjo social e econômico da colônia.

Se a prosperidade financeira era vislumbrada por colonos, reinóis também não se furtaram em angariar parte do quinhão oriundo da mineração. “Grandes levadas populacionais vinham do Reino, cerca de dez mil pessoas anualmente, ameaçando uma população tão diminuta ao despovoamento e à ruína” (Ibidem, p. 151). Vinham predominantemente comerciantes, parte deles judeus e cristãos novos, haja vista o costume com o trato mercantil e a tentativa de manter o monopólio de suas atividades, principalmente comércio por grosso. Procuravam reunir-se em torno de comunidades de origem, buscando com parentes e conterrâneos a formação de núcleos urbanos associados a alguma identidade comum (Cf. Ibidem, 157).

Nesse contexto, Francisco Pinheiro manda para as diferentes capitanias seus agentes mercantis; em Minas Gerais, por exemplo, enviou, em 1712, seu irmão Antônio Pinheiro Netto, que se instalou no Rio de Janeiro e exerceu rico comércio nas áreas auríferas; em 1715, o sobrinho de Francisco Pinheiro, João Pinheiro Netto foi enviado para as Minas; em 1725, compôs a agência o compadre Francisco da Cruz. A aquisição de fazendas secas e molhadas, bebidas, artigos de luxo e alimentos, reforça a ideia de que, com o crescimento populacional na região, a constituição de um mercado consumidor foi consequência, haja vista a quantidade ouro para a realização de trocas mercantis.

O comércio rapidamente floresceu na região, pois os mineiros possuíam em suas mãos um equivalente universal de troca, o que muito facilitava as operações mercantis. Na estratégia de expansão dos negócios, várias casas de comércio da Corte, algumas já estabelecidas no Rio de Janeiro, enviaram seus representantes para os novos achados auríferos para que vendessem mercadorias e, se possível, estabelecessem casas comerciais (Ibidem, p. 198).

Francisco Pinheiro exercia o controle comercial nos diversos mercados através da emissão e recepção de cartas a seus agentes. Exigia que fosse informado sobre a situação do mercado, dos estoques, dos pedidos e solicitações, das cobranças, das informações cotidianas. Nas Minas Gerais, por exemplo, os negócios se diversificavam: desde o comércio de secos e molhados, a escravos, a empréstimos e a empregados responsáveis por estender os negócios em outras praças (Cf. Ibidem, p. 233). Tais orientações expõem a especificidade do mercado minerador em detrimento a outros, possibilitando a diversificação da riqueza e a otimização de sua Casa Comercial.

Salientemos que a atividade mineradora envolveu também a intensa procura pelo trabalho escravo, levando negociantes portugueses, ingleses e holandeses em direção à África. A Coroa portuguesa passou a legalizar o comércio negreiro na Costa da Mina, por exemplo, acirrando tensões entre as praças de Lisboa, Salvador e Rio de Janeiro; por seu turno, Portugal concedia licenças reais para acesso à região para controlar o acesso ao comércio negreiro, tentando evitar o tráfico ilegal e arrecadar com taxas. Francisco Pinheiro também participou desse “negócio de carne humana”, atividade altamente lucrativa e de grande risco, na Costa da Mina (Cf. GUIMARÃES, 2005, p. 109). Aventurou-se pouco com o tráfico de escravos. Primeiro, pela disputa ao conseguir inserir-se no comércio de escravos na região, garantindo espaço com autorização régia em 1709; segundo, quando, em 1710, uma carga com cerca de 300 escravos é roubada pelo capitão Antônio de Cubellos, no período da invasão francesa na cidade do Rio de Janeiro (Cf. Ibidem, p. 9-10).

Laércio Honda (2004), ao apontar a dinâmica comercial das agências de Francisco Pinheiro espalhadas pelo império marítimo português, vislumbra a atuação do comércio em suas praças, bem como a vida material manifesta nos escritos; sobretudo, permite fazer uma análise comparativa entre suas agências espalhadas pela América portuguesa, fazendo-o deduzir sobre as melhores vantagens comerciais, a regularidade das circulações de mercadorias e certa padronização do pagamento da faixa tributária nas regiões e dos valores pagos às comissões.

O comércio intercolonial era uma realidade e um recurso de que se utilizavam esses comerciantes com bastante frequência. As mercadorias que não tinham saída na Bahia eram enviadas ao Rio de Janeiro ou África e vice-versa, com o agravante de que as possibilidades de lucros diminuía progressivamente pelo acúmulo de fretes e comissões, aumentando sensivelmente os riscos de perdas (HONDA, 2004, p. 118).

Os tributos eram encarados como um custo a mais no montante total das vendas, mas que, se não recebessem grande atenção por parte dos comerciantes, a alta rotatividade dos produtos poderia gerar perdas não só pelo vencimento dos alimentos perecíveis como pelo aumento significativo que a tributação incidiria sobre o preço final do produto. As correspondências, assim, situam o modo como estão sendo conduzidos os negócios a fim de não haver perdas, mas, sim, maximização dos lucros; e quanto maior o detalhamento das transações comerciais realizadas, mais segura era a ação mercantil rumo ao lucro aferido.

Seja nas Minas Gerais, na Costa da Mina ou em quaisquer territórios do império marítimo português, diversos tipos de comerciantes atuavam: negociantes de grosso trato, mercadores a retalho, caixeiros, vendeiros, mascates, viandantes, comboieiros. Essa heterogeneidade dispersa configura as especificidades de cada modalidade comercial, gênero e magnitude; inclusive, existem casos em que o comerciante pôde desempenhar uma ou mais funções. Apropriando-se da definição estabelecida por Charles Boxer, Furtado elenca três principais grupos ligados a empreendimentos comerciais: negociantes de grosso trato, atuando no grande comércio e atividades financeiras; os comerciantes a retalho, atendendo diretamente aos consumidores; e os mascates, vendedores ambulantes (Cf. FURTADO, 2002, p. 231-232). Francisco Pinheiro era considerado comerciante de grosso trato; o exposto acima sobre sua atuação pode determinar sua posição dentro desta hierarquia; seus agentes, por vezes, podiam receber diferentes denominações, pois atuavam seja em praça fixa ou volante. Segundo Rodrigues (2009):

No Vocabulário Bluteau, da primeira metade do século XVIII, os termos homem de negócio, mercador e negociante ainda eram considerados praticamente como sinônimos. Apesar da fluidez entre um termo e outro, conforme demonstrada acima, e do grande dicionário da primeira metade do século XVIII ainda não fazer uma distinção relevante entre os termos utilizados para denominar os agentes mercantis, a historiografia aponta para a existência de um processo de hierarquização do corpo mercantil em curso na sociedade lusobrasileira do século XVIII, no qual os comerciantes de grosso trato, identificados como homens de negócio, tendiam a se situar no topo (RODRIGUES, 2009, p. 200).

Investigando a atuação de mercadores locais nas Minas Gerais, Aldair Rodrigues (2009) considera que a retórica utilizada para o ingresso no Santo Ofício escamoteava muitas vezes as origens sociais dos comerciantes, que por vezes atuavam como caixeiros, por exemplo,

e já se identificavam como homens de negócio perante as instituições que concediam títulos e honrarias. Ocultar a condição do trabalho mecânico e alçar uma condição superior na hierarquia mercantil permitia a circulação por espaços de poder e a nomeações de prestígio social.

Ora, não só os ganhos econômicos eram objetivados nessa trama mercantil. Havia sobreposta (ou composta?) a ela relações de graças, mercês, distinções sociais e privilégios concernentes à atuação de um ou de outro membro da agência. Participar do círculo de dependências e favores estabelecidos na sociedade de Antigo Regime, constituindo cadeias clientelistas, fortalecia a relação social entre os sujeitos e o aumento de seu poder político e simbólico. “Francisco Pinheiro era um destes novos comerciantes ricos, que dispunha de dinheiro e prestígio utilizados para alcançar as honras necessárias ao seu reconhecimento social.” (FURTADO, 2006, p. 52) A proporção de sua importância era a constante requisição de seus agentes para interceder junto ao rei algum cargo na administração colonial. Por quê? Para que nestas terras gozassem de maior status e prestígio.

Pertencer ao círculo de poder e garantir a distinção social: ocupar cargos administrativos possuía grande relevância para uma sociedade de Antigo Regime. Essa ânsia perpassava os reinóis, que aqui se fixavam, como os colonos que almejavam ascensão social. Nesse sentido, cabe destacar outro trabalho de Aldair Rodrigues (2016), que estuda as origens sociais de membros eclesiásticos do Atlântico português. No caso do Brasil, percebe que os clérigos seculares eram rebentos da elite local ou portadores de algum estatuto social local.

O fato de a elite colonial ter ficado alijada da nobreza titulada e longe do centro político tornava todos os cargos, privilégios e insígnias com algum capital simbólico extremamente atrativos e disputados para esse setor. Os grupos intermédios e a nobreza local constituíam espaços sociais ávidos por distinção e reconhecimento (RODRIGUES, 2016, p. 39).

Nesse sentido, percebemos que o período colonial, especificamente a primeira metade do século XVIII, é carregado de dinâmicas internas integradas às externas, que, a nosso olhar, mobiliza-nos a inferir sobre a atuação do comercial no espaço atlântico. Francisco Pinheiro estava em Lisboa e negociava manufaturas europeias e africanos escravizados. João Fragoso (2002) é entusiasta ao afirmar que os laços entre as comunidades de mercadores residentes no Brasil, Índia e Angola ocorriam em detrimento dos interesses dos comerciantes reinóis. “Seja como for (...) o pacto colonial contribuiu para a *integração* econômica do império português e para os negociantes situados no Ultramar” (FRAGOSO, 2002, p. 116).

Antônio Carlos Jucá de Sampaio (2010), analisando a associação entre homens de negócio e a Coroa portuguesa no Rio de Janeiro na primeira metade do século XVIII, observa

que a aliança que o rei fazia junto à elite mercantil ampliava sua base de apoio junto à sociedade colonial, ao passo que, para os negociantes, a aliança era condição para a legitimação social e conquista do poder político. A atividade mercantil era um serviço ao rei, pois possuía a riqueza como dom a ser oferecido. “A riqueza era, portanto, uma pré-condição estabelecida pela própria monarquia para que eles [homens de negócios] ingressassem na economia do dom em condições equivalentes à da nobreza local.” (SAMPAIO, 2010, p. 475)

Percorrendo todo esse caminho historiográfico, é possível falar em construção da identidade nacional a partir de tantas tensões e acomodações advindas das atividades mercantis? O período colonial, numa perspectiva mais abrangente, conseguiu amalgamar, com a mineração, as capitanias para constituir o território brasileiro? Acreditamos que, a partir desta ligeira análise, desmistifiquemos o período colonial como “semente da nação” e avaliemos as suas complexidades no campo social, econômico, político, cultural. Além disso, ao direcionarmos as luminárias teóricas da BNCC e do Currículo Paulista sobre esta discussão, grandes são as chances alcançarmos as competências e habilidades propostas.

1.4 Francisco Pinheiro, comerciante de grosso trato

Afinal, quem foi Francisco Pinheiro? Comentamos, na Introdução, sobre sua origem: português, oriundo das camadas populares e que obteve ascensão social na sociedade lusitana, comerciante de grosso trato que estendeu suas redes mercantis pelo Império Marítimo português e pelos centros comerciais da Europa, chegou a ser sagrado cavaleiro da Ordem de Cristo e circular livremente na corte do rei Dom João V. Sua influência se estendia às diversas instituições administrativas do Estado português, como a Mesa da Consciência e o Conselho Ultramarino. Analfabeto, possuía escribas que lhe faziam o trabalho de transcrever suas mensagens e ler as missivas emitidas por seus agentes. Nas cartas, desenhava seu sinal, como forma de garantir a veracidade daquelas letras.

Iniciou suas atividades no ramo salineiro, em Setúbal. Não por acaso, a região era uma das principais produtoras de sal, juntamente com Alcácer do Sal, localizadas no baixo Sado português. Durante a Baixa Idade Média (séculos XI-XV), destacou-se de pequenas vilas a centros de extração e de produção salineiras. Além disso, a Coroa portuguesa detinha o estanco sobre esse “ouro branco”, sendo mercadoria fundamental para economia, tanto interna como externamente, pois, através da concessão, o Estado angariava receitas para manutenção de sua corte.

O sal representou grande peso na história de Portugal, já que era com a sua exportação para áreas coloniais que, em traços largos, conseguia-se uma estabilidade possível da economia portuguesa e a manutenção de um Estado que favorecia a consolidação de estratos sociais dominantes ou mesmo a emergência de novos comerciantes, como o caso de Francisco Pinheiro que, conforme citado, iniciou suas atividades mercantis justamente nas salinas de Setúbal, sendo um destes “saleiros” do reino. Os efeitos mais significativos da produção salineira lusitana permitiram aos detentores de capital econômico e social o acesso, através de compra, doação ou usurpação, ao salgado de Setúbal, integrando este novo grupo, formado pela pequena nobreza e por burgueses endinheirados que, rapidamente, cristalizaram-se enquanto setor econômico. Pelo monopólio estatal do comércio do sal e as apertadas regulamentações que de Lisboa condicionavam o mercado salineiro, multiplicaram-se e consolidaram-se as fortunas desses comerciantes do sal, haja vista as excelentes condições de produção e os elevadíssimos índices de produtividade (VITORINO e RIZZI, 2012, p. 835-836).

Francisco Pinheiro cristalizou-se, graças ao ramo salineiro, como membro da elite mercantil lusitana. Estabelecido em Lisboa, no final do século XVII, e, ampliando suas redes comerciais pelo Ultramar durante a primeira metade do século XVIII, gozava de grande respeito e influência na corte, nas agências e nas casas comerciais que costumeiramente negociava, sejam cargos para seus subordinados, petições, contratos, mercadorias.

Era casado com dona Joana Baptista. Não temos muitas referências genealógicas de sua esposa. Enganam-se, pois, os que a consideravam submissa aos trabalhos domésticos e alheia às atividades mercantis. Nas cartas, percebemos discreta, mas importante, participação em negociações próprias, sugerindo a autonomia de sua mulher como comerciante no século XVIII.

Minha senhora, a caixa de cera que Vossa Mercê fez mercê consignar o conteúdo em sua carregação da qual vendi 183 linhas de vela, e 64 linhas de rolo uma a 540 e a outra a 560 réis, e o resto está em ser que venderei pelo que a terra permitir. Agora, remeto a Vossa Mercê 80 oitavas de ouro em pó, como consta do conhecimento junto na nau Alagoas, que custou a 1.520 que vão importando em 121.600 réis que Vossa Mercê mandara assentar onde pertencem. Na primeira ocasião remeterei sua conta corrente e ajustada. (LISANTI FILHO, 1973, vol. 2, p. 128, Carta 268)

É difícil mensurar a extensão de sua casa comercial ou se possuía sociedade com o seu marido, mas podemos considerar que os produtos vendidos e os rendimentos auferidos lhe pertenciam, suas contas eram separadas às de Francisco Pinheiro.

Em algumas atividades, constituiu sociedades com os comerciantes de grosso trato Enéas Beroardi e Paulo Médiçi. Italianos estabelecidos em Lisboa, remeteram diversas cargas para o Brasil em parceria com Francisco Pinheiro. Contudo, uma das atividades que se negaram a participar com nosso mercador foi o “negócio de carne humana”. Com o comerciante lisboeta Vasco Lourenço Velloso tinha parceira com o tráfico de escravos de Angola e arrematou o fracassado contrato do sal para a região de São Paulo para o triênio de 1728-1730; desfizeram

sociedade após cancelamento contratual pela Coroa. Também encontrou sociedade no Rio de Janeiro, com Lourenço Antunes Viana: recebeu diversas mercadorias mandadas de Portugal e chegou a acolher seu irmão, Antônio Pinheiro Netto, quando este chegou, em 1712.

A trama mercantil de Francisco Pinheiro contou com a participação de inúmeros agentes, inclusive membros de sua própria família. Estes, devedores da sua graça e da sua benevolência, conduziam os negócios nas diversas praças que atuavam, garantindo o sucesso das vendas – e o respectivo ganho das comissões, que giravam em torno de 5% do faturamento – e as mercês advindas da sua proteção. Abaixo, segue uma relação compilada de “Negócios Coloniais” dos principais agentes de Francisco Pinheiro, onde atuaram e principais características desses sujeitos. Tais referências constam da documentação e foram possíveis os rastreamentos descritos:

NOME DO AGENTE	REGIÃO	FUNÇÃO
Julião da Costa Aguiar	Pernambuco	Mercador. Seu pai era parceiro comercial de Francisco Pinheiro nos negócios de sal em Portugal
José Cardoso de Almeida	Rio de Janeiro	Mercador.
Manoel Mendes de Almeida	São Paulo, Santos e Cuiabá	Mercador, homem muito rico da região, chegou a processar o governador de São Paulo por perdas e danos.
João Álvares	Portugal	Cunhado de Francisco Pinheiro. Ajudava-lhe a assinar as cartas.
Pedro Fernandes de Andrade	São Paulo	Cabeleireiro e mercador. foi para a capitania cuidar dos negócios do sal.
Baltazar Álvares de Araújo	Bahia	Mercador.
Manuel Álvares de Araújo	Bahia	Sobrinho de Baltazar Álvares de Araújo, ajudou o tio nos tratos mercantis.
João Diniz de Azevedo	Portugal, África e Brasil	Caixeiro, envolveu-se com o negócio de escravos em Angola. Aos poucos, Francisco Pinheiro deixava-lhe de fazer carregações. Teve problemas com Antônio Pinheiro Netto.

Damião Nunes de Brito	Colônia do Sacramento	Mercador.
Manoel Alves de Castro	São Paulo e Santos	Comerciante da praça de Santos.
Francisco da Cruz	Rio de Janeiro e Minas Gerais	Cunhado de João Álvares e compadre de Francisco Pinheiro, escrivão da ouvidoria de Sabará e comerciante.
Manoel Cláudio da Cruz	Minas Gerais	Afilhado de Francisco Pinheiro e provavelmente filho de Francisco da Cruz.
Antônio de Cubellos	África e Rio de Janeiro	Capitão de navio a quem Francisco Pinheiro confiou carga de escravos vindos da África no início do século. Quando houve o ataque francês à cidade do Rio de Janeiro, dito capitão fugiu com a carga de escravos de Pinheiro.
Paulo Pinto de Faria	Rio de Janeiro	Comerciantes da praça do Rio de Janeiro, começou a representar Francisco Pinheiro na década de 1740 após desgastada relação conflituosa com João Francisco Muzzi.
Antônio Pinheiro Gomes	Angola	Sobrinho de Francisco Pinheiro, um dos filhos de Antônio Pinheiro Netto, dos filhos de Antônio Pinheiro Netto. Chegou a reclamar com o tio da péssima situação do local. foi morto por seus escravos na selva.
José Vieira Marques	Rio de Janeiro e Costa da Mina	Mercador e afilhado de Francisco Pinheiro
Francisco Marques	São Paulo e Mato Grosso	Afilhado de Francisco Pinheiro e mercador
João Francisco Muzzi	Rio de Janeiro	Mercador, um dos mais importantes comerciantes e correspondentes de Francisco Pinheiro. Italiano. estava

		ligado a Enéas Beroardi. possui a grande tino comercial, mas por vezes muito indisciplinado. Chegou a ser preso e, após a prisão, perdeu credenciais mercantis.
Antônio Pinheiro Netto	Angola e Rio de Janeiro	Irmão de Francisco Pinheiro, tinha pouca prática do comércio, levando muitas broncas do irmão por conta disso. desejava um ofício que lhe garantisse algum cabedal.
Francisco Pinheiro Netto	Minas Gerais	Sobrinho e afilhado de Francisco Pinheiro, filho de Antônio Pinheiro Netto. solicitou a ajuda do tio para obter um ofício.
João Pinheiro Netto	Minas Gerais	Filho de Antônio Pinheiro Netto, sobrinho de Francisco Pinheiro, deixou a casa comercial do tio e estabeleceu-se como um dos homens mais ricos das Minas Gerais.
Manuel Pinheiro	Minas Gerais	Sobrinho de Francisco Pinheiro, filho de Antônio Pinheiro Netto.
Luís Álvares Pretto	Rio de Janeiro	Sobrinho de Francisco Pinheiro, parceiro de João Francisco Muzzi. o objetivo do tio era consolidá-lo no comércio do Rio de Janeiro. eram constantes ou desentendimentos com Muzzi.
José Meira da Rocha	Colônia do Sacramento	Negociante, também serviu nas casas de Enéas Beroardi e Paulo Médici. Seu sucesso comercial chegou a fazer frente ao governador da Colônia do Sacramento, tendo havido conflitos com ele.

João da Roza	São Paulo	Mercador, porém, sem muita habilidade comercial.
--------------	-----------	--

Tabela 1: Agentes de Francisco Pinheiro (Cf. LISANTI FILHO, 1973, pp. CXXIX-CXLIX)

Esta amostragem de agentes nos permite elencar, primeiramente, a representação da empresa de Francisco Pinheiro nas mais diversas partes do Império ultramarino português. Não podemos esquecer, claro, que, no século XVII, a América portuguesa atraía contingentes populacionais diversos, por conta da mineração. Francisco Pinheiro foi um desses comerciantes que via a possibilidade de ganhos comerciais com a extração do ouro. Não só ele. E nisso reside o segundo aspecto: se notarmos na tabela, percebemos que os representantes de Pinheiro, em sua maioria, não almejavam o sucesso no comércio, mas na obtenção de cargos administrativos naquela capitania. Terceiro aspecto reside no interesse de Francisco Pinheiro no tráfico de escravos; para tanto, enviou comissários para Angola e Costa da Mina. Tarefa árdua. Promoveu alguns investimentos, mas não se prolongou muito nele.

A entrada da empresa do nosso comerciante de grosso trato se deu em Pernambuco. A vinda dos primeiros agentes à região nordestina foi em 1704, tendo como referência primeira carta enviada por João Gonçalves Reis a Francisco Pinheiro. Pelo perfil das missivas, notamos o interesse da agência instalada em adquirir o açúcar produzido na região, seja branco ou mascavo. Em 30 de março de 1704, João Gonçalves Reis despacha, na carregaçã do mestre Agostinho Ribeiro Pereira nove caixas de açúcar mascavo (Cf. *Ibidem*, vol. 1, Carta 93, p. 135), enquanto, em 25 de fevereiro de 1706, 2 caixas do branco fora-lhe enviada (Cf. *Ibidem*, p. 148). Dos produtos oferecidos para atender o mercado pernambucano, temos: azeite, queijo, vinho, sal, barras de ferro, tecidos. A forma de pagamento exigida por Pinheiro era em remessas de açúcar ou ouro. Em 18 de julho de 1713, responde a Julião Aguiar da seguinte forma:

Remeto a Vossa Mercê um pacote de detalhes na forma da carregaçã que vai inclusa no navio Nossa Senhora do Rosário e Santo Antônio e Almas que, no mesmo, vai a outra carga de sal que eu e o senhor seu pai mandamos a Vossa Mercê, e chegando o dito navio, receberá o dito pacote e tratará da sua venda governando se pelo estado da terra e o seu rendimento espero me remeta na frota em ouro ou em algumas caixas de açúcar mascavo estando em conta e quando não em brancos das mais finas que houver em carga (*Ibidem*, vol. 4, Carta 873, p. 615-616).

Presumindo a quantidade de ouro circulante pela colônia, Pinheiro exigia que uma das formas de pagamento seja pelo metal valioso. Por outro lado, o açúcar era importante especiaria que, desde o século XVI, durante a colonização, fazia agrado do mercado europeu.

A segunda agência é instalada na capitania da Bahia, em 1707. Este mercado foi atendido por diversos produtos, como vinhos, chapéus, farinhas, queijos, tecidos, sal, bacalhau, aguardente, manteiga, figo, toucinho. Orienta os agentes a venderem pelo preço mais alto possível (seria pelo fato, por exemplo, da região ser capital administrativa da colônia), exige Pinheiro que os rendimentos lhe sejam remetidos em ouro ou açúcares. É o que diz em carta de 30 de março de 1715 a Baltazar Álvares de Araújo:

(...) Grande favor me fará Vossa Mercê em querer mandar receber o que consta da carga inclusa e vendê-la pelo preço mais alto que for possível e estado da terra. E o seu líquido rendimento me remeterá em ouro em pó ou em barra, podendo ser, e, não sendo, assim o fará a Vossa Mercê em açúcares mascavados machos ou brancos finos (Ibidem, Carta 828, p. 577).

Contudo, destaca-se o comércio dessa capitania com Angola e Costa da Mina. Tanto que a intensidade comercial na Bahia aumenta com a instalação de agências naquelas localidades africanas. Principal interesse: o tráfico de escravos, possivelmente indo para a região mineradora e região açucareira. Nosso comerciante de grosso trato era informado por Baltazar de Araújo sobre os carregamentos de escravos que vinham da Costa da Mina e Angola, levando-o a afirmar que a América sem a Costa da Mina não era nada (Ibidem, vol. 1, p. 93, Carta 64). Em 09 de dezembro de 1715, o mesmo agente informa que “(...) como o negócio convidava pouco pela muita demora que faziam, os que estavam na Costa da Mina esfriaram, e como chegaram [os escravos], uns roubados, outros com grande negócio, não duvido que alguém se anime, no que não haverá descuido na venda” (Ibidem, p. 64, Carta 45); essa escravaria foi mandada para Pernambuco. De Angola, veio uma grande carga de escravos, que foi enviada para venda no Rio de Janeiro (e possivelmente remetida às Minas Gerais) e outra parte destinada para a Bahia, mas havia restrições quanto à região do cativo a ser comprado.

Por se oferecer esta ocasião deste navio, não quero deixar de lhe escrever à Vossa Mercê e, juntamente para lhe dar parte, em como chegou meu pai ao Rio de Janeiro com saúde e sucesso. As vendas não são o que esperavam porque deram muita baixa os negros de Angola no Rio e juntamente os que vieram para esta cidade que ninguém faz caso deles se não os minas porque é o que se procura nesta Terra e para as Minas que é o que se procura nesta terra (Ibidem, p. 19, Carta 13)

Principal praça comercial, o Rio de Janeiro foi a terceira agência montada, em 1710. Deduzimos a afirmação pelo grande montante de cartas emitidas e pelas diversas parcerias comerciais estabelecidas por Francisco Pinheiro e seus agentes na região. 562 cartas foram emitidas para Lisboa, ao passo que 411 foram enviadas de Lisboa para o Rio de Janeiro,

representando média de 60% do volume das cartas transcritas na coleção. Com a mineração e a abertura do Caminho Novo, a cidade ganha relevo, dado o fato de possuir o porto e intermediar entrada e saída de pessoas, mercadorias e ouro. Diferentes tipos e estilos de tecidos, produtos comestíveis, pólvora, ferro, bebidas e escravos eram recebidos pelos por João Francisco Muzzi e Antônio Pinheiro Netto, e revendidos para as demais partes da colônia.

Interessante notarmos também a articulação importância da agência do Rio de Janeiro para organizar as demais instaladas no Brasil. Era comum, por exemplo, execuções de dívidas existentes em outras capitânicas ser encaminhada para um desses mercadores tomarem providências. Damos exemplo da carta de 14 de janeiro de 1721, em que Antônio Pinheiro Netto escreve ao seu irmão informado que

Recebi a procuração para se fazer a cobrança de 2 sujeitos em que ela trata. João Ferraz de Miranda conheço e sei que está nas Minas e mais a merecer mas ainda não sei em que Minas assiste, mas sabendo em que parte reside ele escrever tenho para mim não por dúvida ao pagamento e quando oponha mandarei a Bahia buscar a caixa executória como Vossa Mercê ordena, para o que já escrevi a João Diniz que me soubesse se assista a João Ferraz de Miranda por algum daqueles arraiais do Rio das Mortes e que me avisasse. mas do outro sujeito Antônio Pereira dos Reis, desse é muito pouca Esperança porque informando me erro de alguns amigos que eu sujeito tinha aqui sido caixeiro e que dá aqui fora para Angola e de Angola para a Bahia e da Bahia para as Minas e que sempre foram um extravagante e que tudo quanto levar desta cidade não dera a seus donos (Ibidem, vol. 2, p. 163, Carta 284)

Acentuamos, na mesma missiva, a importância do ouro das Minas Gerais para a fortuna de Francisco Pinheiro. Naquele ano, contudo, em virtude da consequência da Revolta de Filipe dos Santos (1720), houve fracos pagamentos e ruins vendas, desejando que El-Rei se contente com as 30 arrobas de ouro que vão todos os anos “e que não queira a Casa de Fundição e Moeda que esta gente das Minas desesperada e deixe viver os pobres com sossego” (Ibidem, p. 164, Carta 284). Cabe uma consideração: quem seriam os “pobres”, para Antônio Pinheiro Netto?

Dito anteriormente, João Francisco Muzzi foi o principal agente de Francisco Pinheiro no Rio de Janeiro, se não, na América portuguesa. Era tamanha a confiança depositada nesse agente que, em carta de 05 de agosto de 1725, chegou a elogiá-lo, orientando os demais a se aconselharem com ele, como aquele “que como mais versado obrará com mais inteligência” (Ibidem, vol. 5, p. 94, Carta 1080). Por outro lado, sua conduta moral era observada e criticada pelo sobrinho de Pinheiro, Luiz Álvares Pretto. Uma das más condutas observadas foi que “(...) comprou o dito meu companheiro uma mulata que dizem foi por 500 e tantos mil-réis [e] terá gasto outro tanto com a mulata e me parece ainda a pretensão de a trazer para casa, o que eu não quero consentir e não consentirei” (Ibidem, vol. 2, p. 446, Carta 344). O principal

escândalo, porém, foi sua prisão, em 10 de junho de 1730, acusado de descaminho do ouro, ficando mercadorias, papéis, livros de registros e cartas sequestradas e apossadas pelo governador (Cf. *Ibidem*, vol. 3, p. 378, Carta 479). A partir de então, deixou de ser a principal referência da empresa mercantil de Francisco Pinheiro na América portuguesa.

Em 1712, agentes são conduzidos às Minas Gerais. O interesse recai, certamente, pela possibilidade em amealhar ouro, através do comércio na região. Tecidos, roupas, comestíveis, bebidas, acessórios (chapéus, perucas) continuam sendo os produtos ofertados por seus caixeiros. Mas percebemos que a lógica presente na capitania era outra: a de se estabelecer na burocracia, no aparelho do Estado. Francisco da Cruz, principal mercador da região, possuía o ofício de escrivão e, por mais de vez, reivindicava a obtenção de novos cargos. O dito, em carta de 25 de dezembro de 1725, implora ao seu “compadre”:

Peço pelo amor de Deus o grande cuidado descer alcançar esta mercê por me não dar a ocasião de me perder [o cargo de escrivão], pois todo o meu empenho é querer dar boa correspondência a sua pessoa. advirto a Vossa Mercê que se fala em um regimento novo que destas Minas foi a confirmar pelo rei (...). Caso o rei não defina meu requerimento, veja se pode Vossa Mercê alcançar a provisão para que venha acabar de servir o dito ofício (...) (*Ibidem*, vol. 1, p. 280, Carta 157)

O perfil desse mercado não é auspicioso para comércio fixo, defende Cruz, pelo fato de as pessoas “(...) se ausentarem uns para os currais, outros para o Rio São Francisco e outros para vários sertões que confinam com Bahia e Pernambuco” (*Ibidem*, vol. 1, p. 290, Carta 161). Por conta disso o ofício de escrivão seja garantia de rendas pequenas, porém, constantes.

Advirto a Vossa Mercê que fazemos melhor negócio vendê-la por junto há quem não queira, por que a ter loja não pode ser por amor da residência a respeito de que meu ofício não me há de dar lugar, para o que me é necessário para dar satisfação da minha pessoa, por que se a deixar a eleição de um caixeiro não convém, por que eles fogem quando olhei parece para os Currais diretos para a cidade da Bahia e os que vivem na Terra fazem grandes gastos com a sua pessoa e outros que furtam para sustentar as amigas que nesta Terra não se repara nisso por mais drogas que elas sejam (*Ibidem*, p. 252, Carta 149).

No mesmo ano, em Angola foi instalada uma agência de Pinheiro; dois anos depois, na Costa da Mina. Já mencionado, o tráfico foi a principal atividade exercida por Francisco Pinheiro naquelas regiões. A atividade mineradora estimulou a mineração e a possibilidade de ganhos imensos de dinheiro. Manoel Nogueira Silva, instalado em Angola, informa sobre o aprisionamento de nativos para o cruel negócio de “carne humana” e sua remessa para o Brasil. Em 15 de março de 1712, relata que

(...) O senhor seu irmão vai com o navio a tratar dos negros de Vossa Mercê para benefício de todos, e eu fico aqui para cobrar e remeter a Bahia ou ao Rio, se for o caso, que esteja bom. Deus se lembre disso. Ainda que Vossa Mercê não sabe aonde irão com os 80 escravos, mas suponho que na Bahia Antônio Pinheiro Netto vai a esse Reino para que Vossa Mercê mande uma procuração passada pela Índia e Costa da Mina na corrente em que requeiram a este homem vai dar conta a Vossa Mercê a Lisboa que ele diz as há de dar de cá e destas a de donde eu não as veja, pois bem sabe Vossa Mercê, o senhor seu irmão nisso nem em muitas coisas do negócio pode dar consigo (...). Faço este aviso a Vossa Mercê pois me resolvi que ia ficar nesta Luanda com esta cobrança aí esperando pelo senhor seu irmão (...) (Ibidem, vol. 4, p. 421, Carta 778).

Representava ganhos, certamente, mas os riscos eram diretamente proporcionais. Citamos como exemplos o roubo da carga de escravos promovido por Antônio de Cubellos, o assassinato de Antônio Pinheiro Gomes pelas mãos de seus escravos. Conflitos locais, como o descrito por João Diniz de Azevedo, prejudicavam os interesses dos traficantes, fazendo elevar o preço dos cativos e a diminuição da escravaria. Informa-nos o dito, em 13 de dezembro de 1714:

Com que nesta forma este negócio [de escravos] mais a causa de eu imaginar que o negócio não será grande coisa é por estes caminhos estarem impedidos por cuja causa digo a Vossa Mercê com bastante pena que entendo que o lucro deste negócio não será muito, mas também espero em Deus que a perda não seja muita. Estes negros andam em guerra para fazerem abrir o caminho, mas não me parece que o farão abrir, pelo seu adversário ser um rei muito grande chamado rei Dardo, que, se Deus permitisse que os caminhos se abrissem, ainda havíamos de fazer negócio (Ibidem, vol. 4, p. 541, Carta 796)

Na década de 1720, Colônia de Sacramento e São Paulo foram as últimas capitanias luso-americanas a receberem representantes de Francisco Pinheiro. Na região sacramentina, a principal mercadoria importada era tecido. José Meira da Rocha foi encarregado de expandir seus negócios em direção ao mercado hispano-americano. O que estava em vista da fixação desta agência comercial eram os benefícios advindos na torna-viagem: ao passo que nas regiões baiana e pernambucana as remessas de valores davam-se por ouro, em Colônia do Sacramento o couro e a prata comercializados no Vice-Reino do Prata eram a cobiça dos agentes.

Na volta do mesmo navio maiormente, porque os seguros os fizemos de ida e volta este retorno o farão Vossa Mercê. (...) empregando todo ele em quantos *couros* poderem acharem, porém, fazendo escolhida especialmente sem poeira nem buracos grandes escolhidos de muito peso, ainda que os paguem alguma coisa mais caros (...); o que não poderem empregar em couros ou por falta deles, ou por falta de praça no

navio o mandarão Vossa Mercê pelo mesmo navio em patacas ou *prata* lavrada (...)" (Ibidem, vol. 5, p. 440, Carta 1432, grifos nossos).

Tomamos também como especificidade desta agência mercantil o forte contato comercial existente com a agência do Rio de Janeiro. Seja para expedir remessas de prata ou couro, ou despachar mercadorias para aquela praça, as relações com o Rio de Janeiro eram muito intensas. Era do próprio gosto de Francisco Pinheiro que remessas fossem destinadas a João Francisco Muzzi, a título de conferência. "E a mais remessa que Vossa Mercê houvesse de fazer de minha conta seja por via de João Francisco Muzzi, sendo pelo Rio de Janeiro em patacas ou prata, que de couro não quero nada" (Ibidem, vol. 5, p. 456, Carta 1443).

Era comum também a relação entre as agências para a procura de mercado para produtos que estavam estocados e com mercado que não favorecia a saída destes produtos, o que poderia causar o seu encarecimento, devido a fretes e mais gastos. É como José Meira da Rocha registra em carta de 28 de abril de 1731, que, estocado com panos e serafinas sem saída na Colônia do Sacramento, "Vossa Mercê nos mande ordem para podermos mandar ao Rio de Janeiro para que lá se vendam" (Ibidem, vol. 4, p. 328, Carta 752). Para ajudar nos custos tarifários, também "remetemos a João Francisco Muzzi 700 patacas que valem 525.000 réis e, como esta soma ainda não chegou a cobrir 533.558 réis que tantos importa, a conta que o dito Muzzi nos mandou" (Ibidem, vol. 4, p. 328, Carta 752, Maço 28).

Em São Paulo, a atividade mercantil de maior relevo foi o arremate do contrato do sal, em sociedade com Vasco Lourenço Veloso, para o triênio de 1728-1730. Por se tratar de estanco régio, teoricamente, Francisco Pinheiro, seu sócio e o agente Pedro Fernandes de Andrade não teriam a maiores problemas. Enganaram-se. Encontraram grande quantidade de sal circulante, provavelmente de origem ilegal. E mais barato. Pior era ter sabido o envolvimento de autoridades locais com os descaminhos do sal. Andrade, queixoso, reporta-se aos seus senhores:

(...) Tenho feito uma petição da qual mando cópia na vossa mercê para ver se comigo tudo o que dela nela faço menção. Esta não hei de dar sem primeiro mostrar ao juiz de fora, para que me aconselhe se vai tudo conforme para nossa pretensão, mas eu já desconfio dele, porque, mostrando-lhe eu as condições que vieram com a guarda-costas, disse-me que se não viessem outras que dissessem expressamente que ninguém venderia sal a não ser o contrato de Vossa Mercê, que em tal caso que havia custar a proibir aos particulares. O dito não me caiu no chão e logo lhe disse o que me pareceu acertado e nisto ponho o maior cuidado. E se reconheço tem alguma coisa traidor e de seguir o que vir é mais conveniente por cuja causa suposto aqui não há letrados maior que o juiz de fora, que acabou com quem não hei de tomar parecer, porque como é terra pequena, não quer dar por não querer ser odiado com os que tem sal, que todos aqui são de distinção, e por considerar o referido tenho mandado tudo especificado ao Rio de Janeiro (...) (Ibidem, vol. 4, p. 57, Carta 680).

No imbróglio entre os poderes de São Paulo e Santos contra o Conselho Ultramarino, somados aos desentendimentos existentes entre Pinheiro e Veloso, o contrato do sal foi anulado para aquele triênio. Não sem antes Pedro Fernandes de Andrade ouvir dos camaristas da região que concordariam com o contrato de Francisco Pinheiro para o triênio seguinte com a garantia de pagamento de 10 mil cruzados para a Câmara (Ibidem, vol. 4, pp. 90-91, Carta 693). Ou seja, mediante pagamento de propina.

As demais regiões do Brasil, como Ceará e Mato Grosso, tiveram instalações temporárias de agências. Normalmente estavam subordinadas a outras capitâneas (Ceará ao Pernambuco; Mato Grosso a São Paulo). Temos o relato, na documentação, de atividades mercantis com casas europeias, demonstrando a extensão dos contatos comerciais de Francisco Pinheiro. Com a morte de Francisco Pinheiro, o Hospital de Todos os Santos herdou as rendas e as cartas desse comerciante de grosso trato. Nesses relatos, não só dinâmicas econômicas eram trocadas; tensões políticas locais, costumes cotidianos, gostos e subjetividades também estão presentes. Realizamos, aqui, um voo panorâmico sobre as fontes, para contextualizar sua importância e suas potencialidades, seja para a pesquisa acadêmica, seja para o contexto escolar.

CAPÍTULO 2 – SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA (COLONIAL)

2.1 Ensino de história colonial e a formação da “nação”?

Servindo como mote o título deste trabalho, destacamos inicialmente o desafio de ensinar sobre o período colonial. Primeiro aspecto a ser considerado é compreender as continuidades e as rupturas desse passado colonial no tempo presente; para tanto, a sensibilização em sala de aula torna-se fundamental para estimular a curiosidade e aguçar o aprendizado sobre a temática. Nisso, as fontes históricas também podem ser enquadradas como suporte pedagógico eficaz para construir o conhecimento histórico autônomo e original. Segundo aspecto é abordar conceitos abstratos, como “sistema colonial”, “absolutismo”, “mercantilismo”, “Era Moderna”, “escravidão”, com alunos cuja faixa etária varia de 12 a 13 anos. Como abordá-los, articulados às habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular, sem soar maçante e que faça sentido à aprendizagem?

Quando tratamos, então, sobre história colonial brasileira (1500-1822), a composição curricular, ainda hegemônica nos materiais didáticos, possui uma intencionalidade: confirmar a construção da identidade nacional. Ou seja, a história colonial está subordinada à narrativa do Estado-nação, sendo atrelada a uma territorialidade e a uma cronologia que explicam a nação brasileira. Mas a ideia de “nação” é a mesma, é um conceito a-histórico? De acordo com Raphael Bluteau (1728), o conceito exprime “nome coletivo que se diz da gente, que vive em alguma grande região ou Reino, debaixo do mesmo Senhorio. Nisto, se diferencia nação de povo, porque nação compreende muitos povos” (BLUTEAU, 1728, p. 658). Percebemos, então, que, durante o século XVIII, viver sob o governo de um rei incluía diferentes povos à Nação portuguesa. Os diferentes povos descritos por Bluteau subordinavam-se à graça real, mesmo espalhados pelos mais longínquos e estranhos territórios do Ultramar.

Contudo, se pesquisarmos o termo “nacional”, no mesmo dicionário de Bluteau, identificamos um novo componente, predominantemente cultural, delimitando o caráter político do conceito de “nação” no contexto do Antigo Regime português: refere-se àquele “de alguma nação”, “os particulares de mesma nação” (Ibidem, p.664). Ou seja, associa-se a um grupo que possui um conjunto de características culturais específicas, nascidos em uma parte do Reino. Se associarmos aos termos “país” e “pátria”, notemos como o entendimento sobre “nação” e “nacional” ganha novo contorno: este refere-se à “terra, vila, cidade ou reino que se nasceu” (Ibidem, p. 320), enquanto aquele refere-se à “terra, região” (Ibidem, p. 187).

Podemos dizer, portanto, que o território brasileiro pertencia à “nação portuguesa”? Politicamente, sim, era governado pela Coroa lusitana, e os vassallos espalhados pelo Ultramar deviam obediência ao seu rei, cabeça do corpo político imperial. Do ponto de vista cultural, o Brasil possuía uma “nacionalidade” diferente da sua metrópole, pois eram distintos seus modos de viver, sua relação com a Corte e com o próprio território local. Se lembrarmos da Inconfidência Mineira (1789), o “país” almejado pelos revolucionários restringia-se à região das Minas Gerais; os materiais didáticos e aulas de história na educação básica abordam esse movimento emancipacionista sob tal perspectiva ou generaliza-o à tentativa de rompimento de todo território brasileiro em relação a Portugal?

A partir da Revolução Francesa (1789), no final do século XVIII, estabelece-se novo significado à ideia de “nação”. Hubert Peres (2013) considera “nação” ao exercício da cidadania igualitária concretizada pelos direitos civis, principalmente o direito do voto. Os cidadãos franceses eram os súditos do rei que aceitavam o Novo Regime Constitucional, afastando os antigos privilegiados (clero e nobreza) que se recusam a garantir a igualdade de direitos aos demais. A adesão aos ideais revolucionários é o critério para o pertencimento à “nação”, independentemente de questões territoriais ou religiosas.

A ideia moderna de “nação” surgiu em França no momento da Revolução de 1789. Os revolucionários empregavam o termo «nação» como uma arma política. Outrora simples indicação de origem geográfica ou linguística, a nação se torna o conjunto dos indivíduos até então submetidos ao poder pessoal do monarca e desiguais por causa dos privilégios da nobreza e do clero, que reivindicavam o Poder Legislativo e a igualdade de direitos. A Declaração de Direitos do Homem de 1789 precisa (art. 3): “O princípio de toda a soberania reside essencialmente na nação”. A pertença à nação francesa é então definida independentemente do que chamamos hoje pertença étnica. Ela supõe a integração em uma nova organização social cujo corolário é a participação individual no poder enquanto cidadão. Nesse sentido, ela se aproxima da noção de pertença à cidade que conferia direitos ao cidadão romano, sendo a definição étnica secundária em relação à definição jurídica. Em 1789 a nação substitui a cidade: os cidadãos são os membros da Nação. (PERES, 2013, p. 104)

Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2010), o termo agora exprime “agrupamento de seres, geralmente fixos num território, ligados por origem, tradição, costumes, etc. e geralmente por uma língua; povo; país o povo dum território organizado politicamente sob um único governo” (FERREIRA, 2010, p. 524). Vemos que se diferencia do conceito anterior, principalmente no que tange à associação do “povo” ao “território” e à organização do Estado para governá-lo. Com a Revolução do Porto (1820), por exemplo, o lugar do rei é esquecido como centro do Estado, sendo substituído por valores políticos e pela cidadania das

gentes portuguesas. No Brasil, com a Proclamação da Independência (1822), culmina a unidade do território, como num ato mágico; o Estado sela o povo brasileiro sob um só território.

Não era mais possível contemporizar. E, inspirado pelo gênio da glória, que anos depois, no próprio Portugal, lhe havia de ser outras vezes tão propício, não tardou [o príncipe D. Pedro] nem mais um instante: e passou a lançar, dessa mesma província que depois conceituava de 'agradável e encantadora', dali mesmo, de meio daquelas virgens campinas, vizinhas da primitiva Piratininga de João Ramalho, o brado resolutivo de 'Independência ou Morte!'.

Com esta resolução, acabava de salvar o Brasil, propondo-se a formar de todo ele unido uma só nação americana. Nem podia mais duvidar da união de todas as províncias, quando já haviam manifestado oficialmente os seus sentimentos as da Bahia, Pernambuco e outras, e era reconhecido que as demais o não faziam pela pressão exercida pelas tropas que as ocupavam; e para estas, pelo conhecimento pessoal que possuía, não só dos fluminenses, como dos mineiros, e agora dos paulistas, não tinha a menor dúvida de que encontraria entre eles milhares de peitos valentes e patrióticos para vencer e debelar.

Estava, de fato, proclamado o Império, não já o luso-brasileiro, formado por D. João VI, e que então findava, mas o brasileiro puro [...] (VARNHAGEN apud CORDEIRO, 2002, p. 108-109).

Francisco Varnhagen, ideólogo do imaginário nacional do século XIX, estabelece uma perspectiva teleológica da formação do Brasil, em que o “gênio da glória” inspiraria Pedro I a findar a dominação externa de Portugal e fundar o novo país, onde as diferenças provinciais seriam suprimidas por “uma só nação americana”. Qual seria o “mito da origem”, a “semente da nação”? Ora, o descobrimento do Brasil! Jaime Cordeiro (2002) enfatiza que a história do Brasil vinculada à história da nação dá-se em um *continuum* espaço-temporal, definido pelos limites do Estado nacional, biografada por artistas e historiadores. Ao citar Carlos Alberto Vesentini, justifica que a *história-biografia* se expressa mediante a

[...] reprodução de certos temas, tomados como fatos, persistindo apesar da variação das interpretações. Se seu conjunto forma o passado mítico da nação, esses temas resistem à crítica e continuam a reproduzir-se. Organizam-se como pequenos 'nós', pontos centrais, em tomo dos quais todo um conjunto de outros temas passa a ser referido (VESENTINI apud CORDEIRO, 2002, p. 110).

Ora, quando se reproduzem acriticamente os “fatos”, sem problematizá-los, reforçamos uma narrativa inquebrável e absoluta, naturalizando as tensões de diferentes naturezas e ocultando este sentimento unívoco de nação. Isabel Lustosa (2013) afirma que este Brasil unido era apenas projeção idealizada, um ideal romântico concentrado nas mentes de alguns brasileiros que ansiavam pela Independência e estabelecer o Estada-nação como amalgamador das províncias. A dissonância era tamanha que os naturais da terra brasileira dificilmente assumiam-na como sua pátria, ao passo que, os brasileiros que foram formados na

Europa, construíram imagens – reais ou idealizadas – das potencialidades do Brasil (Cf. LUSTOSA, 2013, p. 162).

Luiz Carlos Villalta (2003) explica que, com a Revolução Liberal do Porto (1820), as províncias brasileiras, inicialmente, aproximavam-se das propostas revolucionárias, pois viam uma possibilidade de autonomia política frente ao Rio de Janeiro, sede do governo absolutista. Contudo, as Cortes de Lisboa engendraram uma contradição: “alimentaram, de um lado, a unidade entre as partes da América e, de outro, a oposição delas à ex-metrópole, que queria voltar a ocupar a posição metropolitana” (VILLALTA, 2003, p. 84). O retrocesso da recolonização brasileira uniu adeptos do absolutismo contrários às Cortes e os secessionistas do Novo Mundo. Garantiu-se a manutenção do território da América Portuguesa em torno da monarquia de Pedro I e do Império do Brasil. O projeto de ameaça à ordem social, quer seja, o ideal republicano presente na Inconfidência Mineira (1789), Conjuração Baiana (1798) e Revolução Pernambucana (1817), uniu as elites brasileiras contra a fragmentação do território e a possível perda de aliança política com Portugal. A Independência do Brasil (1822), portanto, forjou um Estado centralizador, capaz de garantir a unidade territorial e as demandas das elites fundiárias e escravistas do novo país; contudo, somente ao longo do século XIX, a ideia de nação é construída.

Fincavam-se, enfim, as bases de um novo Estado, uma nova *Pátria* (no sentido de valores morais e políticos que confirmavam a emancipação da comunidade política do Brasil), cuja consolidação envolveu a passagem por novas encruzilhadas de desencontros e secessão: além desses desafios, o Império do Brasil enfrentou a tarefa de construir a nação brasileira, apenas esboçada nos idos de 1822 (Ibidem, p. 85, itálico do autor).

Ao analisar livros didáticos, Renilson Rosa Ribeiro (2007) afirma que, desde o século XIX com a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) até o ano 2000, diversas práticas discursivas foram produzidas acerca do período citado. Em linhas gerais, os currículos e os livros didáticos estabelecem uma sequência cronológica da história brasileira. “Temáticas como as o descobrimento, a formação da sociedade colonial, conquista territorial e as bandeiras, revoltas coloniais entre outras têm sido privilegiados pelos autores na composição das imagens do Brasil colonial em seus livros didáticos” (RIBEIRO, 2007, p. 54). Tais temáticas, ainda presentes na grade curricular da educação básica, ganharam, ao longo do tempo, interpretações distintas sobre o papel dos portugueses, dos colonos, dos indígenas e dos africanos na composição territorial, administração, produção econômica, catequização e independência. Mas, considera o autor, que as reformas curriculares e os livros didáticos

reproduzem a imagem da colônia como “semente da nação”, seja quando o argumento prioriza a harmonia entre os grupos sociais ou a tensão entre eles.

Reforçando ou criticando essa ideia, conclui o autor que tais narrativas, além de fabricar nossa identidade, explicitam disputas políticas e projetos de poder dentro do ensino de história. Ou seja, o IHGB constituiu um paradigma curricular em que a interpretação do passado colonial está subordinada ao projeto político de construção da nação e da legitimidade territorial.

Circe Bittencourt (2003) também entende que a tradição do ensino de História do Brasil está associada à constituição da identidade nacional. Mais: atrela-a subordinada a História Geral, eurocêntrica, vista e entendida pelo olhar dos colonizadores, a serviço do desenvolvimento do capitalismo comercial (séculos XVI a XVIII). “A macro-história é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista” (BITTENCOURT, 2003, p. 187). Mesmo havendo uma produção didática sob a temática da chamada História Integrada, a autora observa que os exemplares analisados ainda resistiam em tomar a História do Brasil em sua importância, justificando tal coadjuvação à fundamentação teórica que a sustenta, quer seja, a teoria da dependência que, “(...) no final dos anos 60, procurava analisar o *atraso* dos países latino-americanos pela sucessiva onda de *situações de dependência*: dependência colonial, dependência primário-exportadora, dependência tecnológico-financeira” (Ibidem, p. 189). Defende uma História Integrada inversa, onde os temas da História do Brasil ocupem maior relevância dentre os tópicos estudados, observando sua posição econômica e política dentro da nova ordem mundial capitalista, entendendo os problemas e as contradições existentes no país para permitir tanto um ensino como uma atuação cidadã transformadores. Qual o risco de anularmos o protagonismo do cenário brasileiro em uma História Integrada? O imobilismo político.

Tal risco para a formação da atual geração, por intermédio do ensino de história, pode estar acontecendo novamente se nos deixarmos levar por uma História Integrada que coloca em segundo plano os estudos históricos brasileiros. Ao se enfatizar a integração constante do Brasil a uma história mundial, sem situar devidamente os problemas nacionais e ampliar o conhecimento sobre a realidade brasileira, pode-se reforçar a ideia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenharam um papel secundário na construção de uma nação (Idem, p. 190).

Cabe uma ótica crítica, que possa “identificar as perspectivas que existem para o ensino de História da Brasil e o lugar que precisa ocupar para que, efetivamente, possa contribuir na formação intelectual e humanística das próximas gerações” (Ibidem, p. 186). Para tanto, coloca à luz dois aspectos essenciais para esse tipo de ensino crítico: o primeiro, onde os

critérios de seleção de conteúdos devem responder às necessidades identitárias de todos os setores sociais do atual público escolar; o segundo aspecto reside em contemplar a escola local e regional articulada à nacional, exigindo compreensão sobre micro-história e seus fundamentos teóricos (Cf. *Ibidem*, p. 201-202). Emerge, sob esta perspectiva, um problema e uma consideração: o Brasil não pode ser estudado sem levar em conta os panoramas externos aos quais sofrem influências, em maior ou menor grau.

Alan Pereira (2014) parte do pressuposto de que, quando tratamos de explicar a ideia de nação, o período colonial é tido como parâmetro de anti-exemplo: é uma sociedade anterior atrasada, arcaica, inferiorizada. Quando os chamados “intérpretes do Brasil”, diz o autor, buscam compreender os problemas sociais e políticos existentes no presente, entendem que no passado colonial as bases da desigualdade, do elitismo e do escravismo ainda permanecem, sendo um “passado que não passou”.

Afinal, qual a razão de evocar, nos dias atuais, o passado colonial para referir-se a ideia de atraso? Como essa conceituação do Brasil colonial influencia o entendimento de nossa realidade e o ensino da História do Brasil? Com efeito, esses questionamentos são, talvez, uma maneira de voltar, uma vez mais, aos primórdios de nossa história e identificar, de maneira mais salutar e aprofundada, movimentos de continuidade e rupturas. Mais do que inferir que somos, de fato, atrasados ou vivemos, em pleno século XXI, com características do século XVIII trata, antes de qualquer coisa, de problematizar: *por que somos diferentes ou, seguindo o pensamento dos intérpretes do Brasil, como é que este país se formou* (PEREIRA, 2014, p. 3, grifos do autor)?

Respondendo à indagação, o autor argumenta que há um “ranço pós-colonial⁹”, ou seja, há um desprezo pela colonização portuguesa. As ações portuguesas realizadas no Brasil não se constituem como parte de história brasileira, sendo necessário negá-lo e ampliando a sua história à do império português e não a do Brasil. Ora, mesmo com a Independência em 1822, o Brasil só conseguiu, de fato, obliterar-se com Portugal em 1889, com a República. Neste sentido, houve crescente movimento para se criar a ideia de nação para contrapor-se ao jugo metropolitano, responsável pelas mazelas sociais brasileiras¹⁰.

⁹ O autor se apropria desse conceito estabelecido por Laura de Mello e Souza na obra *O sol e a sombra: política e administração na América portuguesa do século XVIII*, publicada pela Companhia das Letras, em 2006.

¹⁰ Caio Prado Júnior (2004) aponta que fora no passado colonial brasileiro que os fundamentos da nacionalidade foram constituídos (povoamento de território semidesértico, organização de vida social e econômica, empreendimento da ocupação territorial), permitindo a criação de algo novo no plano das realizações humanas no campo concreto, “(...) um organismo social completo e distinto: uma população bem diferenciada e caracterizada, até etnicamente e habitando um determinado território; uma estrutura material particular, constituída na base de elementos próprios; uma organização social definida por relações específicas; finalmente até uma consciência, mais precisamente uma certa ‘atitude’ mental coletiva particular.” (PRADO JR., 2004, p. 10) Tais características não permitiram a transformação profunda do Brasil, pois ainda é flagrante, no terreno econômico, traços do regime escravista e da produção para o mercado externo no terreno social, a disparidade populacional entre população

E como debate é apresentado nos livros didáticos? Pereira compara os livros didáticos organizados por Gilberto Cotrim, intitulado *História para o ensino médio*, de 2002, e Mauro Schmidt, a *Nova história crítica: ensino médio*, publicado em 2005. As considerações do autor apontam que o primeiro concebe o Brasil uma extensão direta da Metrópole portuguesa, e que, com efeito, os condicionantes sociais foram resultado da política externa sobre o território; as riquezas foram destinadas a Portugal; ao Brasil, restara ser mera colônia de exploração, diferentemente da América anglo-saxônica, que passou por um processo de colônia de povoamento e garantiu seu autogoverno e sua independência. O segundo livro aborda interesses internos na lógica da colonização, flexibilizando a noção de sistema colonial, em que outros agentes sociais adentram: índios, escravos, elite colonial; também abandona a polarização colônia de exploração versus colônia de povoamento, trabalhando com os diferentes modelos de colonização, problematizando-os e não elencando quais foram os “melhores”, quer sejam, aqueles onde a “colônia de povoamento” vigorara, se tomarmos a explicação de Gilberto Cotrim.

Diante do cotejo, explicita Pereira que há presente, em cada livro didático, um viés historiográfico. O primeiro, que parte de uma visão externalista da sociedade colonial, onde a estrutura e a dinâmica são determinadas pela Metrópole; o segundo, mesmo entendendo a valorização do sistema colonial, incorpora e entende o Brasil a partir de determinantes internos. Ora, questionamentos do presente condicionam o olhar do historiador e do professor de história, suscitando novas narrativas que ressignificam o passado, ampliam as discussões historiográficas e transformam o ensino de história.

Usando as cartas comerciais, este trabalho permite tensionar o paradigma nacional ao mostrar redes de comércio e dinâmicas históricas que saem do território imaginado como berço da nação. É uma potencialidade interessante dessa documentação para problematizar esse arcabouço explicativo hegemônico dentro da sala de aula. Como exemplos, podemos aprofundar nosso olhar sobre as redes de comércio entre as capitanias e as Minas Gerais, principalmente o tráfico de escravos. Mencionamos brevemente, no Capítulo 1, a participação de Francisco Pinheiro nessa atividade mercantil. Notamos a interrelação da agência baiana com a atividade aurífera em Minas Gerais, pois nosso comerciante de grosso trato admitira que suas mercadorias, quando vendidas, “queria que seu líquido rendimento me remetera em ouro, como também o que mais tiver em seu poder de minha conta” (LISTANTI FILHO, 1973, vol. 4, p. 580, Carta 833, Maço 4).

rural e urbana no terreno prático, o que considera uma atonia econômica existente em grande parte do território, reforçando as desigualdades regionais e sociais.

Por ser a área de economia mais sedutora, as atenções se voltam para o interior, com devassamento e ocupação mais rápida que as outras unidades, em processo original. Região rica no início e que precisava de contatos para complementar suas necessidades, estabelece vínculos com o Norte e o Sul, para os gêneros de que carece para alimento, vestuário e tudo mais. Contribui para o primeiro instante de integração nacional, por apresentar mercado interno, até aí desconhecido (IGLÉSIAS, 1974, p. 270).

Neste sentido, a documentação também aponta a relação da Bahia com Minas Gerais tendo em vista o comércio de escravos negros. Para tanto, é conveniente elucidar esta rede comercial a partir de uma outra perspectiva: o comércio transatlântico entre a América portuguesa e costa da África, firmando um comércio bilateral entre os dois territórios.

Gradualmente, através de patamares sucessivos, na maioria das vezes regulares e em geral previstos, as exportações de escravos para o Brasil amarram os enclaves africanos de Portugal às trocas oceânicas. Longe de se contradizerem, os acontecimentos que se desenrolam nas terras africanas e americanas do Atlântico, se esclarecem por meio de um jogo de efeitos recíprocos (ALENCASTRO, 2000, p. 34).

Constituiu-se uma rede mercantil que não é determinada pela relação MetrÓpole-Colônia; as regiões coloniais marítimas de Portugal articulam-se autonomamente a fim de garantir trocas de mercadorias, pautadas principalmente pelo trato negreiro no Atlântico Sul. “Francisco Pinheiro, que sabia muito bem aproveitar as oportunidades de bons negócios, informado que, nas Minas, ‘os melhores cabedais são escravos’, em pouco tempo resolveu investir parte de seu capital nesse comércio” (FURTADO, 1999, p. 193-4). Nosso comerciante era informado por seu agente Balthazar de Araújo sobre os carregamentos de escravos que vinham da Costa da Mina e Angola, levando-o a afirmar que a América sem a Costa da Mina não era nada (Cf. LISANTI FILHO, 1973, vol. 1, p. 93, Carta 64, Maço 18).

[O] trato negreiro não se reduz ao comércio de negros. De consequências decisivas, na formação histórica brasileira, o tráfico extrapola o registro das operações de compra, transporte e venda de africanos para moldar o conjunto da economia, da demografia, da sociedade e da política da América Portuguesa” (ALENCASTRO, 2000, p. 29).

Notemos como este comércio bilateral entre América portuguesa e África, com a atividade de trato negreiro, representava um empreendimento muito lucrativo, que a atividade econômica da América dependia desses escravos e a demanda por estes crescia com o aumento da mineração. Lucrativo, porém, era muito arriscado. Basta lembrarmos o caso de Antônio Cubellos, que roubou seu carregamento de escravos. Mas, mesmo reticente, Pinheiro envolvia-

se com o tráfico. Além do mais, prejuízos comerciais de maiores proporções ocasionadas pela mortandade dos homens durante as viagens, como ocorrera com um carregamento vindo de Angola para a Bahia, cujo balanço de óbitos fora de 57 pessoas, não tornavam o negócio uma perda total, pois seria quitado com o valor do seguro que o carregamento tinha e que os destinatários desses escravos receberam (Cf. LISANTI FILHO, vol. 1, p. 91, Carta 92, Maço 18).

Outra situação encontrada pela agência de Francisco Pinheiro foi durante os anos de 1728 e 1730, em que conseguiu arrematar o contrato do sal para a capitania de São Paulo. Estanco régio, era certeza de rendimentos naquela praça. Contudo, houve uma série de prejuízos aos seus negócios, principalmente no tocante aos descaminhos do sal. Havia excedente do produto e as câmaras de Santos e de São Paulo negavam-se a aprovar a execução do monopólio na região. O agente responsável pelo comércio, Pedro Fernandes de Andrade, ficou muito transtornado com situação.

Pois nem o alvará de Sua Majestade que Deus lhe guarde ordenava, nem a carta que tinha recebido do Conselho Ultramarino, nem as condições que dito senhor [Francisco Pinheiro] confirmou ao contrato tal negavam, e assim que o contrato havia ter princípio no primeiro de janeiro [de 1728] conforme o alvará e carta que ele tinha recebido do Conselho e as partes haviam que vender o sal que tinham e não puderam vender antecedente, e tanto que tiveram desengano, na verdade me vi na maior consternação parecendo-me que este dizer era dirigido a dar satisfação a algum empenho que tivesse pelos donos do sal que são de nome nesta terra (Idem, vol. 4, p. 59, Carta 681).

O contrato chegou a ser revogado para aquele triênio. A câmara de Santos, contudo, ao saber que o negociante Francisco Pinheiro fora prejudicado com o estanco, sugeriu ao agente lotado em São Paulo, Pedro Fernandes de Andrade, que aquele arrematasse o contrato do sal para o triênio seguinte. A câmara aprovaria a aplicação do contrato na região mediante pagamento de propina (Cf. LISANTI FILHO, 1973, vol. 4, p. 90-91, Carta 693; VITORINO e RIZZI, 2012, p. 850-851), contudo, não houve interesse na parte de Pinheiro arrematá-lo.

Adriana Romeiro (2015) relata que documentos eram enviados ao rei denunciando práticas duvidosas sobre ações de governadores e membros da administração colonial. Afirma que a prática da corrupção somava-se à cobiça e à ambição dos vassalos reais, gananciosos por dinheiro, corrompe-se todo o corpo místico do reino e sedimenta-se o império da injustiça. “(...) Ao se afastar da conduta reta e justa, sobrepondo o interesse particular ao bem comum, desviando-se do princípio de justiça, a República se corromperia e degeneraria em tirania. Cumpre observar, aliás, que é precisamente esse sentido de corrupção como desvio da justiça (...)” (ROMEIRO, 2015, p. 114) Na situação apresentada na documentação, fica ainda mais

evidente a omissão da Coroa portuguesa sobre a atuação de comerciantes ilegais do sal em terras coloniais, ao mesmo tempo em que propostas que desvirtuam a lei são apresentadas de maneira direta, o que colocava em evidência os limites da tolerância da sociedade colonial em relação a práticas injustas (abuso de poder, corrupção, subornos, extorsão).

A partir dessa análise, como pensarmos, por exemplo, em uma educação voltada para relações étnico-raciais? Ou ensinar mineração articulando esta atividade econômica com construção de redes comerciais entre capitânicas do Brasil e o próprio Império português? Pensar valores e condutas éticas no presente e no passado? Com o trabalho documental, entendemos o período histórico dentro de sua especificidade e livre de qualquer teleologia ou ideologia, no caso, de um “sentido de nação”, muitas vezes presentes nos materiais didáticos e na narrativa histórica curricular.

Porque as fontes são tão centrais no trabalho do historiador é que elas permitem aos alunos e alunas ampliem seu conhecimento histórico. Fontes estimulantes que possam engajar nossos estudantes na direção do tema estudado e permitam explorar a complexidade do passado abrem espaço para o aprendizado efetivo. Elas são indícios de situações vividas e da diversidade de formas de ser e de agir (ALBERTI, 2019, p. 107).

2.1.1 Novas possibilidades no ensino de história colonial

Trabalhos diversificados, como o organizado pela professora Monalisa Pavonne Oliveira (2019), subsidiam os estudos coloniais em sala de aula, orientando a reflexão sobre questões raciais, de gênero, culturas e resistências afro-brasileira e protagonismo indígena (estas duas últimas temáticas incorporando as orientações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008¹¹). As abordagens oferecidas nas sequências didáticas exploram as condições sociais, econômicas, políticas e culturais, tendo como prisma participantes das camadas exploradas pelos colonos e reinóis: populações indígenas e africanas. Se estivermos certos, este trabalho incorpora elementos expostos no final do parágrafo anterior, ao intentar sobre a formação social brasileira e as demandas do tempo presente, como o racismo e a negação dos direitos para as minorias.

Outro trabalho de grande monta é o projeto “Sala de Aula”¹², hospedado no sítio “O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira”. Consta, nesse portal, uma série de

¹¹ BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm Acesso: em 10 de fevereiro de 2020. Esta lei foi ampliada em 2008, quando tornou obrigatório também o ensino de história indígena: Lei 11.645/2008.

¹²Sítio: <http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/>

documentos para uso escolar acerca do período da colonização portuguesa na América, divididos em 5 subtemas por eixos temáticos: “Expansão Portuguesa”, “Brasil”, “Portugal”, “Império Luso-Brasileiro” e “A Corte no Brasil”. Além disso, o sítio conta com uma base de dados, o “Roteiro de Fontes do Arquivo Histórico Nacional para a História luso-brasileira”, onde é possível acessar vasta documentação acerca de Portugal e suas colônias.

O “Sala de Aula”, por sua vez, conta com uma página específica, composta por três documentos transcritos na íntegra ou em parte, com a ortografia atualizada. Cada uma dessas fontes é acompanhada de verbetes explicativos, cujo objetivo é fornecer, ao professor, caminhos que podem ajudá-lo a explorar os documentos apresentados. Em muitos casos, disponibiliza-se o manuscrito, que se torna igualmente um instrumento de trabalho para o docente (CARVALHO e ZAMPA, 2017, p. 50, 2017).

Marieta Pinheiro de Carvalho e Vivian Cristina da Silva Zampa (2017), ao mencionarem esse projeto, destacam que o trabalho docente, a partir do uso de fontes, pode ajudar a quebrar visões distorcidas sobre o período colonial brasileiro, dando como exemplos a indolência indígena, a ausência de conflitos entre reinóis e colonos ou a passividade dos escravos. Com tal acervo, entretanto, o cuidado a ser tomado e explicado aos alunos é que se trata de documentos escritos, devendo, pois, ser complementado com outros tipos de fontes para melhor compreensão do passado. Nisso, ambas são assertivas, ao elucidar que o documento deve ser interrogado em sua relação passado-presente, escolhendo procedimentos que orientem na observação, na identificação de ideias, temas e contextos subordinados aos objetivos da aula, usando métodos adequados para extrair dos documentos informações de suas formas e conteúdos, bem como a compreensão desse no contexto de sua produção. “É o docente, em sua prática cotidiana, que saberá o momento adequado para trabalhar com os documentos, decidindo as intenções didáticas e a especificidade da temática histórica estudada. De igual maneira, é preciso que ele estabeleça ‘critérios de escolha’ a partir de questionamentos que podem orientar a sua atividade”. (Ibidem, p. 41)

Com o intuito de produzir material didático aplicável ao ensino básico, o Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2003 e 2005, desenvolveu o projeto de “Pesquisa e Produção de Material Didático para o Ensino de História do Brasil Colonial”, fornecendo subsídios para este campo de ensino. Dois eram os objetivos: o primeiro era sistematizar e organizar fontes secundárias e testemunhos históricos acerca do período; o segundo, organizar atividades e roteiros de estudo para emprego no ensino de história de Brasil Colonial. A materialização foi culminada com a confecção de um CD-ROM e a montagem do sítio www.fafich.ufmg.br/pae, onde apresentam diferentes seções, dentre elas:

“Textos de Apoio” (textos sobre Brasil Colonial feitos pelos alunos da graduação envolvidos com o projeto), “Apresentações” (abordagens acerca da economia, sociedade, cultura, administração, revoltas, conjuras e processo de independência), “Orientações para o professor” (sugestões de atividades didáticas) e “Jogo” (“Viagem ao Brasil Colonial”, tornando lúdico o ensino de História Colonial). Luiz Carlos Villalta e Priscila Brandão Antunes (2006), ao enaltecerem este projeto, resgatam

um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno tenha contato com a multiplicidade discursiva da história, seja iniciado na sua desconstrução, reconstrução e, ao mesmo tempo, seja capacitado a construir discursos próprios, discursos estes que expressem um posicionamento coerente e consistente do educando em relação às “histórias”, usando, em alguma medida, a metodologia da investigação empregada na produção histórica e, por conseguinte, pondo-se a pensar sobre a história (VILLALTA; ANTUNES, 2006, p. 6).

Como proceder com essa investigação histórica vinculada ao ensino básico? Villalta e Antunes nos apontam as etapas a serem percorridas. A primeira delas investe na elaboração de situações-problema, as quais devem ser de conhecimento ou interesse dos alunos, para relacioná-las com as suas experiências de vida e estimulá-los à sua solução. Nesse aspecto, a linguagem deve ser acessível aos alunos, o problema pode ser formulado por um artifício do professor e as respostas a tais situações-problema se encontram no presente ou no passado, exigindo, assim, uma comparação entre as experiências históricas. A segunda etapa definida pelos autores é a da “Desconstrução e Reconstrução de Discursos”; nesse momento, durante as atividades mediadas pelos recursos selecionados pelo professor, os alunos reconstruem o conhecimento histórico de maneira ativa. Por fim, na “Construção de uma síntese”, os alunos estabelecem uma síntese, montando uma argumentação fundamentada com seus pontos de vista, retomando a questão-problema inicial, somando às informações colhidas no percurso da aprendizagem, reconstruindo o que fora feito pela historiografia e se posicionando criticamente diante desse conhecimento (Cf. *Ibidem*, 2006, p. 6-7). Percebemos nessas etapas a (re)construção do saber histórico escolar sob o protagonismo discente, incorporando as discussões historiográficas e os elementos metodológicos do historiador.

Intencionando utilizar a Internet para divulgar e produzir o conhecimento histórico, Keila Grinberg e Anita Almeida (2012) pensaram e coordenaram o projeto “Detetives do Passado”¹³, *site* de investigação e pesquisa escolar voltado para alunos da educação básica. Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e com o

¹³ <http://numemunirio.org/detetivesdopassado/>

apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a página contribui para ensino a estudar história usando a rede. A Internet é um espaço potencial para ensino e pesquisa, produtor e difusor de conhecimento; a precaução é fazer boas escolhas com um bom roteiro de estudos.

Voltando à ideia da importância de o aluno, ao mesmo tempo em que tem acesso a determinado conhecimento histórico, ter também contato com o processo de produção desse conhecimento, o Projeto foi elaborado com a preocupação, por um lado, de divulgar pesquisas recentes na área de História e, por outro, mas não menos importante, de poder funcionar como uma ferramenta para ‘aprender a investigar’ (GRINBERG e ALMEIDA, 2012, p. 321).

Por meio de oficinas compostas por fontes primárias ligadas à escravidão no século XIX, “Detetives do Passado” tem como premissa casos e documentos reais que necessitam de conclusão. Outros documentos, como quadros, imagens, trechos literários, são apresentados no percurso da atividade para comparação e inter-relação com o inicial, tais como pistas de uma investigação “policial”. A sequência didática (caso – tarefa – passo a passo – solução) é um fio condutor de descobertas e construção de saberes, despertando curiosidade e conferindo aos alunos autonomia para criar hipóteses, argumentar com propriedade e sistematizar sua visão de mundo. Além disso, a experiência nas oficinas, ao lidar com a temática, aborda histórias que coloca em evidência a diversidade da experiência de escravos, libertos e seus descendentes que passaram pela marca do cativo, ao criar “situações em que os estudantes possam viver a experiência de ficar no lugar de pessoas reais, que viveram situações reais, e que, em alguma medida, e apesar da escravidão, puderam ser sujeitos da sua própria história” (Ibidem, p. 323).

Não podemos deixar de mencionar, no bojo das inovações dentro do ensino de história, a Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), projeto de extensão desenvolvido pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas. Abordando não só o período colonial, mas as demais fases da história nacional, sua proposta “(...) traz para o âmbito das ciências humanas uma atividade que pode estimular o conhecimento e o estudo e envolver os participantes em atividades de desafio construtivo” (MENEGUELLO, 2011, p. 2). Mais: valoriza o trabalho em equipe, o debate a partir de fontes de diferentes naturezas, além de gerar uma competição inclusiva entre participantes. O itinerário olímpico, composto por 5 fases online e a fase final, obrigatoriamente presencial¹⁴, permitem a construção de hábitos de estudo e de pesquisa, indicando que o tempo de construção do conhecimento

¹⁴ Em virtude da pandemia do novo coronavírus, em 2020 e 2021 a fase final da ONHB também teve formato online.

dentro das ciências humanas não é imediato, mas gradativo e reflexivo. Ao professor, tutor dos alunos, cabe a tarefa de mobilizá-los e engajá-los ao cumprimento das atividades, fornecendo suporte pedagógico para a resolução das situações-problema.

Cristina Meneguello (2011), uma das coordenadoras nacionais da ONHB, propõe, em certo sentido, uma nova forma de tratar o ensino de história, conferindo aos estudantes a autonomia, a criticidade e a curiosidade científica no ensino-aprendizagem.

Nesse processo, destaca-se o exercício das metodologias científicas específicas de um historiador, o que leva a um novo patamar de conhecimento de temas históricos e historiográficos e incide sobre o ensino e a divulgação da história do Brasil, ao mesmo tempo em que alerta para os padrões hierárquicos que associam a história nacional aos grandes ciclos econômicos e levam à invisibilidade histórica de regiões nacionais no discurso histórico geral. Ao levantar tais questões, os participantes da Olimpíada, principalmente os estudantes, passam a ter contato com o produzir da história, o fazer historiográfico, levando a esses alunos um pouco da produção histórica científica encontrada nas instituições de ensino superior do Brasil, e com o qual muito dificilmente teriam contato (Ibidem, p. 5).

A ONHB complementa o ensino de história na medida em que permite aos alunos a análise e a interpretação de documentos textuais, iconográficos; o envolvimento com temas ligados à cidadania, formação da nação, cultura política, dentre outros. Ao tomar contato com tais fontes, os alunos conhecem o arcabouço metodológico do trabalho do historiador: “ler e interpretar um documento, avaliar diferentes versões possíveis de um mesmo acontecimento, analisar detalhes de uma gravura ou mapa (...)” (Ibidem, p. 6). Não seria, pois, uma “atitude historiadora”, afirmada na BNCC? Esta metodologia se apresenta durante a realização das provas de múltipla escolha, por exemplo, onde as questões fogem do binômio “sim/não”. Contemplam-se diferentes níveis de acerto, desde a leitura mais imediata do enunciado, a contextualização da informação histórica, até a compreensão de conceitos e processos históricos; temos, neste sentido, um sistema avaliativo que enfatiza diferentes estágios cognitivos e de aprendizagem dos alunos, e que pode servir de válido recurso didático para as aulas do ensino básico.

Em diálogo com esse acúmulo de exemplos de experiências positivas que trouxeram renovação para o ensino de História, notamos a preocupação de diferentes professores e autores em reinventar a prática docente, tornando as aulas mais participativas e colaborativas. Boas práticas para a aprendizagem devem ser produzidas e divulgadas, pautadas na pesquisa e articuladas com a vivência escolar. Entendemos que, como professores, a rotina impede-nos de criar e sistematizar novas práticas de ensino, quanto mais registrá-las e publicizá-las. Contudo, são importantes posturas ativas para construção de novas práticas para

o ensino de História, colocando os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem e reconhecendo-os como protagonistas na produção do conhecimento histórico escolar.

2.2 BNCC, CURRÍCULO PAULISTA E O USO DE FONTES

Desenvolvemos esse estudo tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. De acordo com o documento, o tema de nosso trabalho será direcionado aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e inserido no seguinte quadro esquemático:

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	<p>(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.</p>

(BNCC, 2017, p. 422-423)¹⁵

Esse importante documento norteador pauta o ensino-aprendizagem de História nos anos finais do Ensino Fundamental, pontuando a adoção de procedimentos necessários para redefinirmos nossa didática. O primeiro deles nos leva “[p]ela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (Ibidem, p. 416). Aqui, os seus marcos devem ser usados para problematizar a proposta de ensino e conduzir determinado sentido à narrativa histórica, reforçando a relação entre presente e passado, além da valorização do saber do estudante na construção desse conhecimento histórico escolar. Tais eventos selecionados, articulados no tempo e no espaço, permitem a constituição de um painel global entre as relações diversas entre Brasil, América, África, Ásia e Europa ao longo dos séculos. Por sinal, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, a dimensão espaço-

¹⁵ No estado de São Paulo, o Currículo Paulista (2019) incorpora as competências e habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular. As mesmas orientações encontram-se na página 474.

temporal reside na mobilidade das populações e na presença de diferentes sujeitos que trazem “à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais” (Ibidem, p. 417).

Ora, nossa documentação vai ao encontro desse prisma curricular prescrito pela BNCC, pois aborda as dinâmicas de gentes, de mercadorias e de culturas pelo espaço do Império Marítimo Português. “No 7º ano, as conexões entre Europa, América e África são ampliadas. São debatidos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos a partir do final do século XV até o final do século XVIII” (Idem, p. 418). Se estivermos corretos com nossas hipóteses, a partir das cartas coloniais de Francisco Pinheiro e de seus agentes, poderemos elencar as vicissitudes de diferentes naturezas que possibilitaram não só a exploração comercial, mas as tensões e acomodações em diferentes regiões que, ora beneficiaram sua agência, ora prejudicaram. Cumpre-se, pois, ambas as habilidades previstas para a Unidade Temática “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade” acima descritas. Para tanto, leremos e ouviremos as impressões dos viventes do século XVIII, mediadas pelas cartas comerciais. Partindo das impressões gerais, somos convidados a construir análises e explicações sobre o passado, sem abandonar os desafios do tempo presente.

O Currículo Paulista, inspirado na BNCC, reforça os objetivos para um ensino de história mais crítico. No limite, solicita de cada estudante e docente uma atitude historiadora, de artífices do processo de ensino e aprendizagem. Uma importante competência pode ser listada informalmente por nós: aprender a perguntar sobre eventos e conceitos, explorando as possíveis intenções do autor da fonte histórica, entendendo que não há neutralidade acerca do que sobrevivera durante o tempo. A criticidade angariada pelo ensino de história nesses documentos revela os anseios pela curiosidade, o inconformismo e a ação durante o ensino-aprendizagem de história.

Dentre as nove Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental, presentes no Currículo Paulista, quatro estão diretamente integradas ao nosso trabalho:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

(...)

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações (...) (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 460-461).

Tais competências dirigem esforços para definirmos em sala de aula, dentre outros pontos: o contexto da mineração no Brasil e sua inserção no processo de colonização portuguesa; as tensões políticas e econômicas nos diferentes territórios do império marítimo português, bem como os conflitos e as negociações para o exercício comercial; a atuação das agências mercantis no espaço atlântico; as consequências da mineração no Brasil e no império português; a relação entre reinóis e colonos no campo político e social.

O trato com as fontes documentais oferecerá subsídios de grande ajuda para reconstruir parte desse universo colonial no espaço escolar. A BNCC aborda a importância do documento em sala de aula como procedimento pedagógico, para que o sujeito possa interrogar sobre a sociedade que o produziu. Para o aluno, é um campo de produção do conhecimento histórico, mediando aquilo que é visível ou invisível no decorrer da problematização da fonte (Cf. BNCC, 2017, p. 418). Além disso, o acesso ao documento mobiliza o aluno para a curiosidade histórica, gerando empatia e sensibilização durante a pesquisa-atividade. Não temos como objetivo formar historiadores, mas garantir aos alunos subsídios para interpretar as informações a partir da contextualização do documento em análise, seja aquilo que está explícito ou implícito. O documento, tanto para o historiador como para o professor de história, é acesso ao conhecimento e cabe ser problematizado; claro que a metodologia de trabalho é divergente, mas o saber histórico produzido, de certa forma, deve ser significativo e transformador, contemplando a construção de valores éticos e justos para uma cidadania plena.

Os procedimentos básicos para o trato com a documentação envolvem: identificação das propriedades do objeto (peso, textura, sabor, cheiro etc.); compreensão dos sentidos que a sociedade atribuiu ao objeto e seus usos (máquina que produz mercadorias, objeto de arte, conhecimento etc.); e utilização e transformações de significado a que o objeto foi exposto ao longo do tempo. Esse exercício permite que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro (Ibidem, p. 418).

Os PCNs de História para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental já preconizavam o alinhamento de conteúdos básicos para os estudantes brasileiros. Dada a sua importância, por contar, dentre outros aspectos, na construção da cidadania, no posicionamento crítico, na valorização da pluralidade e na autonomia afetiva, física, cognitiva, ética e estética. Para tanto, os saberes dos alunos precisam passar por uma sistematização no espaço escolar, articulando

suas vivências às do conhecimento histórico. O espaço escolar reelabora os vários saberes adquiridos e reconstruídos a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos.

A apropriação de noções, métodos e temas próprios do conhecimento histórico, pelo saber histórico escolar, não significa que se pretende fazer do aluno um “pequeno historiador” e nem que ele deve ser capaz de escrever monografias. A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época (PCN, 1998, p. 40).

Como as cartas coloniais podem servir como suporte pedagógico para os alunos do 7º ano? Que cuidados e adaptações seriam necessários para exigir o desenvolvimento de variadas competências e habilidades com nosso bojo documental? Se sugerirmos corretamente, sublinharemos, por exemplo, os conflitos oscilantes entre reinóis e colonos. E de que forma esse saber pode ser significativo para nossos alunos no tempo presente? Ora, por que não associarmos à presença de empresas estrangeiras no Brasil? Ou, se focarmos no tráfico de escravos que Francisco Pinheiro se aventurara, quais observações éticas podemos fazer em relação ao tráfico e à escravidão?

Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões (Ibidem, p. 45).

Como as cartas coloniais podem servir de suporte pedagógico? Primeiramente, oferecendo momentos de grande riqueza e de contato com outras temporalidades, outras organizações sociais e culturais. A partir desse encontro com o passado, o exercício do historiador se inicia, promovendo relações com o presente, contando com essa atitude historiadora. Visitar as cartas não é referendar o mundo do século XVIII “tal qual foi”. O documento não é neutro. “No trabalho com documentos históricos, é imprescindível que fique evidente para o aluno que o documento expressa um ponto de vista e não a verdade sobre um período histórico ou uma sociedade” (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 21, grifo meu). Serve de farol para direcionar nosso olhar às respostas das perguntas que condicionamos.

Nesse sentido o documento histórico se insere no campo dialético, pois sozinho ele não explica um período. Ele defronta-se com a ação de homens e mulheres reais que viveram esse período e que deixaram sua marca, explicitaram seus desejos e aspirações e de outros que se debruçaram no passado e produziram memórias, explicações, enfim, escreveram a História de um povo ou período. A História se abre como um imenso campo de possibilidades, demonstrando que o processo histórico não é linear, mas congrega múltiplas temporalidades (Ibidem, p. 23).

Salientamos que, da mesma forma que as fontes possuem intencionalidades, sua escolha para o trabalho docente ou acadêmico também é pautada por elas. Escolhê-las, objetiva ou subjetivamente, revela o caráter não neutro da ação pedagógica. No Capítulo 4, listamos algumas cartas que tratarão de temáticas ligadas ao período colonial. Seja qual for a situação de ensino ou pesquisa, selecionar a documentação é condição do nosso ofício. Não implica dizer, por outro lado, que nossas preferências adoçarão as hipóteses de trabalho. O rigor metodológico pauta a pesquisa e o ensino de história; durante a investigação, as hipóteses não devem se sobrepor às considerações advindas da documentação. “(...) É necessário que se tenha, no mínimo, uma postura de desconfiança epistemológica e questionar o porquê de esse registro ter sido escolhido ao longo da história e ser, ainda no presente, considerado apropriado para retratar a realidade histórica do período estudado (...)” (Ibidem, p. 23).

Selva Guimarães (2012) sublinha que o trabalho com documentos numa perspectiva metodológica dialógica assegura os pressupostos da pesquisa, do debate e do espírito crítico. Com a problematização, aluno e professor se tornam investigadores do saber e do fazer histórico: “Uma vez selecionados os documentos, os alunos devem ser motivados ao trabalho, construindo, juntos, atividades de leitura, interpretação, criação e sistematização de novos conhecimentos que levem à ‘superação das obviedades’ e à ‘superação da cadeia normatizadora do conhecimento’” (GUIMARÃES, 2012, p. 325-326).

Adverte-nos Circe Bittencourt (2018), entretanto, quanto ao uso do documento. “O objetivo é fornecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível [...]. É preciso cuidado para que os documentos forneçam informações claras, de acordo com os conceitos explorados, e não tornem difícil a compreensão de informações” (BITTENCOURT, 2018, p. 267). Para tanto, a escolha dos documentos deve assegurar que estes devam ser atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos. Um interessante diagrama montado pela autora ajuda a articular os procedimentos de análise de um documento:

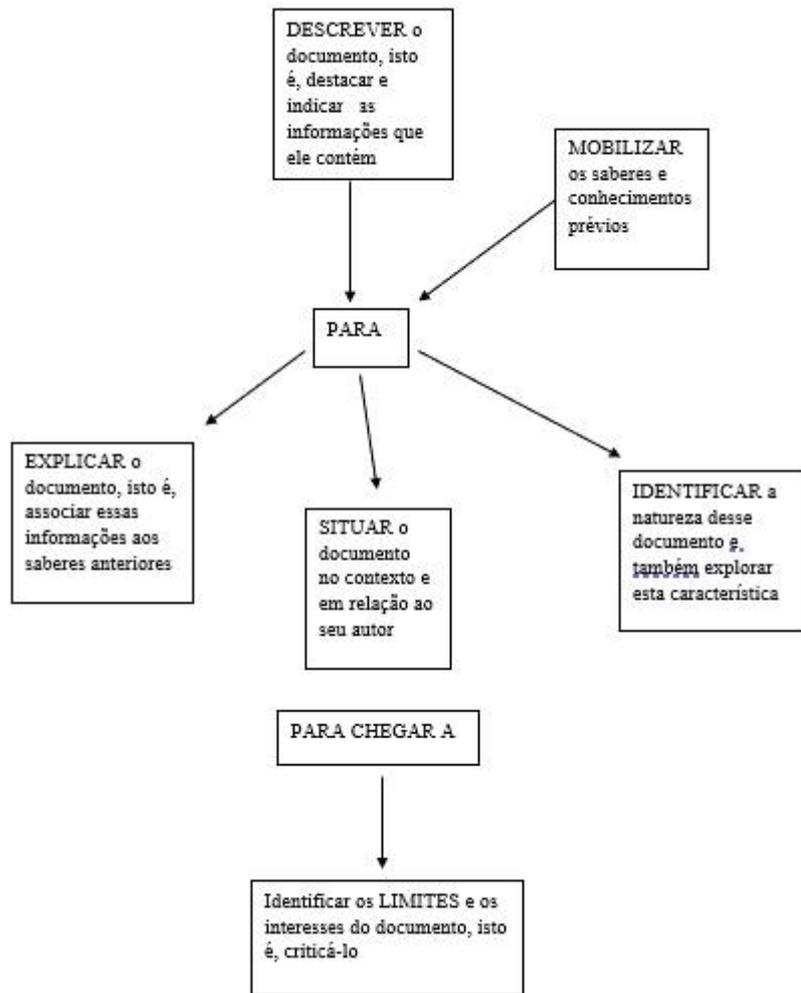


Figura 1: Diagrama para análise documental proposta por Circe Bittencourt. (BITTENCOURT, 2018, p. 267)

Vera Cabana Andrade (2007) salienta que o trabalho com documentos, então, permite ao professor, no processo de ensino-aprendizagem, elaborar o fazer pedagógico e o fazer histórico em sala de aula. Por um lado, construindo relações e representações entre presente e o passado, buscando a experiência pessoal como leitura de mundo; por outro, identificando, recuperando e ressignificando as marcas do passado. “No cotidiano da sala de aula, [o professor] problematiza o ensino, colocando questões do universo acadêmico e da vivência dos alunos, fazendo com que o conteúdo, tantas vezes completamente externo e estranho à vida deles, adquira significado para os educandos” (ANDRADE, 2007, p. 234-235). Neste sentido, cabe ao professor elencar metodologias ativas para melhor aproveitamento escolar com o uso de documentos, a fim de atender aos objetivos propostos para suas aulas e sequências didáticas.

Por metodologias ativas, entendemos ser a centralidade do alunado no processo de aprendizagem. O aluno sai da cômoda posição de ouvinte das informações transmitidas pelo

docente para uma postura protagonista, discutindo e trabalhando em grupo. Valores como iniciativa, criatividade e criticidade são fundamentais para esta nova abordagem de ensino-aprendizagem que

(...) ocorre por meio da interação do aluno com o assunto estudado, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo passivamente. Aplicar os aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram obtidos exigirá mais do que simples decoração ou solução mecânica de exercícios. Exigir  o domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio e capacidades de análise e abstração (LOVATO; MICHELOTTI, SILVA, LORETTO, 2018, p. 158).

O professor surge como um facilitador e mediador da aprendizagem, planejando técnicas que permitam a participação dos alunos no alcance das competências e habilidades a serem desenvolvidas, não sendo única fonte de conhecimento. “(...) Ele torna-se responsável por promover o intercâmbio coletivo entre os estudantes, promovendo o movimento do saber atual para o saber a ser alcançado (Ibidem, p. 159). A relação de ensino-aprendizagem se horizontaliza, o professor capacita os alunos a produzirem reflexões e a elaborarem hipóteses sobre as temáticas constantes no currículo escolar. Materiais didáticos e o conhecimento acadêmico do docente são subsídios, meios para constituição de um saber escolar original.

José Armando Valente, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Alexandre Fogli Serpa Geraldini (2017, p. 463), ao realizarem balanços sobre a literatura sobre metodologias ativas como práticas pedagógicas, afirmam que elas envolvem os alunos, engajando-os no processo de aprendizagem para fazer coisas, colocar conhecimento em a o, pensar e construir conceitos, desenvolver estratégias cognitivas, criticidade e reflexão sobre suas práticas, conceder e receber *feedbacks*, interagir com colegas e professores e explorar atitudes e valores pessoais e sociais.

(...) Na verdade, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (VALENTE; ALMEIDA GERALDINI, 2017, p. 464).

Aline Diesel, Alda Leila Santos Bald z e Silvana Neumann Martins (2017) montaram um diagrama para sintetizar os principais princípios das metodologias ativas. Tomamos a liberdade de exp -las abaixo e de comentar brevemente cada um deles.



Figura 2: Princípios constitutivos das metodologias ativas. (DIESEL; BALDÉZ; MARTINS, 2017, p.273).

O entendimento das autoras, de que o **aluno é o centro de ensino e de aprendizagem**, é novamente reforçado. Abandona-se a posição espectralora e assume-se uma postura efetiva na sala de aula, exigindo variadas construções mentais, desde competência leitora até tomada de decisões. Isso sedimenta a sua **autonomia**, engajando-o novas aprendizagens, escolhendo e defendendo ideias próprias, respeitando e acolhendo diferentes pontos de vista. Só é possível desenvolvê-la a partir da **problematização da realidade e reflexão**, ou seja, analisar e tomar consciência do nosso contexto social e compreender que o aprendizado escolar se intersecciona com o meio em que vive, “(...) de modo que os estudantes possam articular o conhecimento construído com possibilidades reais de aplicação prática, ou seja, aprender com sentido, com significado contextualizado” (Ibidem, p. 276). O **trabalho em equipe** permite a troca de ideias, a discussão e interação entre os estudantes, argumentar favorável ou contrariamente a uma situação. A **inovação**, por sua vez, dá vazão a novas formas de atuação dentro da sala de aula, rompendo com aquele modelo mecânico de transmitir o conhecimento e com a passividade do aluno. Finalmente, o **professor como mediador, facilitador, ativador**, provoca e desafia seus alunos, respeitando as potencialidades e os limites, não dá respostas prontas, “(...) deve assumir uma postura investigativa de sua própria prática, refletindo sobre ela a fim de reconhecer problemas e propor soluções” (Ibidem, p. 279).

Maria Helena Antunes (2020), em sua tese doutoral, lista algumas estratégias em metodologias ativas. Para não soar maçante, sintetizaremos no quadro abaixo, as principais, além de breve comentário sobre cada uma delas.

Metodologias Ativas	Resumo
Aprendizado Baseado na Mudança (<i>learning based change</i>)	Propõe engajamento de pessoas para a criação de um futuro sustentável, construindo competências e estruturando estratégias de mudança que facilitem a transição para uma sociedade mais sustentável.
Aprendizado Baseado em Equipes (<i>Teams based Learning</i>)	Alicerçado no Construtivismo, esta aprendizagem gera a interação dos estudantes em trabalhos em pequenos grupos, que preparam o estudo antes da aula para ser apresentado aos demais focando na resolução de problemas e tomadas de decisões.
Aprendizagem Baseada em Problemas (<i>Problem Based Learning</i>)	Usa problemas da vida cotidiana como mote para a construção de conhecimentos.
Aprendizagem Baseada em Projetos (<i>Project Based Learning</i>)	Os alunos devem desenvolver competências e habilidades para responderem a um desafio, pergunta ou problema proposto pelo professor).
Design Thinking	“Pensamento de Design”. Processo de criação de soluções com enfoque no ser humano: ouvindo-o, criando e implementando.
Ensino sob medida (<i>Just-in-time</i>)	Contato com conhecimentos anteriores adquiridos por meio de pesquisas anteriores e interações em sala de aula.
Gamificação	Uso de técnicas de design de jogos para envolver pessoas na resolução de problemas.
Instrução por Colegas ou Pares	Apresentação e discussão entre colegas de resultados de pesquisa anterior solicitada pelo professor.
Mapas Conceituais	Diagramas que relacionam conceitos, ideias e palavras-chave

Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez	Prioriza a observação da realidade, seleção de pontos-chave, teorização sobre estes, construção de hipóteses e aplicação à realidade.
Realidade Aumentada	Recurso tecnológico que interage elementos virtuais com visualizações do mundo real.
Realidade Virtual	Simulação do espaço tridimensional no computador.
Sala de Aula Invertida	Inversão de atividades realizadas pelos alunos, tornando o espaço da sala de aula para debate e aprofundamento de temas já pesquisados anteriormente.
Sequência Didática	Conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, em que o conteúdo é trabalhado em etapas.

Tabela 2: Metodologias Ativas (Cf. ANTUNES, 2020, p. 106-164)

Dentro deste mestrado, trabalharemos duas metodologias ativas em nossa ferramenta pedagógica: a primeira delas é a oficina didática com as cartas coloniais¹⁶. Assim consideramos pelo fato de, primeiramente, sensibilizar e mobilizar os alunos a dissecarem a informação ali presente e perceberem as ausências naquelas fontes. A discussão entre os alunos valoriza suas impressões e posicionamentos, permite reconstruir relações sociais e definir conceitos coletivamente, articulando-os com seus conhecimentos prévios e com o tempo presente.

Deste modo, o estudo e a análise de fontes históricas pode ser um ponto de partida do que entendemos como “o fazer histórico” na sala de aula, ajudando o aluno a desenvolver o espírito crítico, a interpretação e o significado de fonte histórica assim como possibilita ao aluno a percepção sobre o ofício do historiador e sobre o trabalho de escrever a História a partir das fontes (BRODBECK, 2012, p. 35).

2.3 Ensino de história e tempo presente

¹⁶ Abordaremos detalhadamente no Capítulo 4.

Seja no ofício do historiador ou do professor de história, é fundamental que haja a leitura crítica dos documentos. Como registro do passado, a documentação possibilita caminhos interpretativos e explicativos, desde que estimuladas corretamente e coerentemente pelo pesquisador-professor. Que perguntas induzir? Que relações construir entre passado e presente? A curiosidade inicial suscitada com a leitura de um documento deve ser convertida em conceitos sólidos capazes de estimular e diversificar a produção do conhecimento histórico.

(...) Muitas pessoas que não estão diretamente envolvidas com a história como disciplina podem achar que o trabalho do historiador consiste no estudo de um repertório mais ou menos fechado de acontecimentos na forma de narrativa. É importante entendermos, contudo, que o conhecimento sobre o passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes, perguntas essas que permitem que as fontes documentem algo, isto é, se transformem em evidência de algo. À semelhança do cientista no laboratório, o historiador se faz perguntas, as quais consegue ou não responder a partir dos documentos que encontra (ALBERTI, 2019, p. 108).

Durante a investigação histórica, muitas vezes o historiador e o professor de história se veem contraditados com os caminhos que as evidências impõem às hipóteses, levando-os a reformular suas perguntas e as perspectivas da pesquisa. A indução das fontes é o norteador da reflexão histórica, pois nelas nos debruçamos para análise e interpretação de dados, de experiências e até mesmo de ausências. Esse saber não é cristalizado, passa por novas abordagens e questões do tempo presente, seguindo metodologias específicas, pois “o conhecimento sobre passado é resultado do trabalho intelectual do historiador” (Ibidem, p. 108).

Isabel Barca e Marília Gago (2001), ao aplicarem estudo sobre construção do conhecimento histórico com alunos de 11-12 anos de idade, inferiram que este público e esta faixa etária já possuem autonomia intelectual para formularem conceitos articulando o trabalho com as fontes e a realidade vivida. (...) “Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão história” (BARCA e GAGO, 2001, p. 241). Em linhas gerais, afirmam que as crianças daquela faixa etária são capazes de lidar com fontes históricas, observando que estas devem ser cuidadosamente selecionadas e estar ancoradas numa situação que faça sentido humano e contextualizada à realidade dos discentes. “E não poderá perder-se de vista que um contexto mais abrangente se vai adquirindo e compreendendo progressivamente, ao longo das vivências acadêmicas e não acadêmicas” (Ibidem, p. 254). Além disso, as perguntas a serem feitas às fontes devem ser diretas, claras e objetivas, a fim de saberem quais tarefas devem desempenhar.

A segunda consideração das autoras portuguesas remete ao sentido que os alunos darão às respostas encontradas nessa investigação histórica: elas estarão articuladas à experiência de aprendizagens construídas dentro e fora da escola. Podemos avaliar seu teor substantivo e a qualidade do conhecimento histórico escolar produzido, a partir da articulação dos referenciais apontados pelas fontes e a literacia histórica acumulada pelos alunos. Evidentemente, haverá uma variedade de ideias, haja vista vivermos em uma sociedade plural. A reflexão sistemática, fundada em dados históricos, é um dos preceitos básicos de um ensino de história que valoriza a democracia, a tolerância e a autonomia do pensamento. Não visa à imposição de uma visão única sobre o passado.

Quanto à pluralidade da variedade dos sentidos: respeitar a pluralidade de pontos de vista que os alunos manifestam não significa admitir que todos os seus argumentos têm o mesmo nível de elaboração. Há critérios **racionais** a desenvolver, numa perspectiva de promoção do espírito crítico. Por isso, é desejável fazer-se uma tentativa de escalonamento – níveis de progressão de ideias (...) do desempenho observado. (...) Em situação de aula, esta abordagem propõe uma postura essencial da parte do professor: disponibilidade para explorar, por um lado, os sentidos que os alunos atribuem aos conceitos, em substituição do tradicional lugar-comum de que os alunos nada sabem e, por outro lado, construir a aula de História em coerência com a natureza da disciplina, que assenta num processo progressivo de inferência sobre o passado, a partir de suas fontes (Ibidem, p. 255-256, grifo meu).

Diego Firmino Chacon, Francisco Firmino Sales Neto e Dinara Soares Chacon Sales (2020) utilizam o conceito de “reflexório”¹⁷ como estratégia de aprendizagem. O trabalho desenvolvido com alunos do Ensino Médio possibilitou uma postura mais ativa, pois realizavam a escrita e a reflexão sobre o conhecimento histórico articulando-as com o cotidiano escolar, colocando também suas subjetividades na construção de suas narrativas, sem abandonar o rigor metodológico do saber e fazer história.

Assim, os reflexórios se tornaram textos que relatariam e refletiriam os acontecimentos semanais das aulas de História, no Ensino Médio, apresentando sentimentos, inquietações e interpretações acerca daqueles momentos de ensino-aprendizagem. Ao serem escritos, eles poderiam levar em consideração cinco dimensões: a descrição, a análise, a interpretação, a comparação e as contribuições para a vida (CHACON; SALES NETO; SALES, 2020, p. 5).

Os três primeiros itens do reflexório sugerem a percepção dos alunos sobre o conteúdo e/ou as relações de aprendizagem explícitas na sala de aula. O que mais chamou a atenção? Que elemento novo surgiu na discussão escolar? De que forma o conhecimento foi

¹⁷ O termo foi cunhado para designar “(...) um texto em são refletidas e relatadas as aprendizagens dos alunos, durante as experiências em sala de aula” (CHACON; SALES NETO; SALES, 2020, p. 3).

trabalhado entre colegas e o professor? As leituras construídas durante a dinâmica da aula de história se emaranham com as experiências vividas pelos discentes, construindo sentidos para aquilo que lhes é apresentado. Os dois itens finais (comparação e contribuições para a vida) intentam desenvolver noções de tempo e espaço, detectando as diferentes sociedades constituídas historicamente e seus múltiplos modos de viver e de organização. Além disso, servem como parâmetros para tomada de decisões e revisão de posturas, pois o diálogo entre as realidades do passado e do presente é importante para a formação de um futuro socialmente responsável.

Ao pensarmos dessa maneira, buscamos desenvolver nos discentes a capacidade de se interessarem por outras sociedades, sensibilizando-os para as diferenças e evitando, com isso, os possíveis anacronismos. Esse pressuposto metodológico é um instrumento de aprender a contextualizar dadas situações da História e evitar correlações duvidosas (Ibidem, p. 7).

A produção do conhecimento escolar advinda dos estudantes rompe com o padrão unificado dos materiais didáticos que, embora importantíssimos para o ensino, limitam a narrativa histórica e o posicionamento crítico dos alunos. Os reflexórios permitem uma miríade de percepções e análises, respeitando o fazer histórico e a voz discente na construção do saber, “fabricando suas explicações sobre as relações entre passado e presente, mas associadas à experiência de ter conhecido a história de sua e de outras sociedades” (Ibidem, p. 16). Por sua vez, substitui-se a reprodução do conteúdo descolado da realidade por uma prática de aprendizagem dialética e com sentido objetivo e subjetivo aos alunos.

Fiando-nos nas reflexões acima, é certo considerarmos o protagonismo discente no ensino de História. O professor, ao usar uma didática coerente, racional e reflexiva para o uso das fontes em sala de aula, permite uma gama de argumentações e o desenvolvimento do espírito crítico. A pluralidade de ideias não representa um relativismo total, desprovida de cuidados com pesquisa e rigor científico. Os documentos, nosso farol sobre o passado, iluminam as questões presentes, dissipando as distorções ou ocultações impostas por grupos político-ideológicos. Em tempos atuais, exige-se ainda mais este posicionamento.

Elton Rigotto Genari (2018), ao estudar o avanço do revisionismo e do negacionismo no conhecimento histórico sobre ditadura civil-militar no Brasil, atesta que estes resgastes problemáticos de temas polêmicos no debate público (holocausto, revoluções socialistas, ditaduras na América Latina, escravidão) resultam de uma interpretação do passado antitético ao pensamento crítico científico, disseminando narrativas que distorcem as

explicações construídas pelos profissionais da história a fim de propagar visões políticas ou ideologias que se contrapõem aos direitos humanos.

Isso nos leva de volta à demanda do dever de memória para com a História, ou do caráter ético-político desta: a história e seu ensino são ferramentas na luta contra forças de retrocesso. Sua capacidade de sensibilização dos sujeitos através da narrativa de experiências alheias permite o desenvolvimento de um olhar capaz de desnaturalizar as situações do presente. Isso talvez possibilite o reconhecimento do autoritarismo e do racismo, por exemplo, nas práticas cotidianas, e da construção, idealmente, de um consenso no qual tais práticas sejam intoleráveis (GENARI, 2018, p. 32).

Na seara colonial, podemos citar o (des)serviço de Leandro Narloch (2011) em seu “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil”. Tratando de forma cômica – ou trágica? – temáticas vinculadas à formação social do país, utiliza de senso comum, de preconceitos e da dissimulação para argumentar sobre uma “história que o professor não quer que seja divulgada”, atacando a “historiografia politicamente correta”. Uma ironia: para garantir a “cientificidade” à sua narrativa, baliza-se justamente nas pesquisas acadêmicas. Quando tenta citar qualquer episódio do passado, o faz de forma distorcida, sem quaisquer tipos de problematizações. Na guerra de narrativas, “(...) coube a Narloch com base em um sensacionalismo sem limites obter o maior sucesso no mercado. É notório, na leitura de seus livros, um ponto em comum, a radicalização da apropriação do passado a partir de valores conservadores e preconceituosos (JESUS; GANDRA, 2020, p. 11).

No capítulo “Índios”, aborda as tradições e costumes dos nativos no Brasil Colonial, transmitindo em sua “análise” os estereótipos de “bestas”, “selvagens”, “ignorantes”, “bêbados”, “violentos”. No caso das mulheres, “ofereciam-se generosas”, denotando claro sexismo e machismo presente na escrita (e no autor). Alega que o massacre das populações indígenas não foi fruto da conquista lusitana sobre solo brasileiro, mas, sim, resultado da expansão tupi-guarani, que exterminava cruelmente seus inimigos. Foram os indígenas que contribuíram para a expansão bandeirante e aprisionamento de grupos étnicos rivais; os depoimentos da época, como do padre José de Anchieta, “ajudam” a lacrar este perfil bélico do nativo brasileiro. Sem contar que a preservação ambiental foi condicionada pelos portugueses, dadas as inúmeras publicações régias que protegiam a fauna brasileira, visando à “exploração racional do pau-brasil”; os indígenas, por sua vez, praticando a coivara, desgastavam o solo e seus nutrientes.

Não cansaremos os leitores com as demais “explicações” sobre os indígenas, nem trataremos sobre as temáticas ligadas à escravidão africana no período colonial. O problema

dessas narrativas ralas e desonestas é seu alto grau de repercussão e adesão, sob a insígnia de “legitimidade”. Mais: o fato de o autor – e tantos outros – não participarem do meio acadêmico ou do ensino, dá-lhe ainda mais “autoridade”. Eles dão voz a ideias conservadoras e à manutenção das desigualdades sociais, étnicas e de gênero. No limite, reproduzem uma versão do eurocentrismo, da narrativa branca, do discurso dos opressores. Por sinal, esses pseudointelectuais criticam as narrativas que elucidam a complexidade dos acontecimentos, acusando-as de enviesadas e doutrinárias.

Sob a bandeira do “politicamente correto”, mal se disfarça uma visão altamente conservadora, quando não reacionária, retrógrada, eurocêntrica e preconceituosa da/sobre a história do Brasil. Por exemplo, em relação a negros e índios, Narloch reproduz uma interpretação típica das classes senhoriais brasileiras do século XIX segundo a qual a construção do Brasil foi obra de europeus (portugueses) e o Brasil fez-se quase que apesar da existência de negros e índios (MALERBA Apud JESUS; GANDRA, 2020, p. 11).

Nosso ofício, como historiadores e professores, incide em ocupar o campo público de produção e difusão do conhecimento histórico. Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus e Edgar Ávila Gandra (2020) enfatizam que, para combater tais revisionismos e negacionismos, o trabalho documental e a crítica das fontes são imperativos, pois temos competência para instrumentalizá-los e denunciar a negação da própria História nesses discursos dissimulados. Isso demonstra a relevância social e política do trabalho do professor-pesquisador de história, em tempos de descrédito do pensamento científico, crítico e rigoroso.

(...) Para voltar a ser sujeito dessa história e romper com tal passividade, o trabalho consciente com memória e história, pelo profissional da área, é *fundamental*. Parece ser óbvio, mas é bom sempre lembrar que tal prática ocorre somente por meio do ofício do historiador, muito bem definido desta forma por Marc Bloch: “Historiador é aquele que busca nos documento, algo além de explicações explícitas, ou seja, busca extorquir os esclarecimentos que eles não pretendiam fornecer”, e por outro lado, o historiador deve ter a certeza de que os documentos não são portadores da verdade absoluta, as verdades, às vezes, estão naquilo que não está dito, ou seja, no que [Michel de] Certeau chamou de o “**não dito**”, o que reforça a recomendação de que é a tarefa do historiador encontrar aquilo que está submerso nas suas fontes (JESUS; GANDRA, 2020, p. 4-5, grifos do autor).

Cumpra-nos o desafio de posicionarmos criticamente frente ao avanço de ideias que desrespeitam os direitos humanos, as minorias sociais e a democracia. O uso rigoroso das fontes em sala de aula permite a construção do conhecimento histórico escolar plural e autêntico, advindo das reflexões coerentes dos alunos e mediadas pelo docente. Conhecimento capaz de desmontar as falácias discursivas desonestas produzida por sujeitos sem nenhuma base metodológica, promover o espírito crítico e o pensamento histórico dos alunos, permite

entender coerentemente o passado com instrumentos para análise e interpretação. “Conhecimento histórico que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que consiga contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo.” (SILVA, 2019, p. 54)

CAPÍTULO 3 – TEORIA DOS JOGOS E GAMIFICAÇÃO

Esta pesquisa contou diversas vezes com os dizeres do meu filho: “Pai, vamos jogar Uno¹⁸?”, “Vamos jogar videogame?”, “Quer brincar de bola comigo?”. Houve negativas e aceites ao pueril, porém, sério pedido. Além de ser um momento familiar agradável quando participava dos jogos, alguns combinados eram estabelecidos entre mim e ele para que o momento do lazer fosse espaço de diversão e aprendizado: definir as regras anteriormente para que mudanças não surgissem à revelia do oponente; saber lidar com a vitória ou a derrota também eram reforçadas antes do jogo, para que o egoísmo ou a frustração não se estendesse após o término das partidas (difícil para um pai que às vezes deseja a vitória ou para um filho que extravasa sua raiva ao perder, mas que ambos sabem que a condição do jogo também é vencer); permitir que a competição garanta satisfação e a diversão de ambos. Finalizada a disputa, voltávamos à rotina, reforçando que o resultado (na maioria das vezes) não afetava a relação pai e filho.

Estende-se tal clamor por jogos na sala de aula. Inúmeras vezes, alunos e alunas pediam para ter uma “aula diferente” e sugeriam um jogo de história ou vinculado a esta temática, principalmente em finais de bimestre ou naqueles dias letivos “mortos”, como vésperas de feriado, semana de conselho de classe e série ou dia de reunião de pais e professores. Afinal, como brincam entre si fora do horário escolar e com o acesso de muitos a *smartphones* com vários aplicativos de jogos (e por vezes usados clandestinamente durante as aulas), a esfera lúdica é intensificada nas relações escolares, perdendo exclusividade nas disciplinas de Artes ou Educação Física. Seria um subterfúgio do aluno para querer “perder aula” ou uma demanda coerente para animar o processo de aprendizagem? Consideramos a segunda opção a mais desejável. Podemos explicar.

Para retomar a aprendizagem de alguns conceitos históricos ou encerramento de algum conteúdo curricular, trabalhamos em sala de aula com um “Bingo de História”. Os alunos confeccionam sua cartela em uma folha, moldada em 4 linhas por 4 colunas, garantindo espaçamento em cada célula para inserir uma palavra-chave relativa à temática abordada. Escolhem-na, a partir de uma lista já ofertada pelo professor, até completar as 16 células de sua

¹⁸ Consiste em um carteadado com baralho próprio e 108 cartas. Possui cartas numeradas de 0 a 9 e coloridas de vermelho, verde, azul e amarelo. Também possui cartas de ação: compra, bloqueio, mudança de cor e reversão de sequência. Pode ser jogado por 2 a 10 jogadores. Cada participante recebe 7 cartas. Do monte restante, é virada uma carta e, então, joga-se carta com o mesmo valor numérico ou mesma cor. Observação importante sobre este jogo: aquele que tiver na mão uma carta restante deve dizer “Uno!” para a mesa; caso não o faça, é penalizado com a compra de cartas.

cartela. Orientamos a fazer a lápis e depois transcrever à caneta, para evitar fraudes ou duplicidade nos termos registrados. Finalizada, o professor retira de um saco uma pergunta ou um comentário e a classe responde; caso o aluno tenha a resposta, assinala na sua cartela. Prossegue o jogo nesta toada.

As premiações existem para os participantes, estimulando-os ao compromisso coletivo de jogar. Podem ganhar: assinalando os conceitos a) de uma linha ou uma coluna inteiramente (apelidamos de “quadra”); b) das extremidades superior e inferior (no bingo tradicional a jogada é denominada “macaco”); c) de toda a cartela (a “cheia”). Limitamos a duas “quadras” e “macacos”, cuja bonificação em caso de preenchimento correto varia de 0,5 a 1,0 ponto, e uma “cheia”, cuja bonificação varia de 1,0 a 2,0 pontos na nota de uma atividade ou avaliação. Aos perdedores, resta a esperança para a próxima “aula diferente”.

O “Bingo de História” reforça a competição entre os alunos, haja vista a ânsia pelos pontos considerados valiosos para o fechamento bimestral. Porém, ressaltamos aqui duas observações. A primeira situa a relação dos alunos com o jogo. Como fora há pouco escrito, é competitivo nosso “Bingo”, porém, os alunos apoiam-se mutuamente nos momentos em que a pergunta é feita para a obtenção da resposta correta, refletindo, mesmo que rapidamente, a temática curricular trabalhada em aulas anteriores. Por não se tratar de um *quiz*¹⁹, a jogabilidade, ao refletirem sobre a pergunta, ganha um caráter cooperativo. Mesmo assim, a busca pela vitória dentro do jogo não desaparece.

Nisso resulta a segunda observação. Frustram-se por não terem escolhido uma palavra, alegram-se por terem sido os primeiros a preencherem a linha, irritam-se quando uma única vencedora diz “Aqui, professor!” e encerra-se a partida. Esse misto de emoções e rivalidades perpassam a dinâmica do jogo, mas cessa ao término da atividade. Restam os saberes partilhados, as dúvidas sanadas e as pontuações aos vencedores. Atrevemo-nos a dizer que nem a arrogância da vitória ou a tristeza da derrota abalam-nos, mas os comentários positivos e a diversão constituem a maioria das pautas das conversas. Há algum *insight* responsável por “desativar” o modo “jogo” em suas mentes? Possui o jogo tamanho poder de elevar os competidores a uma arena lúdica e despertar outras formas de sociabilidade e construção de saberes?

Resgatamos estes episódios cotidianos da relação pai-filho e professor-alunos para ilustrarmos que o jogo, mesmo tendo seu caráter vinculado ao entretenimento, constitui-se como campo possível de **ensino-aprendizagem, estratégia e reflexão**, pois 1) considera os

¹⁹ Jogo de perguntas e respostas cujas principais habilidades são memorização e raciocínio rápido.

participantes sujeitos ativos e responsáveis por suas ações; 2) os desafios propostos para os competidores os colocam em situações únicas, exigindo prever, não só o movimento imediato em si, mas as suas consequências e 3) os levam a avaliarem seus acertos e erros, aprimorando seu raciocínio e sua conduta e internalizando os saberes construídos durante as rodadas. Neste sentido, confiamos na intersecção jogo-aprendizagem para inovarmos na prática pedagógica e no modo de construir o saber histórico escolar. As próximas páginas arregimentarão mais argumentos neste capítulo.

3.1 O jogo como atividade humana

Johan Huizinga (2017) aborda magistralmente o papel do jogo dentro da conduta humana, mencionando-o, inclusive, como atividade que antecede a própria cultura. Sua análise atenta permite defender que, mesmo entre os animais, há o jogo, não como impulso fisiológico ou reflexo psicológico, mas por sua função *significante*, “isto é, encerra um determinado sentido” (HUIZINGA, p. 3-4), por vezes de ordem não material, mas que se aplica à sua essência. Existe um valor transcendental no jogo que, em si, produz uma série de representações de mundo, de regras e de vontades. Tais sentidos, continua o autor, dificilmente são encontrados por explicações biológicas (não é instintiva), fisiológicas (não é imitação da natureza) ou racionais (o jogo é irracional, ou melhor, possui uma lógica própria que escapa à racionalidade humana). No limite, há algo “em jogo” no jogo.

Com isso, uma forma de entendê-lo pode ser inferida a partir da (re)ação dos próprios jogadores. “Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa ‘imaginação’ da realidade (...), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa ‘imaginação’” (Ibidem, p. 7). Do seu substrato advêm, por exemplo, a linguagem, o mito e o culto. Ora, não é a partir do ato de brincar de designar as coisas que damos sentido às coisas do mundo e com o jogo de palavras criamos a linguagem? Ou, para explicar os fenômenos da natureza e o surgimento da vida humana, não fantasiaram os homens sobre a origem e o movimento do mundo? Mais: o ritual não é um jogo estabelecido pelos fiéis junto às forças sobrenaturais a garantia do equilíbrio universal? Vemos, assim, a prática do jogo se manifestando nas mais primárias relações culturais humanas.

Neste sentido, o jogo não é a contraposição ao não-sério, pois existem jogos executados por muita seriedade pelos participantes, como o xadrez. Também não pode ser associado ao riso, pois as partidas disputadas são executadas com seriedade, inclusive o riso pode desestabilizar o adversário e elevar a tensão do jogo. “É curioso notar que o ato puramente

fisiológico do riso é exclusivo dos homens, ao passo que a função significativa do jogo é comum aos homens e aos animais” (Ibidem, p. 8). Vinculando-se aos valores citados, o cômico e a loucura também não se associam ao jogo, haja vista que não se tenta ser engraçado ou risível aos jogadores ou aos espectadores. Dito anteriormente, apresenta uma “razão de ser” se concentra em uma esfera muito mais profunda de nossa essência.

Quanto mais nos esforçamos por estabelecer uma separação entre a forma a que chamamos “jogo” e outras formas aparentemente relacionadas a ela, mais se evidencia a absoluta independência do conceito de jogo. E sua exclusão do domínio das grandes oposições entre categorias não se detém aí. O jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, ou pelas que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal. Embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude (Ibidem, p. 9).

Se estivermos certos, o jogo ocupa uma posição sublime na existência: carrega em si uma lógica que extrapola os conceitos da racionalidade. Acompanhando Huizinga, afirmamos que o *Homo ludens* traz consigo o jogo em seu espírito, mas que soa impossível construirmos um conceito capaz de identificá-lo como valor ético, justo ou estético. Também é incongruente de nossa parte reduzi-lo apenas a reflexos oriundos de comportamentos biológicos e fisiológicos de nossos sistemas nervoso e sensorial. Qual a essência do jogo, então?

Devemos, portanto, limitar-nos ao seguinte: o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características (Ibidem, p. 10).

Listemo-nas objetivamente. A primeira delas é o fato de o jogo ser uma atividade voluntária. “Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade” (Ibidem, p. 11). Os sujeitos participantes são livres a aderirem. Se são pressionados a praticarem-no, seja por coerção física, obrigação moral ou execução de tarefa, tratar-se-ia de uma imitação forçada e perderia a sua função significativa e seu desígnio de estimular prazer.

A segunda característica vincula-se à evasão da vida real que o jogo proporciona. O “faz de conta” é premissa para sua existência e os jogadores sabem que não é a encenação da vida cotidiana. Observa o autor que não há descaracterização da seriedade existente no jogo. “Nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo”

(Ibidem, p. 11). Graças ao seu caráter lúdico, não se trata de simples escapismo, mas a projeção de um mundo livre e aberto à disputa igualitária entre os seus participantes.

Huizinga enfatiza que a liberdade de jogar e a evasão da vida real tornam o jogo *desinteressado* para o jogador. Isso implica dizer que, no engajamento, transcendem as condições objetivas do mundo e, voluntariamente, o sujeito disputa uma peleja ou uma brincadeira com e pelo prazer. Nesse momento escapista, constrói-se um hiato na nossa existência, cujo mecanismo visa satisfazer desejos imediatos. Dentro de determinado tempo e espaço, as atividades executadas transportam-nos ao reino do lúdico, da criatividade e do mágico. Reside aí a terceira característica exposta pelo nosso influente autor: o isolamento e a limitação impostos pelo jogo. “O jogo inicia-se e, em determinado momento, ‘acabou’. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação” (Idem, p. 12). Nesse “corte” do mundo, tudo é dinâmico: seja no campo, na arena, no tabuleiro ou no aplicativo, os homens, as mulheres, as crianças e os animais entregam-se às regras, igualmente, competindo pela vitória (claro) e pela satisfação, expondo suas estratégias e seus ritmos.

Nesse sentido, o jogo concentra em si duas premissas: *cria* ordem e *é* ordem. O movimento dos dados, das peças ou dos corpos, executado no interior das linhas, desenha uma “perfeição temporária”, contraditória à imperfeição do mundo. Dito pelo autor, o jogo tende a se aproximar à estética.

(...) Há nele uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico aquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião (Idem, p. 13).

O ordenamento do jogo, impulsionado pela tensão, estimula a competição e condiciona os participantes a resolverem os desafios propostos, solucionarem os problemas presentes naquele mundo lúdico. Por um lado, fazem-se necessários o raciocínio e a esperteza (enquadrada nas regras, é claro) para enfrentá-los ativamente, expondo suas destreza e qualidade; por outro, a consistência dos lances e das jogadas é carregada pela emoção. Atrevemo-nos a inferir, dadas as considerações acima expostas, que é esta quem sedimenta a sua dinâmica e a sua beleza, envolvendo-nos à sua mística e aos seus rituais.

Esse “sair do mundo” para alcançar a “perfeição” do jogo possui uma dupla função: lutar por alguma coisa (a vitória, a medalha, o campeonato) e representar alguma coisa (a

exibição para o público, no caso). Atraentemente, a luta e a representação também dançam entre si. “Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa” (Idem, p. 16-17). Na brincadeira de “cobra-cega”²⁰, quando brinco com meu filho, passo a ser seu adversário, ele tenta fugir de mim quando sou a “cobra-cega”, pois ele não quer ser pego por mim. Nas rodadas do “Bingo de História”, o blefe de alguns alunos, ao dizerem que estão quase completando a cartela, para acirrar os ânimos e desconcentrar os demais, não passa, de certa forma, de uma “luta”? Se acompanhamos coerentemente o argumento do autor, ao jogarmos potencializamos nossa ludicidade a um plano superior em relação ao patamar da vida comum, a ponto de desfirmo-nos de nossa existência e criarmos a “perfeição” com nossas ações durante o jogo, esvaindo-se, infelizmente, quando a partida acaba.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (Ibidem, p. 16).

Destacamos em nossa reflexão acerca do jogo outra característica, atrelada às expostas anteriormente: a *igualdade de condições*. Mesmo óbvia, a consideração deve ser sublinhada para que o jogo seja justo. Ao entrarmos em campo, no tabuleiro, no carteadado ou qualquer arena, despimo-nos de quaisquer vantagens ou privilégios que, no mundo real, cremos ter, para aderirmos coletivamente aos critérios estabelecidos no jogo para o seu desenrolar, evidenciando nossas virtudes e nossas limitações. Um braço de ferro disputado entre um garoto franzino e outro já iniciado em academia física não seria um duelo justo. O resultado seria mais que previsível, até risível. No truco, possuir uma quantidade maior de cartas burlaria a própria dinâmica da partida; nem trapaceiro seria, mas um fraudador. Na liberdade existente no jogo, vinculam-se a igualdade para garantir a competição (todos dispendo dos mesmos meios para triunfar) e a diversão (todos interagindo “não-seriamente”, expandindo suas capacidades e limites por quererem estarem ali, despreocupadamente).

O *acaso* também é liberdade e importante componente para um jogo justo. Qualquer partida viciada desinteressa aos participantes e anula o conjunto de regras, fundamentais para

²⁰ Também chamado de “cabra-cega”, “pata-cega” ou “galinha-cega”. A quantidade mínima é de 3 participantes. Um deles tem os olhos vendados e é girado para desnortheastá-lo. Ao seu redor, ficam os demais aticando-o com sons e ruídos. Quando há uma captura pela “cobra-cega”, ocorre a sua substituição.

sua execução. Elimina, inclusive, a própria igualdade de condições no jogo. Por sua vez, a incerteza presente dá vivacidade e emoção aos lances dos dados ou ao golpe a ser desferido. Além disso, estimula a criatividade dos jogadores para traçarem estratégias que os beneficiarão nas rodadas e impulsionarão novas formas de pensarem sobre a continuidade do jogo.

Adotando o prisma analítico de Huizinga, Roger Caillois (2017) contribui para o estudo sobre jogos ao classificá-los a partir de determinadas qualidades: destreza (competição); acaso (azar); simulacro e vertigem. Essa organização proposta pelo autor versa sobre uma divisão “didática” da variedade de jogos existentes a partir de sua especificidade. Exporemos sinteticamente seus conceitos. Antes, cabe salientar que essa razoável classificação dos jogos não impede a manifestação de outras qualidades. Um exemplo: o nosso “Bingo de História” é classificado como um jogo de azar, pois não depende da ação direta dos jogadores para obtenção da vitória. Mas há a competição, pois todos os participantes contam com as mesmas condições para disputá-lo.

O jogo de competição é o primeiro a ser categorizado pelo autor. Leva o nome de *agôn*. Nessa modalidade, a principal característica é o confronto envolvendo os jogadores para obtenção da vitória, advinda pelo mérito pessoal. Enquadram-se provas esportivas ou jogos de tabuleiro. O importante é a oposição entre os indivíduos ou das equipes durante a partida. Nela, manifesta-se o grau de disciplina e de treinamento anteriormente pensados, ensaiados ou vivenciados para demonstração da superioridade frente ao oponente.

Portanto, sempre se trata de uma rivalidade que se concentra em uma única qualidade (rapidez, resistência, força, memória, destreza, engenhosidade etc.), que se exerce em limites definidos e sem nenhum auxílio externo, de tal modo que o vencedor apareça como o melhor uma determinada categoria de proeza (CAILLOIS, p. 49).

E há uma importante baliza moral presente no *agôn*: a igualdade; ao iniciar o jogo, o competidor já define qual será a sua estratégia sobre os demais, seja escolhendo um lado do campo de futebol que tenha menos raios solares ou assinalando o “X” em um quadrante do jogo da velha. Para minar esse privilégio, o sorteio e a alternância são soluções interessantes que garantem o equilíbrio para todos.

O segundo quadrante do jogo é aquele onde o acaso reina. No caso, a *alea*. Não importa sua força física ou raciocínio lógico, é ao destino que atribuímos a vitória e a derrota do participante. Nesses jogos de azar, a sorte (ou a falta dela) dita o ritmo das partidas. Jogos de cartas, de dados, roletas, bingos encampam essa categoria. Se o *agôn* tenta garantir

igualdade, a *alea* se apropria de vantagem para forjar seu campeão. Por seu turno, vemos, inicialmente, uma relação assimétrica entre a competição e o azar.

Ao contrário do *agôn*, a *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade, a qualificação; elimina o valor profissional, a regularidade, o treino. Abole em um instante seus resultados acumulados. É desgraça total ou graça absoluta. Dá ao jogador satisfeito infinitamente mais do que uma vida de trabalho, de disciplina e de cansaço poderia lhe oferecer. Aparece como uma insolente e soberana derrisão do mérito. Supõe por parte do jogador uma atitude exatamente oposta àquela que dá prova no *agôn*. Neste, conta apenas consigo mesmo; na *alea*, conta com tudo, com o mais leve indício, com a mínima particularidade externa que logo considera como um sinal ou uma advertência, com cada singularidade que percebe – com tudo exceto consigo mesmo (Ibidem, p. 54).

Caillois reconhece tais divergências entre o *agôn* e a *alea*. Contudo, apresenta relações convergentes entre ambos e tendemos a concordar. Mesmo com a arbitrariedade da sorte movendo o jogo, é com a *alea* que existirá um equilíbrio nas oportunidades: não será o mais forte, o mais rápido ou mais inteligente que, de antemão, será declarado vencedor. As chances aleatórias das cartas e dos dados promovem o equilíbrio na disputa entre os jogadores, esvaziando qualquer tipo de vantagem predeterminada. Na *alea*, o acúmulo de experiências impacta no desempenho na hora de formular a estratégia, contudo, o fator “sorte” condicionará vencedores e perdedores.

O jogo deve oferecer a incerteza para ter graça e adesão, seja ao nivelar pelo mérito pessoal ou ao contar com o acaso. Deriva desta argumentação a concordância dos jogadores ao estabelecerem leis consideradas perfeitas frente a uma realidade totalmente confusa e desorientada. Dentro das linhas do jogo, criamos condições para que todos demonstrem suas virtudes e contem com as bênçãos do destino.

Permitindo uma aproximação com a finalidade deste mestrado, nossa ferramenta pedagógica contará com o exercício das qualidades de nossos alunos na disputa por pontos e a incerteza oriunda do jogo de dados! A partir do momento em que os dados são lançados, o competidor deve usar de suas estratégias para conquistar mais pontos. Por outro lado, a tentativa de resolver as situações históricas presentes nas cartas-comando do nosso jogo de tabuleiro evidenciam a capacidade reflexiva de nossos alunos e a superação de expectativas. Neste sentido, a dinâmica do jogo ganha ares de imprevisibilidade, mesmo os fatos terem ocorrido; eis o diferencial do acaso em jogos de cunho histórico.

A terceira categoria dos jogos analisada por Caillois é o *mimicry*. “Imitamos” alguém ou algo quando jogamos. “O jogo pode consistir não em exhibir uma atividade ou experimentar um destino em um meio imaginário, mas em tornar a si mesmo um personagem

ilusório e em se conduzir de acordo com ele” (Ibidem, p. 57). As brincadeiras envolvendo a interpretação de um personagem, como pirata, bandido, polícia, super-heroína, vilão, cozinheiro, construtora são exemplos dessa modalidade. Na vida adulta, a prática pode se desdobrar na atuação cênica.

Esse jogo de simulacro leva em consideração a mímica e o disfarce, por se tratar de uma representação. Escapa da vida “comum” e rompe com sua própria identidade, livre de todas as amarras e permitindo-se reinventar a cada ação. A extensão da liberdade é tamanha no *mimicry* que extrapola a obediência à regra. Não existe “jeito certo” de brincar de cozinhar ou de lutar; a performance é ressignificar a vivência mundana e traduzi-la livremente. Talvez esta seja a única consideração a ser mencionada quanto às características do jogo: a insubordinação à regra.

Ao ser representação, é espetáculo. Pensemos nas aberturas de torneios ou até mesmo no cerimonial anterior ao apito de uma partida de futebol, por exemplo. Desfile, hinos, cumprimentos. Aí sim a bola rola. Nesta ritualística, notamos a mímica preparatória para o início do jogo. Não só o *agôn* se manifesta entre os times, mas o *mimicry* se evidencia. O *fair play*²¹ também aparece como rito tácito entre os jogadores, fundamental para garantir a beleza da partida-espetáculo, pois, mesmo adversários simulam respeito e empatia pelo outro.

A torcida também participa dessa atuação, pois grita, motiva, vibra. “Nessas condições, além do espetáculo, nasce, no meio do público, uma competição por *mimicry*, que multiplica o *agôn* verdadeiro do terreno ou da pista” (Ibidem, p. 61). Seduzidos, os torcedores são incorporados e incorporam a partida fora do campo, movimentando e sendo movimentados pelos jogadores que demonstram suas virtudes no ato de jogar. Tensão, incerteza e emoção emanam coletivamente.

Por fim, temos os chamados jogos de vertigem, ou o *ilinx*, “(...) e que consistem em uma tentativa de destruir por um instante a estabilidade da percepção e de infligir à consciência lúcida uma espécie de pânico voluptuoso” (Ibidem, p. 62). A desestruturação da coordenação motora e da ordem moral do participante não representa fraqueza e, sim, deleite. Quem nunca sentiu aquele frio na barriga ao descer de um grande escorrega, aflição ao ser empurrado freneticamente em um balanço ou tontura ao brincar de cobra-cega? Sensações parecidas temos quando frequentamos brinquedos de parques de diversão ou quando insinuamos passos de dança, como a valsa, a quadrilha junina ou o axé. O imperativo do jogo é a própria desordem,

²¹ “Jogo justo”. Termo surgido durante as primeiras Olimpíadas da Era Moderna, no século XIX. Este imperativo ético transcende os regulamentos e visa promover uma disputa justa sem prejudicar o oponente.

que, no mundo real, abominamos; no jogo, regozijamos. O prazer nestes jogos reside, justamente, na embriaguez e no pavor provocados no seu tempo de duração.

Se, para Johan Huizinga, o *Homo ludens* manifesta em *qualquer* jogo a ludicidade. Roger Caillois contrapõe o jogar em dois reinos opostos: a *paidia* e o *ludus*. A tênue fronteira é representada pela maior ou menor adesão à regra. No primeiro, os sentimentos presentes são divertimento, turbulência, improviso livre, alegria despreocupada, fantasia descontrolada. Os excessos se transformam em prazer nesta forma, digamos, pueril do jogo. Do correr atrás do rabo feito pelo cão ao sorrir do bebê em uma atividade de esconder, a *paidia* apresenta os primeiros elementos do jogo: liberdade, incerteza, separação da realidade.

Com o *ludus*, as ações do jogo são disciplinas – ou, ao menos, reelaboradas – com a adoção de convenções e regras que permitam tornar o alcance do objetivo mais difícil. Desde os mais básicos desafios promovidos por crianças até as disputas esportivas ou eleitorais, estabelecemos condições prévias para sua execução. A submissão a elas não castra os impulsos da *paidia*, pelo contrário, desperta as virtudes e os esforços cada vez maiores dos jogadores nas disputas que criamos deliberadamente para a nossa satisfação íntima. Na realidade, ao discipliná-la, garante aos jogos de competição, de azar, de simulacro e de vertigem a sua pureza e excelência.

De um modo geral, o *ludus* propõe ao desejo primitivo que relaxe e se divirta com os obstáculos arbitrários perpetuamente renovados; inventa mil ocasiões e mil estruturas em que conseguem ser satisfeitos tanto o desejo de descanso quanto a necessidade – de que o homem parece não conseguir se libertar – de utilizar inutilmente o saber, a dedicação, a destreza, a inteligência de que dispõe, sem contar o autocontrole a capacidade de resistir ao sofrimento ao cansaço ao pânico ou à embriaguez (Ibidem, p. 76).

Há uma dialética interessante, como vemos em Caillois, entre a *paidia* e o *ludus*, permitindo-nos afirmar que aquela, como força espontânea existente nos seres, provoca desordem, instabilidade, destruição, agitação. Em si, essas sensações são efêmeras e, repetidamente, causa tédio. Graças ao *ludus*, que as direciona e as complementa, construímos a perspectiva de provar nossas capacidades inúmeras vezes, de especializarmos nossas aptidões e disciplinarmos nossas frustrações. Poderíamos considerá-lo uma força potencializadora, pois “racionaliza” o caos. Em Huizinga, o *ludus* concentra a espontaneidade e a potência criativa, onde a ordem disciplina o tumulto e proporciona um tempo-espaço ideal para a liberdade e o prazer.

Observando os caracteres epistemológicos do jogo e suas classificações possíveis, passemos agora para uma rápida reflexão acerca das suas condições éticas e estéticas para a

formação dos sujeitos. Como a experiência do jogo e do brincar podem, por seu turno, servir de instrumento de produção de aprendizado, constituição da moral e despertar da ludicidade? Jeferson José Moebus Retondar (2013) nos ajudará nesta reflexão, ao pontuar como a voluntariedade, as regras, a relação espaço-temporal e a evasão da vida real sedimentam condutas e saberes.

A voluntariedade remete à liberdade em escolher ou não participar do jogo, conferindo a autonomia ao participante. O sentimento de escolha perpassa o jogo: com quem vai brincar, por quanto tempo, em que local, quais acessórios utilizar para complementá-lo, quais lances adotar. Nisso, o sujeito é responsável por sua decisão e suas consequências. Expressamos então, do ponto de vista ético, que a relação entre voluntariedade e autonomia é significativa, pois eleva a potencialidade humana ao significar sua existência no mundo pelas escolhas que existem dentro do jogo ou da brincadeira; seu reflexo é sentido no “mundo real”. Decidir requer renúncias e riscos, perdas e ganhos que fundam perseverança, otimismo, frustração e superação.

A voluntariedade no jogo nos ensina que o espírito da alegria do lúdico é o que deve imperar contra qualquer tipo de obrigação ou imposição externa ao próprio jogo. Pois senão não é jogo, é trabalho. E ainda que tenhamos que viver uma vida pautada na tensão permanente entre prazer e desprazer, real e imaginário, ideal e possível, a capacidade de escolha é um dos maiores bens que o sujeito não pode descartar, delegar a terceiros ou mesmo minimizá-lo (RETONDAR, p. 58).

No que tange à estética, a voluntariedade permite a leveza e a beleza. Na forma, vemos a concentração de enxadristas e a correria das crianças no pega-pega; no conteúdo, a estratégia ao mover um peão e extensão do fôlego para capturar os colegas. Mente e corpo transcendem ao plano do jogo livremente para exprimir suas vontades, guiar-se pelo prazer, superar seus limites. Aderimos e negamos sentidos ao jogarmos e as experiências advindas de sua execução moldam nossa consciência, ao assimilarmos valores que constituirão nossa personalidade, além de conquistar confiança para estarmos e agirmos no mundo.

Quanto às regras, apresentam duplo efeito: o primeiro é promover os limites a serem obedecidos, apresentando uma característica disciplinadora: controla a disputa e autocontrola os impulsos dos participantes. Aprendemos, por exemplo, a aceitar a derrota quando disputamos qualquer partida: choramos, esbravejamos, calamo-nos; mas reelaboramos esta frustração para não descontarmos nos outros nosso insucesso e esperamos outra oportunidade para apresentar nossas potencialidades. Há ainda uma característica moralizadora em torno da sua necessidade

nos jogos e brincadeiras: destaca o que pode ser justo ou injusto, correto ou errado e que, na aprendizagem elaborada durante a partida, é projetada no mundo material.

O segundo efeito é reconhecer que os jogadores podem deliberar sobre elas, observando as condições físicas e subjetivas para a realização do jogo. À revelia, não podem ser mudadas, conforme a conjuntura do placar; mas elas podem ser ampliadas ou ressignificadas, caso haja dúvidas ou impedimentos para o pleno seu funcionamento. Afinal, não podem ser tomadas como uma força externa absoluta, pois são elas que garantem melhor convivência entre os jogadores e o próprio jogo. “Nesses termos, as regras do jogo podem ser vistas como uma rica possibilidade de criação e recriação por parte dos jogadores de seu universo lúdico” (Idem, p. 61). Os sujeitos incorporam seus valores, atentam-se também sobre o seu protagonismo ao direcioná-los para melhor cumprimento e devendo ser pactuadas por todos.

Como a relação espaço-temporal contribui ética e esteticamente na formação do sujeito que brinca-joga? Sob o prisma espacial, executa-se o jogo em fronteiras demarcadas, para que os jogadores expandam suas energias, raciocínio e criatividade. Saber as medidas da quadra, do tabuleiro ou do campinho são materialidades fundamentais para projeção do jogo, antecipando e planejando movimentos. Assim, construímos abstrações relacionadas à atuação do indivíduo no espaço.

(...) Mas sabemos que a capacidade de abstrair, de raciocinar, de prever e de probabilizar, além de ser uma importante operação matemática, é também um movimento de percepção do futuro em função do presente. Forma de percepção necessária para as tomadas de decisões diante de investimentos, de projeções econômicas, dos sonhos, das utopias e de projetos diversos de vida (Ibidem, p. 69-70).

Do ponto de vista simbólico, o espaço traduz sentidos, sentimentos, emoções para os sujeitos. No terreno do jogo, vícios e virtudes são vivenciados, saberes e valores são produzidos, simulacros são externalizados. Retondar observa que cabe aos interventores notar quais comportamentos são relevantes para problematização junto com o grupo, seja para reforço ou desconstrução, cujo fim é formar um sujeito crítico e autônomo. Um exemplo: em brincadeiras de combate, se um brincante alimenta a raiva e a violência, merece negligência pelos demais? Até que ponto pode ser potencializado para fora da brincadeira? Por isso, no espaço do jogo, o império da liberdade deve convergir com práticas positivas que também preservem a alteridade e a autoconfiança.

O tempo também apresenta dupla perspectiva: a física e a subjetiva. A primeira remonta ao tempo cronológico, à duração do jogo. Não implica, necessariamente, considerar a sua fruição, mas é um limite imposto aos participantes para o seu exercício. Quem nunca se frustrou quando, no auge da brincadeira, a mãe chama para adentrar à casa e ir para o banho? No esporte ou no recreio, os minutos ali dedicados são, exclusivamente, para o prazer. Não conseguimos compactar nos dígitos dos cronômetros a ludicidade. Contudo, dentro dos tempos possíveis do/para o jogo, devemos construir tempos qualitativos para otimização da alegria e do desinteresse.

O tempo subjetivo é marcado pela criação. É o exercício da intensidade e da emoção, ditado pelo ritmo dos jogadores e do envolvimento destes na partida, tanto que muitos afirmam que “não viram o tempo passar”; outros, no momento decisivo, aflitos rogam para o apito final para gritar vitória, ou quando brincantes se envolvem com algo maçante, resmungam que “o tempo não passa”. Como considera nosso autor, este tempo é o da experiência estética, extrapolando a dimensão lúdica da existência. Somos tomados por uma energia inexplicável quando mergulhamos no jogo e, naqueles momentos, o que importa é agir para buscar a autossatisfação, livre de quaisquer julgamentos e impedimentos.

Neste sentido, educar o sujeito através do jogo considerando-o como manifestação de um tempo estético, significa criar as condições objetivas (espaço e tempo físico dilatado e o mais livre possível), para que os sujeitos possam gozar da experiência lúdica como uma experiência de prazer e de felicidade. Nesse caso, significa oportunizar que o jogo aconteça pelo simples fato de que este é uma necessidade espiritual imperiosa dos humanos em se relacionar com a vida de maneira bela. E se o belo, metaforicamente falando é aquilo que brilha mais, temos o compromisso de permitir que os indivíduos possam assumir e vivenciar as intensidades da luz que emanam durante o livre jogo (Ibidem, p. 81).

Esse tempo subjetivo se efetiva quando ocorre a evasão da vida real, como plano de fuga da realidade e como projeto na realidade. A realidade é caótica, desordeira, cansativa; o jogo é um escape para relaxamento e calma da consciência. Extravasamos nossos sentimentos mais turbulentos e constrangimentos mais íntimos com a aceitação coletiva, sem nenhum julgamento social. Fugir representa sobrevivência para nossa saúde mental, permite descarregar as tensões e os conflitos derivados das relações mundanas. Entendemos o jogo na dimensão do “não-sério”, ressaltando o prazer como subterfúgio deliberado contra a dureza do cotidiano.

A evasão da vida real, por sua vez, também apresenta um projeto para o jogador e o brincante, endossa Retondar. Afastar do mundo real nos permite observar situações sob outros prismas para compreendê-las melhor. Outras sensações e sensibilidades podem ser manifestadas durante o jogo dificilmente são subjetivadas na dureza do cotidiano e que

desejamos vivenciá-la por mais vezes. Não é simplesmente implementar tais valores na realidade, mas considerar que os prazeres suscitados durante o jogo têm efeitos posteriores, marcando comportamentos e personalidades.

O jogar e o brincar estimulam a liberdade, a criatividade e a alegria, permitindo a construção da autonomia humana, pois “(...) o jogo, enquanto linguagem predominantemente sensível e fundamentada no lúdico enquanto manifestação estética, possibilita o jogador e o brincante de se apropriarem de si e do mundo numa perspectiva não racional e não utilitária” (Ibidem, p. 87). Ora, temos como exemplo as atividades direcionadas pela educação infantil que promovem o aprendizado a partir do brincar! A criança é desafiada a testar suas capacidades motoras e cognitivas se divertindo, e apreende o mundo ao redor e a si como sujeitos. Da mesma forma, almejamos com nosso jogo produzir saberes durante e após sua execução.

Julgamos relevante essa trajetória epistemológica, ética e estética sobre a teoria dos jogos para elucidá-los como instrumento potencial para o ensino-aprendizagem, pois, em si, abarca valores fundamentais para a construção do saber: liberdade, autonomia, disciplina, prazer. A sala de aula pode contemplá-los para que os alunos experienciem os conteúdos e as habilidades, lançando bases sólidas para a criticidade autêntica, vinda da reflexão dialética com os pares. Como incorporar elementos da teoria dos jogos no ensino? O processo de gamificação certamente nos ajudará a responder esta questão.

3.2 Da teoria dos jogos à gamificação

Atributos inerentes à teoria dos jogos foram ressignificados e incorporados ao mundo “real”, inicialmente no ramo empresarial, digital, de *design* e do *marketing*. Uma linguagem considerada inovadora que valoriza a atuação dos indivíduos para alcançar seus objetivos de maneira eficaz, ao mesmo tempo que preza pelo engajamento voluntário em tais metas. A este fenômeno chamamos de *gamificação*. Não se trata de transformar a vida em um imenso *videogame* ou reduzi-la ao estímulo à recompensa. Uma definição interessante, encontrada no *site* Techtudo – versado em temáticas vinculadas à tecnologia e assuntos digitais –, considera que a

(g)amificação, do inglês *Gamification*, é a prática de aplicar mecânicas de jogos em diversas áreas, como negócios, saúde e vida social. O principal objetivo é aumentar o engajamento e despertar a curiosidade dos usuários e, além dos desafios propostos nos jogos, na *Gamification* as recompensas também são itens cruciais para o sucesso. Embora não seja necessário criar um jogo em si, a prática tem ganhado muito espaço

na sociedade, e vem sido inserida até em aplicativos e livros (VASCONCELLOS, 2016, itálicos do autor).

Não se assustem os leitores se, a partir daqui, usarmos linguagens mercadológicas. Tampouco fiquem afoitos se acharem que estamos defendendo a subordinação da educação aos ditamos empresariais. A proposta, nesta parte do trabalho, é identificar as potencialidades existentes na dinâmica da gamificação e como elas podem ser assimiladas dentro do ensino de história. Motivação, autonomia, resolução de conflitos são valores diferenciais para uma aprendizagem significativa e o aluno-jogador se coloca como agente responsável pelo ritmo da construção do saber.

Outro ponto a ser frisado neste debate: a gamificação no ensino não implica obrigatoriamente converter a aprendizagem em *games*. As tecnologias digitais impulsionaram a gamificação nas diversas esferas do mundo material, desde o empresarial até o educacional, ampliando exponencialmente nas nossas relações. Aderir à gamificação implica considerar os elementos fundantes do jogo e sua representação em outros espaços: a mecânica, a narrativa, as fases, as regras, a diversão, a interatividade, o engajamento, o conflito, a recompensa. Caminhamos nesta seara epistemológica, ética e estética dos *games*.

Brian Burke (2015) atrela a gamificação à motivação. Torna-se necessário um engajamento emocional dos jogadores para realizar os desafios, encorajando-os à busca dos melhores resultados. À medida que alcança as metas estabelecidas e recebe recompensas pelos sucessos, novos desafios são postos para novas superações. Estabelece-se um engajamento emocional entre os jogadores, ou seja, um contrato psicológico mais profundo entre o jogador e o desafio proposto e finalizado (recompensa intrínseca), abandonando a lógica transacional, focando apenas ganho financeiro ou bonificações materiais (recompensa extrínseca).

A motivação apresenta três elementos fundamentais, conforme explica Burke: autonomia, domínio e propósito. Quanto ao primeiro, sintetiza como o desejo de controlar a vida. Tomam-se as escolhas livremente conforme o objetivo designado e usam-se diferentes caminhos para alcançar a solução. No que tange ao domínio, observam-se o progresso e aprimoramento das habilidades do jogador. Qualquer tarefa que realizamos exige um desfecho, mas novas etapas se abrem, exigindo de nós mobilizarmos-nos para novas conclusões, tornando-nos cada vez melhores. Por sua vez, o propósito consiste em compreender a ação do jogador em objetivos significativos para si, que transcendem as expectativas inicialmente postas.

(...) Portanto, o objetivo não é o problema e sim a jornada pra alcançá-lo. Delinear essa trajetória é uma das maneiras pelas quais a gamificação poderá ajudá-lo. Ao dividir seu objetivo em uma série de passos administráveis e encorajar as pessoas ao

longo do caminho, soluções gamificadas poderão ajudá-las a atingir a meta final (BURKE, 2015 p. 9).

Há a adesão das pessoas entre os objetivos e as soluções gamificadas, porque elas criam valores significativos com as conquistas, compartilham-nos e reconhecem neles suas potencialidades. Cumpre reafirmar que o resultado para os participantes é a **motivação**, usando um modelo digital para engajar multidões. Assim, aumenta o *feedback* entre os participantes, buscando habilidades inovadoras para situações-problema e mudando comportamentos.

Neste sentido, no ambiente escolar, a gamificação motiva os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Permite o aperfeiçoamento das habilidades, respeitando os limites individuais, mas reforçando suas qualidades durante a resolução da problematização dada, tendo o professor como um tutor na mediação do conhecimento. “Soluções gamificadas são capazes de implementar **abordagens de aprendizado conceituais** e/ou **experienciais**, ou uma combinação de ambas” (Ibidem, p. 63). Assim, o saber, construído coletivamente e de forma colaborativa, encoraja os participantes em sua jornada pedagógica, pois o sujeito da aprendizagem, como considera Burke, adquire microcredenciais para certificar suas novas capacidades.

Esse engajamento deve ser divertido, considera Flora Alves (2015). O *gamification*²², por um lado, reforça aprendizagens inovadoras e eficazes em programas de treinamento, demandas de mercado ou ambientes escolares ao acentuar o protagonismo do participante; por outro, o entretenimento presente nos *games* não pode ser marginalizado. “A diversão é um elemento de extrema importância e faz com que tenhamos interesse e prazer em jogar. Jogamos porque é bom, por sentirmos prazer porque ao percebermos que estamos participando da construção de algo enquanto interagimos” (ALVES, 2015, p. 28). Associar prazer às conquistas efetivadas só amplia o engajamento e a vontade de superação de si.

Mas de que forma o *gamification* implicaria numa inovação? Ora, incorporando em situações do cotidiano o pensamento e os elementos dos *games* (competição, cooperação, exploração, pontuação etc.) e, a partir das experiências apreendidas, encontrando conceitos relevantes para solucionar problemas. No percurso, o indivíduo assume performance gamificada, aceitando as regras propostas, interagindo e aceitando *feedbacks* de seu desempenho e ampliando respostas e saberes. E o mais importante: você se diverte!

Alves aborda o pensamento de *game* para o *gamification*. Primeiro aspecto a ser considerado é que o *game* tem um potencial de simplificar o complexo. Ora, o mundo real, com

²² A autora sublinha no seu trabalho o termo *gamification* e decidimos respeitar a sua nomenclatura.

todas as suas causalidades e os acasos, impede-nos de observarmos suas múltiplas relações; ao adotarmos o *game* para abstrairmos esta realidade, elencando seus principais aspectos, verificamos com mais clareza a relação de causa e efeito. Daí a possibilidade de responder indagações antes tidas como impossíveis.

A remoção de elementos da realidade faz com que o jogador se mantenha focado naquilo que é a essência do *game*. Se muitos elementos do mundo real estivessem envolvidos, o *game* perderia a graça. Para nós, em termos de aprendizagem, um dos maiores benefícios é o fato de que os *games* diminuem sensivelmente o tempo necessário para o aprendizado de um conceito, pois focados na essência do *game* diminuimos as resistências provenientes da realidade (Idem, p. 40).

É importante destacar que as soluções gamificadas são projetadas sobre dadas temáticas, previamente selecionadas pela empresa ou pelo professor, recortando demais condicionantes que possam gerar desinteresse. Na sala de aula, realizamos tal procedimento didático para construirmos conhecimento com nossos alunos. Como professores de história, delimitamos conteúdos e habilidades e nossas aulas acontecem. Nisso, acreditamos que elementos dos *games* podem ter importante valia na constituição de nossa ferramenta pedagógica, o nosso jogo de tabuleiro.

Segundo aspecto: os elementos dos *games* são estruturantes para utilizarmos nossa solução de aprendizagem gamificada. Ferramentas combinadas de diferentes formas para sistematizá-la. A autora se apropria dos estudos de Kevin Werbach²³ para emoldurar sua defesa pelo *gamification*. Balizaremos nossa reflexão com as sínteses de Alves, por garantir aproximações com nossa pesquisa. Acompanhem na figura seguinte a relação ternária entre a experiências, o *games* e os elementos dos jogos. O *game* pode ser: 1) produto e produtor de experiências ao jogador e 2) a correlação dos elementos do jogo para que a aprendizagem ocorra.

²³ Kevin Werbach é empresário, fundador da empresa de consultoria e análise de tecnologia Supernova Group e professor da Universidade da Pensilvânia (EUA). No mundo empresarial, atua na área de tecnologia da informação, telecomunicações, negócios estratégicos, políticas de tecnologias e gamificação. No setor público, foi consultor no Federal Communications Commission (FCC) nos governos de Bill Clinton (1993-2001) e Barack Obama (2009-2017).

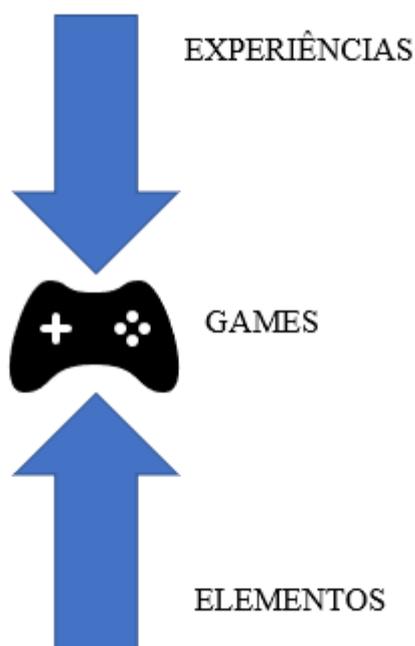


Figura 3: Relação entre experiências – games – elementos (ALVES, 2015, p. 42).

Compreendemos que a relação entre “experiências” e “elementos” sintetiza os *games*. Como e quais os elementos interagem entre si para produzi-los? Ainda confiaremos nas análises de Alves sobre Werbach para expormos essa dialética entre “elementos” e “experiências”. Vejamos a figura:



Figura 4: Relação entre “Experiência” e “Elementos do *game*” (ALVES, 2015, p. 42).

Na figura acima, podemos, inicialmente, entender que a experiência dos *games* é possível diante de um sistema delimitado no tempo e no espaço, ou seja, da construção de um universo abstrato, para produzirmos as experiências de aprendizagens que enfocam fragmentos da realidade. Dentro deste círculo, elaboram-se soluções tangíveis às demandas cotidianas. Esta operação é desencadeada a partir da dinâmica, da mecânica e dos componentes dos *games*.

No topo da pirâmide temos a dinâmica, estruturante para garantir coerência e regularidade à experiência ao jogo, além de elementos conceituais, como **constrições** (responsáveis por tornar o jogo menos óbvio e estimular o pensamento estratégico), **emoções** (geradas pelo alcance de um objetivo, *feedback* ou recompensa), **narrativa** (correlacionando o *game* e o seu contexto), **progressão** (sinalizador do avanço do jogador durante a experiência gamificada) e **relacionamento** (a dinâmica social entre sujeitos também presente nos jogos).

Intermediária, a mecânica dos *games* promove as ações, coloca o jogo em movimento. Destacamos os **desafios** (os objetivos a serem cumpridos), a **sorte** (o jogo deve contar com um elemento aleatório para não soar previsível), a **cooperação e competição** (promovem o engajamento das pessoas na mesma atividade, seja construindo algo coletivamente ou lutando pela vitória), o **feedback** (para o jogador perceber seu progresso conforme a aplicação de suas estratégias), a **aquisição de recursos**, as **recompensas** (benefícios e conquistas graças à evolução no jogo), as **transações** (movimentações para evolução para fases posteriores), os **turnos** entre jogadores e jogadas e o **estado de vitória** (a detecção de como a equipe ou o jogador obteve a vitória).

Alicerçando a pirâmide, temos os componentes dos *games*, pilares para que a mecânica e a dinâmica se desenvolvam, o receituário básico para criação do jogo. Citamos as **realizações** (como recompensar o jogador), os **avatares** (representar virtualmente o jogador), os **badges** (as representações visuais dos resultados alcançados), os **“boss fights”** (o desafio mais difícil para atingir a fase posterior), as **coleções** (coleta de signos a serem colecionados durante a partida), o **combate**, o **desbloqueio de conteúdos** (destravar um conteúdo), as **doações**, os **placar** (ranqueamento dos jogadores), os **níveis**, os **pontos**, a **investigação/exploração** (explorar a fase ou fazer algo), o **gráfico social** (extensão do círculo social) e os **bens virtuais** (dinheiro, moeda, propriedades, mercadorias).

A reflexão proposta por Alves é relevante, pois, para pensarmos o *gamification*, cabe detalhar a mecânica, a dinâmica e o pensamento dos *games* para promover aprendizagens eficazes e divertidas. Além disso, desmistifica a ideia de que o *gamification* se reduz apenas a

ranqueamento ou bonificação de resultados, trazendo à tona experiências significativas para solucionar problemas latentes.

Nesse sentido, podemos considerar gamificação como uma modalidade de “jogo de aprendizagem”. Temos como foco desenvolver habilidades e saberes. Sharon Boller e Karl Kapp (2018) consideram-nos como instrumentos mediadores de experiências interativas capazes de ensinar conceitos e ideias. A abordagem proferida pelos autores evidencia, contudo, que não basta o jogo ser jogado aleatoriamente: é preciso um norteamento para garantir o engajamento e a efetividade durante e após a partida. O *design* obedeceria a três momentos: 1º) um instrutor ou um tutorial para introdução ao jogo e aos objetivos; 2º) deixar o jogo acontecer e 3º) discutir o que foi aprendido e de que forma o jogo contemplou os objetivos instrucionais²⁴.

Outro aspecto denotado no argumento de Boller e Kapp é que, nos jogos de aprendizagem, a vitória deve estar associada à aquisição de conhecimento, não sendo somente resultado da sorte ou do acaso. Outro ponto importante é desenhar a mecânica do jogo para que, tanto na vitória como na derrota, o aprendizado seja valorizado e os conceitos apresentem sentido para os participantes. Por fim, problematizar a vitória e a derrota, em caso de jogos competitivos. “Às vezes os participantes podem se mostrar tão concentrados em vencer que acabam fracassando na tarefa de aprender. Eles se distraem ao coletar recursos, competir contra limites de tempo ou acumular pontos” (BOLLER e KAPP, 2018, p. 47). Advertem-nos: nem todos sairão vitoriosos, nem por isso são superiores; mesmo com a derrota, chateação e frustração podem aflorar, mas não podem servir de desestímulo para novas possibilidades de jogo.

Investimos tempo na reflexão sobre gamificação para positivarmos aspectos inovadores para a resolução de problemas e construção de novos saberes usando artifícios dos *games* (elementos, mecânica, dinâmica dos jogos). Não é necessário, claro, criarmos realidades virtuais ou aperfeiçoamento digital. Pelo analógico, também é possível desenvolvermos na escola situações gamificadas para o ensino de história. Quais temáticas históricas podemos inserir na gamificação? Que conceitos podem ser trabalhados em jogos de aprendizagem na sala de aula? O próximo tópico da discussão percorrerá tais questões.

3.3. Gamificação na educação e no ensino de história

²⁴ O objetivo instrucional é aquilo que o jogador deve aprender com o jogo, qual(is) habilidade(s) adquirir e dominar para atender às necessidades organizacionais. No campo educacional, consideramos que sejam os saberes básicos e adequados que o aluno deve apreender em sala de aula.

Como docentes, nossa preocupação é promover aprendizagens que tenham relevância e sentido para a vida de nossos educandos. Para tanto, novas abordagens para o ensino se tornam urgentes, principalmente aquelas em que alunas e alunos protagonizam a construção do saber. Percebemos que o engajamento ocorre quando as atividades escolares encontram seu sentido amplo, quer seja, tornar ativo, possibilitar a ação. A adoção de experiências gamificadas na educação revela-se enriquecedora como estratégias de metodologias ativas.

Leonardo Meirelles Alves (2018) elabora um Ambiente Virtual Gamificado. Seguindo a estrutura de uma plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)²⁵, o autor objetiva trabalhar com letramento digital. Com este recurso, oferece práticas de leitura e escrita no meio digital, produzindo tarefas interativas de engajamento discente. Para o autor, os alunos já estão inseridos no mundo virtual (Internet, computadores, *tablets*, *smartphones*), apropriam-se dos aplicativos e outros dispositivos, navegam no ciberespaço. Já o professor, normalmente familiarizado com recursos analógicos, necessita dominar as novas tecnologias de comunicação e informação para incorporá-la à prática docente. Nesse encontro paradoxal, a aprendizagem floresce horizontalmente.

Nesse letramento digital, Alves parte da concepção de um blog com elementos de *games* para engajar os alunos na elaboração de textos, usando, por exemplo, um trajeto com as atividades propostas; concluído um nível, avança no percurso, aumenta a sua complexidade (**progressão e nível**). O desafio também compõe a atividade, com um jogo de perguntas; caso erre, há perda de pontos (**desafio**). “É uma maneira de estimular a produção e de provocar mais desafios aos jogadores” (ALVES, 2018, p. 80). Terceiro ponto presente é a **sorte**: as perguntas são pré-cadastradas pelo professor e o jogador não tem como escolhê-la.

Há outros elementos presentes. Destacamos alguns para ilustrar a potencialidade existente na gamificação inserida na realidade escolar para promover o letramento digital e o estímulo às competências leitora e escritora. Chamamos a atenção para o fato de interligar a ludicidade e o engajamento para promoção da aprendizagem, tendo como recurso a mecânica dos jogos e um saber prévio dos alunos com relação ao ambiente virtual. Nisso, o ambiente virtual gamificado não se torna apenas um “passatempo”, mas um roteiro didático eficaz para produzir conhecimento coletivamente.

²⁵ Plataforma digital comum na educação à distância onde professores conseguem postar seus conteúdos de sala e materiais complementares e alunos acessam-nos, de forma assíncrona. Também é possível interação no AVA através de fóruns e chats, bem como realizar avaliações e atividades avaliativas.

Partindo para uma análise teórica de diferentes *games* e de plataformas de jogos para uso didático, Cristiano Tonéis (2017) pontua que o uso de um jogo rodado no computador ou Internet não caracterizaria uma atividade gamificada. Pega o exemplo de um jogo chamado “Multiplicação Geológica”²⁶, envolvendo tabuada. Em sua análise, este recurso não se diferencia da lista de exercícios oferecida pelo professor ao término da explicação, pois limita-se apenas a decorá-la. A tecnologia reproduziu um modelo educacional tradicional; o que mudou foi a roupagem na apresentação.

A máquina não pode ser entendida como um simples material didático, pois isto implicaria o uso da mesma pedagogia, da mesma linguagem, sob uma pretensa “modernização” ou ainda “inclusão digital”. O simples uso do computador não inclui; o que inclui é a linguagem, é a modificação na linguagem, é no “*ser com eles*”, em uma pedagógica fundamentada em transformações (...), para a constituição da *episteme* no sentido de equilibrar o *omni potencial exploratório* dos nativos digitais (TONÉIS, 2017, p. 24, itálicos do autor).

Esses nativos digitais, alunas e alunos nascidos e inseridos no mundo digital, apropriam-se dos conteúdos de forma rápida e interativa; o pensamento escolar analógico se choca com esta geração. O uso das atividades gamificadas contribui para mudança de comportamento, pois a gamificação se alicerça na chamada *fun theory*²⁷, uma associação entre diversão e utilidade. Atrelar ludicidade às rotinas cotidianas emociona, sensibiliza o sujeito a repeti-las porque causa bem-estar. O jogo sério, como ação e movimento, engaja-o para refletir sobre suas práticas e com propósitos educacionais bem claros para o jogador-aprendente.

Tonéis, ao refletir sobre a relação entre jogos sérios e atividades gamificadas, inaugura uma categoria analítica importante para reforçarmos a adoção de jogos no ensino: os **jogos epistemológicos**. “Um jogo epistemológico oferece a seu protagonista um espaço para uma reflexão das formas de pensar, por meio da superação de *puzzles*²⁸ contextualizados em uma narrativa” (Ibidem, p. 36). Implica dizer que, a partir das hipóteses e movimentos do jogo, investiga e reflete sobre o conhecimento produzido, reconhecendo-se nele.

Nisso, professoras e professores são encorajados a assumirem uma postura inovadora ao incorporar *games* e atividades gamificadas em sala de aula, aceitando-os como ferramentas eficazes de engajamento e protagonismo discente, por oferece reflexão, interatividade, argumento e raciocínio lógico. Mais que isso: concordamos com o autor quando afirma que a escolarização reforça os valores institucionais, muitas vezes minando a

²⁶ Disponível em: <https://www.gameseducativos.com/multiplicacao-geologica/matematica>

²⁷ Cf. <http://www.thefuntheory.com/>

²⁸ *Puzzle* refere-se a um “quebra-cabeça”, mas também pode significar “enigma” ou “desafio”.

criatividade e o desafio. Por isso, cabe o planejamento para questionarmos o *modus operandi* hegemônico em sala de aula e criamos experiências significativas no ensino.

A gamificação deriva de elementos *gamers* para busca de soluções inovadoras e engajadas. Temos que mencionar o caráter tecnológico advindo desse processo, haja vista a evolução de designs, softwares e plataformas digitais que promovem maior interatividade entre e com jogadores. Algumas experiências gamificadas tendo o suporte tecnológico foram aplicadas com bastante sucesso no meio escolar. Contudo, reforçamos que não é condição exclusiva as tecnologias digitais para implementação da gamificação, mas sim construir uma **proposta gamificada** para a aprendizagem.

Marcella Albaine Farias da Costa (2017) se apropria dessa estratégia no ensino de história. Usa como tema “Roma Antiga”. Seu público-alvo são alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Como a autora associa o conhecimento escolar com a gamificação? Planeja suas aulas levantando p conhecimento prévio e os elementos fundamentais em um jogo. Posteriormente, promove a reflexão escolar sobre Roma Antiga e, a partir dos saberes sintetizados, propõe aos alunos a confecção de um jogo, observando tópicos relevantes sobre o conteúdo curricular citado. Observamos, contudo, que o resultado não é a confecção ou programação de um jogo, mas a capacidade de construí-lo deriva do saber escolar, reforçando a autoria e a criatividade dos educandos.

O ponto focal que visio explorar é a lógica de construção narrativa no roteiro de um possível *game* por eles criado, o que, portanto, não se relaciona diretamente ao digital e ao tecnológico. Ou seja, visio perceber que elementos foram mobilizados na elaboração do seu imaginário narrativo, materializado na escrita textual e imagética. Como será possível perceber, esses sujeitos trazem elementos do mundo infantil e significam a temporalidade histórica de formas diversas, manifestações fixando suas subjetividades (COSTA, 2017, p. 70).

Os jogos, como recurso didático, oferecem autocontrole, autodomínio, motivação e excitação, aumentando, inclusive, habilidades cognitivas, além de deslocar o aluno como ator e autor da produção histórica escolar. Sua perspectiva analítica também reforça a ludicidade como propulsor para o aprendizado, encontrando nos *games* terreno fértil para ampliar as possibilidades no ensino de história. Neste sentido, joga-se com a história e suas múltiplas narrativas e multicausalidades existentes no processo histórico²⁹. “A partir disso, defendo a aula de História como um ‘espaço de interação e experimentação’, como um ‘lugar pensado e

²⁹ Sob hipótese alguma defende a autora ou defendemos um relativismo absoluto, negacionismo ou revisionismo ideológico do conhecimento histórico. Repulsamos qualquer forma de obliterar o saber histórico escolar reflexivo e crítico. Os jogos oferecem diferentes narrativas para tratarmos os fenômenos históricos tendo o rigor pedagógico e a didática para produzimos conhecimentos originais em sala de aula.

organizado pra a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado’(...)” (Idem, p. 24).

Com os *games* incorporados ao ensino, conseguimos ampliar a reflexão histórica, desvencilhando-nos da linearidade ou da previsibilidade para explicar os fenômenos, fugindo da dicotomia causa-efeito. Infelizmente, ainda é comum em materiais didáticos abordagens teleológicas sobre o saber histórico, neutralizando o entendimento de tais disputas políticas, culturais, econômicas situadas em seu próprio tempo para aproximação/distanciamento com o presente. Na narrativa dos jogos, há a capacidade de escolha, sequência possíveis e imponderáveis para terminá-lo. Como associá-la à narrativa histórica? Respondemos com o argumento de Costa: permitindo aos alunos se colocarem como sujeitos históricos ao tomarem decisões, escolherem caminhos, vivenciarem conflitos e incertezas (Cf. Ibidem, p. 37).

Nisso, o papel do professor ganha relevância, por conduzir o fio da narrativa histórica. “Entender o professor como narrador é, então, essencialmente, entender como ele constrói sentidos de tempo, elemento primordial no estudo e no ensino de História” (Idem, p. 43). Contudo, para aproximarmos o saber histórico da sala de aula e produzirmos um saber histórico escolar, cabe apontar que realizamos contextualizações, analogias e elementos ficcionais como artifícios para compreensão, mas, sob hipótese alguma, negligenciamos os regimes de verdade que conduzem o ensino de história. Mais: o entrelaçamento entre a narrativa histórica e a narrativa *gamer* tem como imperativo a subordinação deste àquele, pois, mesmo com a fantasia conduzindo a jogabilidade, a reflexão incide sobre a reconstituição do passado e as permanências e transformações dos agentes históricos no tempo, bem como seus diálogos com o presente.

Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira (2018), em obra composta com outros colegas, norteiam o trabalho docente para argumentar sobre a relevância dos jogos no ensino de história. Dentre os principais aspectos, revelam que é um campo de descontinuidades em relação ao tempo considerado habitual, ou seja, desvincula-se do mundo real para adentrar ao “círculo mágico” do jogo e permitindo o surgimento das aprendizagens significativas, graças ao ato de brincar e de jogar.

Soma-se às suas observações a problematização entre o jogar e a sala de aula de História, inferindo uma conduta engajada *com* o conhecimento histórico, independente do modelo de jogo a ser executado no ensino; deve-se, contudo, elaborar um planejamento prévio para seu uso, para o despreparo não atentar com improvisos ou insucessos a eficácia da aprendizagem. Além disso, oferecem dois exemplos de jogos produzidos para a sala de aula e um guia de construção de jogos, cujos objetivos incidem na sua autoria criativa do docente e na

jogabilidade voltada para o ensino de história e para a diversão. Por fim, pontuam como avaliar o desempenho dos alunos com os jogos no ensino: registros escritos, manifestações orais, confecção de peças, performance.

Trabalhos específicos envolvendo jogos e ensino de história merecem aqui espaço para sedimentar esta dissertação. Victor Brito Pessotti (2018), por exemplo, desenvolve um RPG³⁰ com a temática sobre indígenas, a fim de sensibilizar os alunos sobre a importância da alteridade em relação a essa população, bem como investigar o histórico de violências sofridas durante séculos no Brasil. O ponto nevrálgico do jogo gira em torno do trabalho com o sentimento de “injustiça” sofrida pelas populações nativas. Para tanto, abordou-se a invasão espanhola no norte do México, liderada por Hernán Cortés. O cenário se estabelece no Império Asteca, entre 1519 e 1521. Os personagens eram todos de origem asteca: sacerdotes, guerreiros e comerciantes. Os jogadores, se apropriando das habilidades, iniciam a partida, tendo de cumprir quatro missões: escoltar uma estátua sagrada, selecionar homens para serem sacrificados, encontrar-se com Quetzalcoatl (Hernán Cortés) e proteger a cidade de Tenochtitlán da destruição hispânica, cujas opções não eram muitas, pois os jogadores

(...) perceberam que não conseguiriam evitar a destruição do império e tiveram que tomar uma difícil decisão em grupo, lutar até a morte por sua capital ou fugir para enfrentar os europeus com ataques organizados, auxiliados pelos que daquela investida sobrevivessem. Depois de muito argumento, optaram por fugir e lutar, em uma outra oportunidade, pelos astecas que restassem (PESSOTTI, 2018, p. 67).

Nesse caso, os indígenas-jogadores não possuem nenhuma chance de vitória contra o colonizador, mesmo resistindo às suas investidas bélicas representadas nos comandos da história e dos dados. O inconformismo e a indignação dos estudantes diante da derrota condicionaram às reflexões em sala de aula sobre a situação forçada em que se encontram, marginalizados socialmente, vítimas de preconceito, de estereótipo e de racismo, reduzindo-os a grupos de “segunda categoria” no espectro social. A partir da imersão dos alunos no jogo, ambiciona-se a adoção de uma nova postura frente aos grupos indígenas, com respeito, tolerância e dignidade.

Entende o autor – e partilhamos de sua avaliação – que a aplicação do jogo no recorte de uma semana não é capaz de desconstruir exponencialmente uma visão cristalizada sobre os indígenas, mas semeia indagações a serem resolvidas no pós-jogo. Os efeitos

³⁰ *Role Playing Game*. É uma modalidade de jogo onde os participantes interpretam personagens, assumem as características físicas e psicológicas, bem como suas virtudes e seus vícios. O mestre do jogo cria o enredo da partida e a trama se desenrola obedecendo os traços predeterminados pelos jogadores. Dados e cartas de comando, por exemplo, também complementam o RPG, a fim de garantir a imprevisibilidade na ação dos personagens.

minúsculos, mas relevantes, foram constatados quando comparou o conhecimento dos jogadores antes e depois da partida, via texto. Neste, registraram o que era ser um indígena e o seu papel na sociedade atualmente; com o jogo, saberes foram apreendidos e ressignificados, principalmente tópicos expondo as condições históricas de desumanidade contra esses grupos e elementos culturais e religiosos diferentes. Tais informações colaboraram para um novo texto, no qual evidenciaram-se as tímidas perspectivas sobre esses povos. O que mudaria se o jogo durasse mais momentos?

Nem precisamos comentar a alegria e o engajamento dos alunos ao aceitaram a proposta da partida do RPG no ensino de história. Em questionário, foi abordada positivamente a prática do jogo, sublinhando ainda mais a urgência de novas metodologias para o engajamento e o amor pela construção do saber histórico escolar. O interesse, de certa forma, acaba sendo maior. Temos apenas uma divergência com Pessotto: a jogabilidade não deve ser restrita ao contraturno escolar e, sim, na grade de aula, com a participação coletiva. Como fazer? Cabe ao docente adaptar à sua realidade uma ferramenta tão rica para imersão dos alunos nas vivências dos agentes históricos e de contextos sociais do passado relevantes para o presente.

Bruno Barros da Silva (2018) lança mão de um jogo de tabuleiro para o estudo das relações étnico-raciais a partir da autobiografia do ex-escravizado Mahommah Gardo Baquaqua, vivente africano dos séculos XVIII e XIX, que percorreria o espaço atlântico, desde Djougu (África), Brasil e Estados Unidos da América (América) até Liverpool (Europa) e registara suas agruras na escravidão e os lírios da liberdade. Raros, porém, auspiciosos relatos capazes de confrontar dialeticamente as ações individuais e os acontecimentos conjunturais dos períodos destacados. A dinâmica do jogo, traçada por cartas de evento, apresenta, com o uso de dados D6, “elementos-surpresa”, garantindo o imponderável na condução narrativa do jogo.

Em relação à dinâmica do jogo, elemento que se refere ao campo das possibilidades e que dizem respeito ao tempo e ao funcionamento com os respectivos níveis de complexidade, deseja-se que nas cidades presentes o estudante possa executar ações que, por sua vez, dependerão da sua disponibilidade de recursos conquistados. Ações estas que, não deixarão de estar atreladas ao elemento sorte presente diversas vezes na vida de Baquaqua e que dar-se-á através das “cartas de eventos” e “ações da cidade” podendo o jogador ter perdas ou ganhos durante a rodada (SILVA, 2018, p. 76).

O objetivo constante no jogo proposto pelo autor é abordar, a partir das experiências de vida de Baquaqua, conceitos ligados à “escravidão”, “liberdade”, “História da África”, “História do Brasil” etc. A cada território percorrido, o jogador recebe uma “carta de evento” ou uma “ação da cidade”, obtendo ganho ou perda de mercadoria, moeda, deslocamento ou

experiência naquela rodada. O encerramento do jogo ocorre quando o participante transita por todos os locais onde Baquaqua esteve e a vitória com a maior quantidade de pontos de experiência, advinda das diversas situações de nosso sujeito histórico.

Mas, afinal de contas, o que podemos aprender a partir do estudo da vida de Baquaqua? Como essa abordagem pode ser capaz de viabilizar a desnaturalização de estereótipos racistas na sociedade atual? Diante desse panorama de indagações bastante importantes, é preciso entender que o estudo de cenas do cotidiano a partir de pessoas que vivenciaram situações de subalternidade e invisibilidade, no mínimo, representa um elemento gerador de empatias. O trabalho a partir de biografias permite olhares sobre um dado fato através de uma perspectiva outra que geralmente encanta pela singularidade do sujeito vivido em um dado contexto histórico. Isso permite, por exemplo, que professores de história possam se debruçar com mais fervor sobre os considerados conteúdos áridos dessa disciplina a exemplo da escravização no Brasil ou ainda do próprio racismo e da propagação de diversos tipos de preconceitos (Ibidem, p. 109).

Percebemos que o jogo, mais que simples entretenimento, permite-nos adentrar em um mundo lúdico, capaz de extrair de nós mesmos qualidades latentes para um dado fim. Claro que a vitória é o maior interesse dos participantes. Contudo, a jogabilidade em si nos transforma, muda nossas percepções e ações. Se brinco de pega-pega e sou capturado, que habilidades tenho que trabalhar para não ser alvo fácil dos meus colegas? Em uma partida de xadrez, como evoluir meus movimentos para dizer ao oponente “xeque-mate”? Na ludicidade do jogo consigo aprender.

Por conta disso, torna-se relevante a apropriação da teoria dos jogos para o ensino de história. Ao citarmos alguns casos, notamos que foram usados em sala de aula objetivando construir conceitos, refletir sobre contextos históricos, despertar a curiosidade e o engajamento no processo de aprendizagem. Sem preocupação de memorizar respostas prontas. O conhecimento histórico escolar deve ser dialético às jogadas e ações dos jogos, pois, assim, os alunos conquistam protagonismo e autonomia sobre dado conteúdo curricular. Esperamos que a proposta sugerida no Capítulo 4 atinja esse objetivo.

CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO DO JOGO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A adaptação dos documentos em um jogo pode garantir melhor a compreensão histórica do período recortado e contemplar as competências e habilidades da unidade temática descrita. O ensino de história ainda carece de diferentes abordagens para compreender o processo histórico de modo mais significativo, pertinente e atrativo aos estudantes. Como alternativa, devemos exigir que o aluno seja posto à frente da aprendizagem, um sujeito capaz de identificar as permanências e as transformações ao longo do tempo, construir o saber histórico em sala de aula, bem como perceber a atuação de diferentes agentes na trama histórica, seja em momentos de tensão ou de associação de interesses econômicos, sociais, políticos. Diz-nos Selva Fonseca que “ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitem ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos de ensino e aprendizagem.” (FONSECA, 2015, p. 103) Ou seja, o saber produzido em sala de aula, quando relevante, é dialético e tecido junto aos alunos, pelos caminhos que as fontes históricas conduzem, conforme a mediação do professor.

Dessa forma, pensamos em elaborar, a partir das discussões advindas das fontes documentais e do período histórico demarcado por elas, um jogo didático. Por que o jogo?

Nesse ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos presentes. Nesse limitado e isolado tempo, (...) tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. Um espaço para o imprevisível. Mas um imprevisível que forma conceitos, forma uma capacidade de ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa (GIACOMONI e PEREIRA, 2018, p. 15).

Por estimular tanto a ludicidade como a disciplina para cumprir as metas estabelecidas, o jogo servirá como um interessante recurso didático-pedagógico para uma aprendizagem significativa, pois induzirá os alunos à reflexão e ao desejo de provar-se, querendo, então, resolver os desafios propostos. Este jogo será proposto para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, pelo fato de o tema ser introduzido nesta etapa curricular do ensino básico.

Além disso, somamos com a seguinte consideração: os alunos deverão possuir o domínio do conhecimento curricular para compô-lo e não usar do jogo para uma simples memorização ou fixação de conceitos ou experiências. A proposta, afinal, serviria para conduzir o protagonismo discente tanto na reflexão como na execução do ensino-aprendizagem, além de culminar com a materialidade do objeto do saber histórico escolar.

4.1. A proposta inicial

Pensamos em produzir um jogo de tabuleiro e o itinerário a ser percorrido seria formado pelas diferentes regiões onde o nosso comerciante de grosso trato Francisco Pinheiro estabeleceu suas agências: capitânicas da América portuguesa, feitorias na África e na Ásia e até praças na Europa. Estimávamos que o jogo seria indicado para 4 participantes. Cada um deles receberia uma quantidade média de fichas-moeda, 10, inicialmente. Haverá um estoque de 100 fichas-moeda para empréstimos e/ou ganhos e produtos diversos encontrados em diferentes pontos das agências mercantis de Francisco Pinheiro espalhadas pelo Império Marítimo Português, como sal, açúcar, ouro em pó, prata, tecidos, tabaco, escravos, cargos públicos, para aquisição conforme a situação alcançada pelo jogador, condicionada pela ação das cartas e pelo movimento dos dados. A disposição dessas peças representativas estará em campo específico do tabuleiro.

A proporção de casas para movimentação dos *meebles*³¹ seguiria proporcionalmente a quantidade de cartas emitidas e destinadas a Francisco Pinheiro nessas regiões. Os jogadores deveriam, obrigatoriamente, percorrer todas as regiões indicadas, ao menos uma vez. Em cada região haveria uma quantidade de cartas-comando, indicando situações de vantagens ou desvantagens à instalação e/ou manutenção da agência, disputas políticas ou quaisquer eventos que sinalizam alguma característica daquelas sociedades, como símbolos culturais ou inserção em cargos públicos, todas elas pautadas nas correspondências coloniais. Também constaria nas cartas-comando “pontos de experiência”, que seriam somados ou subtraídos, dependendo da circunstância que o jogador enfrentaria.

As cartas-comando teriam situações que permitem ao jogador ganhar ou perder fichas-moedas, mercadorias ou privilégios políticos, de acordo com a variante encontrada. As ações dos jogadores seriam complementadas pelo uso de dados em formato D6, quando a carta-comando solicitar uma tomada de decisão, a fim de conferir imprevisibilidade no itinerário. Afinal, o “elemento-surpresa” na ação é que confere dinamicidade, ainda mais num jogo cuja elaboração estrutura-se com fontes históricas e situações do passado, onde se concretizaram os eventos.

Para a elaboração das cartas-comando, pensamos na elaboração de uma oficina pedagógica. O primeiro objetivo seria, sem dúvida, usar o documento histórico como recurso

³¹ *Meebles* é um termo em inglês utilizado para designar uma pequena figura geralmente utilizada como peça em jogos de tabuleiro cuja função é de representar cada um dos jogadores, os chamados “peões”.

pedagógico e explorá-lo para abordar fatos, construir conceitos e afirmar valores, pois a fonte passa a mediar o processo de ensino-aprendizagem com a reflexão construída coletivamente. Segundo objetivo importante seria adaptar fontes históricas para o ensino básico como recurso didático, garantindo a ideia central dos eventos e a criatividade dos alunos como autores do saber. Por fim, a proposta visaria à finalização coletiva do jogo de tabuleiro.

As etapas desta oficina obedeceriam a seguinte sequência: a explicação aos alunos do trabalho a ser desenvolvido e a necessidade de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicitaria os nossos objetivos e expectativas com a oficina e o jogo; sondagem com os alunos para iniciarmos a discussão da Unidade Temática “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”, mobilizando o conhecimento prévio dos alunos com a análise de uma carta colonial do século XVIII retirada da coleção *Negócios Coloniais*; aula expositivo-dialogada acerca das principais características do período colonial e suas perspectivas no mundo luso-atlântico, enfatizando a mineração, o sistema colonial, o tráfico de escravos³², redes de comércio, bem como a inserção da empresa de Francisco Pinheiro na primeira metade do século XVIII; a aplicação da oficina: os alunos seriam organizados em duplas para leitura, discussão e reflexão das cartas, tendo de cumprir dois objetivos: 1) descrição e análise das informações pertinentes em cada uma delas e 2) escrita em poucas palavras do seu conteúdo, sem abandonar a ideia central; socialização das discussões e conclusão da confecção das cartas-comando e demais componentes do jogo; por fim, os alunos participariam de uma partida para conferir a jogabilidade e garantir a diversão entre si e demais colegas.

³² A “jogabilidade” de um evento histórico traumático, como a escravidão ou tráfico de escravizados, não banalizaria a sua memória? Quais aspectos éticos a serem levantados ao abordarmos esses e outros temas dessa natureza em sala de aula envolvendo criação e execução de jogos? Acredito que atividades lúdicas podem ser trabalhadas em questões traumáticas. Rogério Sávio Link (2016) argumenta que, com o jogo, os alunos se colocam frente a frente com o problema, exigindo diálogo, cooperação, disciplina e alteridade. “Para jogar, é preciso se colocar no lugar do outro, compreender esse outro” (LINK, 2016, p. 57). A socialização promove o diálogo entre os pares, ao mesmo tempo que o professor pode inserir os conceitos para a discussão e a reflexão. O jogo pode suscitar temáticas ligadas à dominação, exploração, desigualdade etc. Os alunos, ao jogarem, notam a situação injusta presente na distribuição de bens virtuais, por exemplo. Não se compara, certamente, ao sofrimento derivado da escravidão. Contudo, lastrear as experiências traumáticas em um jogo não seria uma forma de abordagem mais engajada?

Trago outro exemplo: o jogo *My Memories of Us* (Juggler Games), que trata sobre a invasão da Alemanha nazista à Polônia e o Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Tem como narrativa a amizade entre um menino e uma menina; ela, de origem judia. A alegoria do “Rei Mau”, os “soldados robôs” e a cor vermelha se sobrepondo ao preto e branco do *design* gráfico do jogo indica, respectivamente, Adolf Hitler, os soldados nazistas e os indesejados (judeus, comunistas, homossexuais etc.) O horror promovido é convertido em uma fábula infantil, sendo cuidadoso e sensível ao abordá-lo, não vulgarizando a tragédia. A narrativa tem a pretensão de lançar um olhar mais humano e empático sobre as diferenças. “Ao mesmo tempo que *My Memories of Us* remete ao passado, ele parece estar em sintonia com o presente — afinal, muralhas e perseguições étnicas voltaram a fazer parte do vocabulário da política internacional. [Jakub] Jablonski [diretor criativo de *My Memories of Us*] acredita que se o jogo reflete de alguma forma a sociedade ocidental contemporânea, seria um acaso causado pela ‘construção fractal da nossa história’. ‘Essa questão me faz reforçar que o enredo que queremos contar não é sobre as muralhas em si, mas sobre o ato de pegar alguém pela mão e saltar sobre elas’” (SAMPAIO, 2017).

Esperávamos, com esta proposta, trabalhar as competências leitora e escritora dos alunos, pois analisariam e adaptariam os documentos indicados. Pretendíamos também despertar a curiosidade histórica e a atitude historiadora, permitindo aos alunos explorarem os eventos, discuti-los e elaborarem aproximações com o tempo presente (a ideia de registrar em um painel essas reflexões reforçariam positivamente a participação discente junto a esse processo). Ao mesmo tempo, estimularíamos a criatividade e o protagonismo dos estudantes na construção de um recurso pedagógico que não só eles, mas os demais colegas de série também usufruiriam. Contudo, havia uma pandemia no meio do caminho.

4.2 A pandemia do novo coronavírus e seus efeitos no mestrado profissional

Com a confirmação do primeiro caso de infectado pelo novo coronavírus no Brasil, em 26 de fevereiro de 2020, medidas sanitárias restritivas foram tomadas pelos governos estaduais e municipais³³ para conter a proliferação da Covid-19, dentre elas, o fechamento das escolas em 2020. O governador do estado de São Paulo, João Dória, decretou a suspensão gradual das aulas a partir de 16/03/2020 e a suspensão total das aulas a partir de 23/03/2020. As atividades da Unidade Escolar em que atuo ocorreram de forma remota via Internet pela plataforma www.esoead.com.br e pela entrega de atividades impressas elaboradas pelos professores para os alunos que não possuíam acesso aos meios digitais³⁴.

Em 24 de junho de 2020, o governo estadual anunciou o retorno gradual das atividades escolares a partir de 08 de setembro daquele ano, com critérios rígidos para reabertura, como protocolos de biossegurança, fluxo de até 35% dos alunos na escola e a região ter permanecido por, no mínimo 28 dias na faixa amarela do Plano São Paulo³⁵ (G1 SP, 2020). Pelo fato de, em agosto de 2020, 80% do estado de São Paulo ter permanecido na faixa amarela

³³ O governo federal adotou postura negacionista frente à pandemia da Covid-19, considerando-a uma “gripezinha” (<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>), porque o “povo brasileiro é forte” e não deve se render ao isolamento social (<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/01/28/povo-brasileiro-nao-teme-o-perigo-diz-bolsonaro-ao-criticar-isolamento.htm>), pois “saúde e economia andam juntas” (<https://exame.com/economia/bolsonaro-pede-que-vida-e-economia-andem-juntas-sem-paralisar-atividades/>), conforme afirma o presidente Jair Bolsonaro. O conflito entre as esferas de poder muitas vezes conflitava, levando muitas ações sanitárias a serem desacreditadas. O resultado foi o extenso número de mortos (mais de 220 mil brasileiros até o final da escrita desta dissertação) e o relaxamento do isolamento e distanciamento social.

³⁴ A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo investiu neste período no aplicativo Centro de Mídias São Paulo, onde garantia aulas remotas para os alunos. Aos que eram desprovidos do acesso à internet, as aulas eram transmitidas pela TV Cultura e Educação (canal 2.3 da TV digital). A Seduc também enviava aos alunos os cadernos apostilados e avaliações de aprendizagem, ficando a cargo da escola a entrega aos alunos.

³⁵ O Plano São Paulo foi elaborado para programar a reabertura gradual de estabelecimentos e atividades. Apresenta 5 fases: vermelha (alerta máximo), laranja (controle), amarela (flexibilização), verde (abertura parcial) e azul (normal controlado). A setorização segue a divisão das Diretorias Regionais de Saúde.

e para garantir maior estabilidade no controle da pandemia, sem grandes riscos de contaminação, o governo do estado adiou para 07 de outubro de 2020 o retorno às aulas, com porcentagem restrita de alunos em sala de aula. Em relação ao mês de setembro, foi considerada aquela data o início de um período de acolhimento e reforço escolar. (UOL, 2020)

Contudo, por força do Decreto Municipal nº 209/2020, assinado pelo prefeito municipal de Itapira-SP, José Natalino Paganini, as aulas nas redes públicas municipal e estadual ficaram suspensas. Dentre as medidas elencadas para subsidiar a decisão do Conselho Municipal de Educação constava a insegurança dos pais e responsáveis diante do aumento do número de casos no município. Tendo em vista tal deliberação, a escola, acatando-a, deu continuidade ao trabalho remoto com os alunos.

Em relação à pesquisa, quais os percalços? O primeiro deles é que este projeto foi pensado para aulas presenciais. Tanto o jogo quanto a oficina exigiam o diálogo contínuo entre alunos e o professor, esclarecendo dúvidas, compartilhando considerações, trabalhando e jogando em grupo. Com a inexistência temporária do espaço escolar, desmorona parte significativa da experiência didática. Ora, mas por que, simplesmente não adaptá-la para o espaço virtual ou, no limite, adotando o mesmo direcionamento da unidade escolar, desenvolvendo-a de forma síncrona e assíncrona?

Na resposta reside o segundo percalço: a adesão às aulas síncronas era baixa, embora a demanda pelas atividades tenha sido constante, mas não totalizante. Cerca de 30% dos alunos ficavam sem contato, mesmo com a realização de busca ativa da escola e do Conselho Tutelar. Como realizar mediações de aprendizagem num contexto em que o isolamento e o distanciamento sociais são imperativos? Neste sentido, a produção coletiva inexisteria, apenas retalhos de experiências desconexas.

Em 17 de dezembro de 2020, o governo do estado de São Paulo anunciou o retorno gradual às aulas presenciais para o ano letivo de 2021, com decreto autorizando os alunos e professores a frequentarem a escola mesmo nas fases mais “restritivas” (fases vermelha e laranja), com até 35% da capacidade total. Na fase amarela, amplia-se o fluxo discente para até 70% e na fase verde, até 100%. (EDUCAÇÃO, 2020) Com o início das aulas programado, inicialmente, para 01 de fevereiro, tínhamos a possibilidade de aplicarmos a oficina e a elaboração do jogo, na reta final da escrita desta dissertação. Contudo, com o aumento do número de casos de internados e mortos pelo novo coronavírus, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo prorrogou o início do ano letivo para a semana posterior, 08 de fevereiro. Exauridos os prazos para finalização da dissertação e as incertezas que rondam o retorno presencial das aulas, adaptei a ideia inicial e elaborei uma sugestão de oficina e de jogo.

Claro que há frustrações pela não realização do projeto original, persiste um sentimento de incompletude, de certa forma. O Profhistória incentiva os professores-pesquisadores a buscarem novas formas de ensino-aprendizagem para difundi-las. Além disso, permite maior aprofundamento reflexivo da prática docente e novas formas didáticas de tratar o conhecimento histórico escolar. Não estava prevista uma pandemia mundial que impedisse a rotina escolar.

A incerteza derivada da reabertura ou não da escola, bem como a restrição da frequência dos alunos é também outro elemento amargamente presente na trajetória acadêmica deste mestrado. Como em qualquer pesquisa, ajustes são realizados, conforme condições objetivas e subjetivas e, de certa forma, estávamos preparados para compactar a nossa ação pedagógica dada a quantidade de alunos participantes. Porém, as decisões políticas e as oscilações dos índices de contágio e de óbitos retardaram substancialmente a aplicação de nossa proposta.

Diante de tal cenário, escolhas difíceis foram adotadas. Se pensávamos na dialética teoria-prática como metodologia do ensino de história nesta ferramenta pedagógica, além de compartilharmos os resultados derivados da aplicação em sala de aula, assumimos aqui que o nosso “produto profhistórico” é uma possibilidade didática em sala de aula a partir do plano inicialmente apresentado, pensada a partir de experiências anteriores, mensurando o perfil das salas de aula onde seriam estudadas.

Cogitamos, primeiramente, em apresentar apenas o jogo como fruto pedagógico deste mestrado. Porém, com a indicação de feitura de uma oficina para a construção do jogo e os fortes comentários na qualificação sobre o uso de fontes históricas em sala de aula, converti a rota e balizei as perspectivas nos pilares oficina-jogo. Por um lado, os documentos históricos aparecerem com a finalidade de produzir conhecimento. Não se trata, pois, de servir de prova a um discurso cristalizado no currículo escolar, tal como uma fórmula esquemática ou uma lei geral das Ciências Naturais. Esta oficina tentará mostrar, além dos objetivos traçados, a especificidade existente na produção do conhecimento histórico. “Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam sobre sua sociedade” (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p. 126). Neste sentido, a fonte não é a marca inquestionável da verdade histórica, ela pode servir pedagogicamente para entendermos a relação entre passado e presente e que aproximações ou distanciamentos estabelecemos a partir de sua análise.

Concomitante à importância do trabalho com as fontes em sala de aula, concordamos que o aluno, ao construir um pensamento gamificado nas suas reflexões escolares,

incorpora a diversão e o engajamento autônomo. Não significa reduzir a relação entre o jogo e o saber histórico escolar a memorizações para um *quizz* valendo pontos extras nas médias bimestrais, por exemplo (embora haja alunos que, certamente, adorariam participar desta disputa), mas é justamente usar o jogo e seus componentes como possibilidade de metodologia para o ensino de história. Assim, ganha-se uma nova lógica: a apropriação dos conhecimentos deve condicionar a criação de jogo, conciliando aprendizagem e diversão.

Em vez de pegar a estrutura de um jogo de entretenimento para ensinar o objeto do conhecimento, deve-se pensar em pegar a estrutura do objeto do conhecimento para criar um jogo de entretenimento. Em outras palavras, o jogo educativo deve ser um jogo de entretenimento criado (baseado) a partir da estrutura do objeto do conhecimento, e não um jogo de entretenimento adaptado (COSTA, 2009, p. 13).

4.3 Enfim, nosso recurso didático

Diante do exposto, organizamos nosso recurso didático da seguinte forma:

Reflexão com fontes documentais e seu uso para a confecção de um jogo	
Etapa 1	Conhecimentos prévios sobre o jogo.
Etapa 2	Aula expositiva-dialogada, inclusive com uso de uma fonte ou outra; Pesquisa em livro didático sobre o período colonial/mineração.
Etapa 3	Análise documental selecionada de Negócios Coloniais (Anexo I).
Etapa 4	Montagem de jogos em pequenos grupos e socialização para confecção de um jogo de tabuleiro.

<i>Etapa 1 – Que jogos jogamos?</i>	
Objetivo	Discutir com o alunado a vivência que este grupo possui com jogos, o que entendem por jogo, elementos estruturantes para que um jogo seja interessante.
Metodologia	Aula expositivo-dialogada.
Tempo	1 aula (45 minutos).
Recursos	Lousa, giz, celulares (opcional), folha de registro para os alunos.
Desenvolvimento	Nesta aula, que precederá a discussão sobre Brasil colonial, o(a) professor(a) terá a tarefa de resgatar com seus alunos e alunas a noção

	<p>de “jogo”, tendo como referência jogos e brincadeiras experienciados. Para tanto, seguirá a aula desta forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 minutos: Realizar a acolhida dos alunos. Expor o tema e o objetivo da aula. Reforçar a importância do saber discente para as próximas etapas das aulas. Combinar que os registros de aula deverão ser feitos para a produção de um portfólio, a fim de salvaguardar o conhecimento coletivo produzido, depositando-o na biblioteca da unidade escolar e, possivelmente, servindo de modelo para outros professores e outras escolas. • 5 minutos: Realizar conversa sobre o que é o jogo, o que é brincadeira, sua utilidade. Construir coletivamente uma definição para “jogo”. • 10 minutos: O(A) professor(a) prossegue a aula comentando com os alunos sobre quais jogos normalmente desfrutam em seus tempos livres, sejam digitais, de tabuleiro, de competição, de azar. Pedir também para explicar brevemente, quando for o caso, a dinâmica desses jogos. • 15 minutos: Dando continuidade, este momento da aula visa discutir com os alunos os elementos que tornam um jogo interessante e engajado, o que desperta a curiosidade, o que faz prender a atenção; também cabe destacar pontos que o torna chato. A justificativa é opcional, mas importante para embasá-los. Caso os alunos possuam jogos de aplicativos em seus celulares, podem compartilhar com os colegas e o(a) professor(a). • 10 minutos: Sintetizar a discussão proferida durante a aula, acentuando as principais características do jogo, sua função, o caráter lúdico e a possibilidade de se ensinar-aprender com os elementos gamificados.
Justificativa	O jogo e a brincadeira são dotados de ludicidade. Faz os participantes saírem do mundo real para um mundo repleto de diversão. Não se espera nada além de colocar-se à prova com outros, na mesma igualdade de

	<p>condições, sob regras que não são fatores limitantes, mas organizadoras da liberdade. Brincamos e jogamos desde a mais tenra idade, envolvemo-nos em práticas sociais parecidíssimas com jogos. Dedicar um tempo para pensarmos a epistemologia do jogo, desde sua definição até seus elementos (mecânica, estrutura e dinâmica) permite aos alunos e ao(à) professor(a) apropriar-se para novas práticas de ensino, usando-o como condutor do saber histórico escolar.</p>
Expectativas	<p>Espera-se com esta aula a discussão e a síntese sobre o conceito de jogo e de suas partes estruturantes; mesmo espontâneo, há lógicas e regras que conduzem ao engajamento e à diversão. Enfatize-se também as diferentes modalidades de jogos, evitando ranqueamentos, mas extraindo suas peculiaridades. O repertório sociocultural discente, construído pela vivência do jogar e do brincar, deve ser potencializado como manancial de conhecimento, e o uso parcial ou total da “jogabilidade” pode ser convertido para outras esferas da vida, como no ensino de história.</p>

<i>Etapa 2 – Uma visita ao passado colonial brasileiro</i>	
Objetivo	Introduzir os discentes na Unidade Temática “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade” constante na BNCC, refletindo suas permanências e continuidade na formação social brasileira.
Metodologia	Aula expositivo-dialogada e Trabalhos em pequenos grupos.
Tempo	2 aulas (90 minutos).
Recursos	Giz, lousa, fonte (carta comercial de Francisco Pinheiro), folha de registro para os alunos, livro didático.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • 5 minutos: O(A) professor(a) expõe o objetivo da aula para os alunos, sem perder de vista os saberes apreendidos na Etapa 1, pois resgatarão após a conclusão das Etapas 2 e 3. • 40 minutos: Esta parte é concentrada para a explicação conceitual da temática da aula “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade”. Para tanto, exploraremos o conteúdo

	<p>curricular sobre a “mineração no Brasil”, ocorrida no século XVIII, nas Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. Para tanto, o professor aplicará aula expositiva-dialogada, reforçando as principais habilidades expressas nos documentos da BNCC e do CP. Mobilizaremos o conhecimento prévio dos alunos com a análise de uma carta colonial do século XVIII retirada da coleção Negócios Coloniais. Usaremos a carta 182, de 01 de setembro de 1732, onde o agente Francisco da Cruz se queixa dos insucessos comerciais na região de Minas Gerais e que a fonte de riqueza para beneficiar sua empresa seria a aquisição de um cargo na região para si (LISANTI F, 1973, vol. 1, p. 349-350, Carta 184. Anexo II). Dentro daquele contexto histórico, é possível discutir os conceitos “Era Moderna”, “capitalismo comercial”, “mercantilismo”, “sistema colonial”, “tráfico de escravizados”, “comércio transatlântico”, “Império marítimo português”, “absolutismo”, “valores e cultura do Antigo Regime”³⁶.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 30 minutos: O livro didático como suporte pedagógico para reforçar os conceitos acima citados. O professor tem a autonomia, inclusive, de mesclar a aula expositivo-dialogada com seu uso consciente³⁷. Em virtude da proposta da oficina, renunciaremos a uma análise mais crítica sobre o próprio livro didático, mas é importante tanto o professor quanto o(a) aluno(a) perceber que existem intencionalidades na narrativa construída. • 15 minutos: Para finalização desta etapa, o(a) professor(a) propõe a elaboração de um parágrafo-resumo deste percurso escolar, levando em consideração maior afinidade ou curiosidade emergida dos estudos. Caso consiga haver
--	---

³⁶ Sabemos que cada um destes conceitos conduziria amplos debates em sala de aula; contudo, lembramos que o aluno deve se apropriar destas habilidades em sua trajetória escolar propostas pelos documentos norteadores.

³⁷ Como a escola possui autonomia para escolha do livro didático, graças ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), procuro trabalhar com os textos didáticos ligados aos conceitos destacados para esta aula. Não há a obrigatoriedade também de uma leitura exaustiva; trechos podem ser elencados para reflexão coletiva. No caso da minha unidade escolar, o escolhido foi o Araribá Mais (2018) (PNLD 2020 a 2023), organizado pela Editora Moderna. Caso o leitor trabalhe com este material, sugiro trabalhar com os seguintes capítulos: Capítulo 5 – O Estado absolutista e o mercantilismo (p. 56-67); Capítulo 13 – A colonização portuguesa na América (p. 143-148); Unidade VIII – A mineração no Brasil Colonial (p. 208-235). Caso o colega leitor trabalhe com outros materiais em sua unidade escolar, procure identificar os capítulos convergentes a estes títulos e complementar suas aulas.

	<p>socialização ainda nesta Etapa, tomar alguns minutos iniciais da Etapa 3 para conclusão deste tópico. É importante esta construção de síntese individual do aluno para reforçar sua capacidade interpretativa e analítica, bem como a socialização da sua produção.</p>
Justificativa	<p>O ensino de história passa invariavelmente por conteúdos e habilidades básicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Nesta etapa, queremos elencar as principais características que contextualizam a discussão sobre mineração, apostando na aula expositiva-dialogada elaborada pelo(a) professor(a), no uso do livro didático – material disseminado nas nossas escolas – e vislumbrando, também, um ensaio com o trabalho com fontes, princípio fulcral para a oficina (Etapa 3).</p> <p>Em linhas gerais, ao tratarmos sobre mineração no contexto escolar, além da tradição em enfatizar nova fase do ciclo econômico no Brasil, insistimos com a noção de que houve uma integração entre as capitanias, sedimentando um mercado interno durante o período de gênese e apogeu da atividade extrativista. Decorrente disso, houve aumento do tráfico de escravizados, a constituição de uma sociedade urbana com aspirações de valores nobiliárquicos e aumento demográfico exponencial nas regiões; afinal, os ganhos financeiros eram praticamente certos. Dentre os sedentos por riquezas, Francisco Pinheiro envia para o Brasil seus agentes para ter o seu quinhão do montante aurífero.</p>
Expectativas	<p>Esperamos, nesta etapa, a apreensão dos conceitos frisados durante as aulas, a fim de tê-los como referências posteriores para análise documental e confecção do jogo didático. Também esperamos boa receptividade com a fonte documental que será utilizada na Etapa 3. No que tange aos conceitos, seria interessante, como atividade avaliativa, o registro de um minidicionário para elucidação tanto para o(a) docente quanto para os(as) alunos(as) com os seguintes verbetes conceituais³⁸:</p>

³⁸ Esse minidicionário auxiliará os alunos a se familiarizarem com os conceitos presentes dentro do estudo de história colonial brasileira, além de oferecer suporte a alguns termos que, eventualmente, possam aparecer na documentação. Caso haja necessidade de incorporação após a análise documental, enriquecerá ainda mais o trabalho dos alunos e do docente.

	<ul style="list-style-type: none"> • Absolutismo; • Agente mercantil; • Caixeiro; • Capitalismo comercial; • Capitania; • Comércio transatlântico; • Comerciante de grosso trato; • Conselho Ultramarino; • Era Moderna; • Fazenda molhada; • Fazenda seca; • Corrupção; • Gratidão; • Honra; • Império marítimo português; • Intendência das Minas; • Mercantilismo; • Monopólio; • Monções; • Obediência; • Ouvidor; • Praça; • Propina; • Sistema colonial; • Tráfico de escravizados; • Vossa Mercê.
--	--

<i>Etapa 3 – Oficina com fontes documentais</i>	
Objetivo	Promover uma atitude historiadora entre os estudantes, explorando a documentação de Francisco Pinheiro para a reflexão sobre o passado colonial e construir sínteses acerca do período histórico estudado.

Metodologia	Trabalhos em pequenos grupos.
Tempo	2 aulas (90 minutos).
Recursos	Fontes primárias extraídas da coletânea “Negócios coloniais”, roteiro de perguntas para análise documental, dicionários (quando for o caso), folha de registro para os alunos.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • 5 minutos: Explicitar o objetivo desta etapa da aula, qual seja, a organização de uma oficina para análise documental. Reforçar aos(às) alunos(as) que não formaremos mini-historiadores, mas usaremos a metodologia do historiador para a exploração da fonte. Organizar a turma em duplas ou trios para esta oficina. • 5 minutos: O(A) professor(a), antes da atividade ser iniciada, explica aos alunos quem foi Francisco Pinheiro e seus agentes, sua área inicial de atuação até a diversificação do seu capital nos mais diferentes territórios do Ultramar português na primeira metade do século XVIII. Para comunicação dos membros dessa empresa, cartas eram emitidas e enviadas. Essas missivas estão arquivadas em Portugal, mas sob a supervisão do Ministério da Fazenda e do professor Luís Lisanti Filho, na década de 1970, foram transcritas e organizadas em cinco volumes em uma coletânea chamada “Negócios Coloniais”. As cartas a serem usadas foram transcritas e adaptadas por mim e estão disponíveis no Anexo I deste trabalho. Também deixei disponível os links com os cinco volumes de “Negócios Coloniais”, no Anexo V, a fim de subsidiar o trabalho docente, ofertar documentação primária sobre o período e adaptar a escolha das cartas, de acordo com os critérios do professor. Lembro que, caso queiram usar a outras documentações, a adaptação da linguagem para o português corrente seria fundamental, para atrair a leitura dos alunos. Para a oficina, foram selecionadas algumas cartas para análise dos alunos, de acordo com temáticas vinculadas à Unidade Temática das aulas. O professor terá a liberdade em selecionar outras que achar pertinente ou curiosa.

	<ul style="list-style-type: none"> • 50 minutos: Os(as) estudantes, em seus agrupamentos, munidos de sua respectiva carta, farão a leitura inicial. Caso tenham dúvida quanto a vocábulo, pesquisar em dicionário; se outras dúvidas surgirem, buscar o apoio do professor. Tendo tomado familiaridade com o texto, o grupo fará a análise documental, guiando-se pelo roteiro abaixo. Lembrar de realizar o registro das respostas. Seria interessante, aliás, que, a partir da análise, o grupo elabore um pequeno texto reflexivo sobre esta experiência.
<p><i>Relação das Cartas Coloniais</i>³⁹</p>	<p><u>Mineração</u></p> <p>Carta 10 – Volume 1, páginas 16-17. Carta 142 – Volume 1, páginas 241-242. Carta 147 – Volume 1, páginas 247-248. Carta 151 – Volume 1, páginas 257-262. Carta 161 – Volume 1, páginas 284-292. Carta 284 – Volume 2, páginas 163-164. Carta 915 – Volume 4, páginas 655-656.</p> <p><u>Tráfico de escravizados</u></p> <p>Carta 209 – Volume 2, páginas 10-11. Carta 778 – Volume 4, páginas 419-422. Carta 796 – Volume 4, páginas 540-541. Carta 1020 – Volume 5, páginas 8-11. Carta 1070 – Volume 5, páginas 77-79.</p> <p><u>Redes de Comércio</u></p>

³⁹ Os temas elencados nesse tópico obedeceram a dois critérios. O primeiro visa o alinhamento com as habilidades EF07HI13 e EF07HI14 (ver página XX dessa dissertação) da BNCC, especificamente as cartas temáticas vinculadas à “Mineração”, ao “Tráfico de escravizados”, ao “Comércio” e às “Questões políticas do Antigo Regime”. Já o segundo critério busca articular temas presentes no debate público (gênero, raça, ética) com a documentação oferecida em “Tensões de gênero”, “Tensões raciais” e “Questões morais”. São escolhas conscientes feitas por mim e que, de certa forma, abordam diferentes esferas da existência. “Como a ação humana foi e é determinante para os rumos da história, o trabalho com documentos possibilita o confronto entre o que os documentos apresentam e outros aspectos de determinada sociedade: aspectos sociais, políticos, econômicos, nesse sentido, a História se abre como campo de múltiplas possibilidades. É da observação dessa relação que pretendemos que o aluno monte o quadro social de uma determinada sociedade. Sendo assim, o documento histórico em sala de aula permite novas leituras sob o olhar atento do seu interlocutor, nesse caso, o aluno” (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 24)

Carta 95 – Volume 1, páginas 145-147.
 Carta 323 – Volume 2, páginas 372-377.
 Carta 757 – Volume 4, páginas 342-349.
 Carta 881 – Volume 4, páginas 621-622.
 Carta 1134 – Volume 5, páginas 155-157.

Tensões de gênero

Carta 191 – Volume 1, páginas 358-359.
 Carta 268 – Volume 2, páginas 128-129.
 Carta 272 – Volume 2, páginas 135-136.
 Carta 689 – Volume 4, páginas 74-77.
 Carta 1153 – Volume 5, páginas 172-175.

Tensões raciais

Carta 13 – Volume 1, páginas 19-20.
 Carta 14 – Volume 1, páginas 20-21.
 Carta 295 – Volume 2, páginas 245-246.
 Carta 317 – Volume 2, páginas 360-363.
 Carta 411 – Volume 3, páginas 121-133.

Questões políticas do Antigo Regime

Carta 157 – Volume 1, páginas 278-280.
 Carta 165 – Volume 1, páginas 298-299.
 Carta 720 – Volume 4, páginas 147-148.
 Carta 1383 – Volume 5, páginas 395-396.
 Carta 1694 – Volume 5, páginas 670-671.

Questões morais

Carta 1 – Volume 1, páginas 7-8
 Carta 141 – Volume 1, páginas 240-241.
 Carta 208 – Volume 2, páginas 8-9.
 Carta 681 – Volume 4, páginas 58-63.
 Carta 693 – Volume 4, páginas 90-99.

<p><i>Roteiro de Análise de Fonte Histórica – Atitude Historiadora da(o) Aluna(o)</i>⁴⁰</p>	<p><u>Impressões iniciais</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é o tipo do documento? 2. Este documento se aproxima de qual outra forma de comunicação e troca de informação que temos hoje? 3. Qual a finalidade deste documento? 4. Descreva a data e região onde foi enviado o documento. 5. Aponte o emissor e o destinatário. 6. Há alguma palavra ou expressão que não conheça? Faça a pesquisa a sanar a dúvida e registre. 7. Explique como era o tratamento do emissor ao escrevê-lo. 8. Qual(is) tema(s) o texto aborda (econômico, político, cultural, pessoal ou outro que não esteja listado)? 9. Percebemos alguma tensão ou conflito entre o emissor e o destinatário? Se sim, qual é? 10. Percebemos alguma negociação entre o emissor e o destinatário? Se sim, qual é?
	<p><u>Aprofundamento</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Releia o texto e resuma o assunto tratado na correspondência. 2. Em que contexto esse documento foi escrito? 3. Existe algum pedido ou exigência descrito? Qual? 4. Existe uma relação de poder entre o emissor e o receptor? Dê exemplo. 5. Em relação ao gênero, quem participa? Homens? Mulheres? E quantidade? 6. Notam-se evidências sobre problemas étnico-raciais? Destaque a situação. 7. Há algum trecho que trate sobre a mineração? Qual? 8. Procure na carta alguma passagem que revele relações comerciais internas nos territórios da América portuguesa. Se não houver, desconsidere a questão.

⁴⁰ Observação: Lembrar que este percurso reflexivo precisa ser registrado pelos alunos. Caso o(a) professor(a) se sinta confortável e tenha estrutura na escola, pode estender o roteiro com pesquisa em Internet nesta etapa. Caso contrário, os(as) alunos(as) podem se apropriar do livro didático para complementar a discussão com a documentação, confrontando a narrativa do livro didático e o fragmento documental.

	<p>Procure na carta alguma passagem que revele relações comerciais entre os territórios da América portuguesa e Europa, África ou Ásia. Se não houver, desconsidere a questão.</p> <p>9. Há mercadorias negociadas na carta? Quais?</p> <p>10. Há cargos negociados na carta? Cite.</p> <p>11. Existem referências ao rei ou ao seu poder? Cite.</p> <p>12. Existe alguma tensão, algum conflito ou problema?</p> <p>13. Há conflitos morais na situação narrada (corrupção, propina, desonra, desobediência às leis ou às regras)?</p> <p>14. Sobre a mineração: qual era o principal objetivo da empresa de Francisco Pinheiro? Seus agentes também almejavam riquezas?</p>
	<p><u>Problematização</u></p> <p>1. Qual a função da carta? Atualmente, que outros suportes são parecidos com as cartas? Possuem a mesma função?</p> <p>2. As formas como emissor e destinatário se tratam são as mesmas de hoje?</p> <p>3. Você consegue identificar a intenção da carta?</p> <p>4. Quais interesses estão à mostra e ocultos no texto?</p> <p>5. Sobre os conflitos morais: o que mais te impressionou? Há continuidade nessa prática (corrupção, desonra, desobediência)? Vocês conseguem dar exemplos?</p> <p>6. Sobre as tensões de gênero: a participação de homens é hegemônica? As mulheres participam do comércio? Se existem, que grupo de mulheres participam? Hoje, a situação é parecida?</p> <p>7. Sobre as tensões étnico-raciais: como as populações escravizadas eram tratadas? Tinham direitos? Escreveram sobre si? Hoje, a situação é parecida?</p> <p>8. Sobre as relações políticas: havia relação entre o rei e os comerciantes? Quem se beneficiava das graças reais? Vivemos em uma sociedade de privilégios ou de direitos? Vocês se reconhecem como portadores de direitos?</p> <p>9. Sobre a mineração: todos se beneficiaram da extração aurífera? Houve distribuição das riquezas? Houve continuidade da</p>

	<p>pobreza? O ouro permaneceu no Brasil? Os agentes de Francisco Pinheiro se beneficiaram da mineração? E Francisco Pinheiro?</p> <p>10. Sobre o comércio: vocês perceberam a formação de redes comerciais entre as capitanias? E entre os diferentes territórios do Império marítimo português? Quais produtos eram fornecidos?</p> <p>11. Sobre o tráfico de escravizados: como era percebida a escravidão? Quais seus efeitos para aquelas pessoas escravizadas? Quem ganhava com este tráfico? Esta prática teve quais consequências para África e para o Brasil?</p>
Justificativa	<p>Realizar uma oficina pedagógica é apostar em um trabalho coletivo no contexto escolar, pois quebra as hierarquias do sabe entre professor e alunos. De certa forma, mesmo com as diretrizes apontadas nos parágrafos seguintes, os desafios, os entraves e as soluções são discutidos horizontalmente. “Ela ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, visto que tanto o aluno quanto o professor se sentirão instigados a perguntar e a buscar respostas, a partir da realidade em que atuam” (FACCIN; VALENTINI; CARAMORI; STÜBE, 2013, p. 23511). A situação-problema apresentada exige esforço das habilidades de alunos e professor para transformar a realidade a partir das experiências dos envolvidos na atividade. Ela visa unir teoria e prática, além de capacitar o aluno em trabalhar em grupo. Reforça, assim, o que diz Paviani e Fontana (2009), ao dizer que</p> <p style="text-align: right;">a oficina pedagógica atende, basicamente, a duas finalidades: (a) articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e (b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).</p> <p>Ana Paula Anunciação e Amábile Sperandio (2012), ao aplicarem o conceito de aula-oficina da historiadora Isabel Barca, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental sobre a temática “Escravidão”, afirmam que os alunos são agentes do seu próprio conhecimento, proporcionado graças à indagação do professor “por meio de atividades</p>

	<p>intelectualmente desafiadoras” (ANUNCIAÇÃO; SPERANDIO, 2012, p. 133). Os alunos foram – e são – capazes de interpretar as fontes no contexto histórico da qual fazem parte, elencando de maneira inteligente e sensível as atividades propostas, assimilando competências essenciais relacionadas ao conhecimento histórico, que requer “(...) uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA <i>Apud</i> Idem, p. 151). Enquanto isso, o professor surge como investigador social⁴¹ e problematizador das atividades, não tendo ele o verdadeiro conhecimento, mas pauta-se como mediador do saber.</p>
Expectativas	<p>Um dos pontos áureos do nosso recurso pedagógico, a oficina apresenta, conforme justificativa explícita, o protagonismo discente sobre o fazer história. Daremos subsídios para investigação histórica, listando, com o roteiro programado, o estudo da fonte histórica, respeitando a faixa etária e o conhecimento prévio dos(as) nossos(as) discentes. Nisso, a atitude historiadora emerge muito fortemente, ao permitir a apropriação da fonte no campo do ensino para a construção de um saber escolar original.</p> <p style="text-align: right;">Um dos desafios que se coloca no Ensino Fundamental é a necessidade de estudantes e professores assumirem uma “atitude historiadora”, dando destaque ao uso das fontes históricas em suas diferentes linguagens, realizando progressivas operações cognitivas com as fontes para descrevê-las, analisá-las, compará-las, questioná-las, produzir um discurso sobre o passado e compará-lo com outros discursos já produzidos (CURRÍCULO PAULISTA, 2019, p. 454-455).</p> <p>As pretensões do roteiro, cremos, tentam alcançar tais prerrogativas citadas acima. No item “Impressões iniciais”, esperamos que os grupos</p>

⁴¹ Sobre o papel do professor de história como investigador social, Isabel Barca diz: “Terá que assumir-se como investigador social, aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos não para de imediato classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos” (BARCA, *Apud* ANUNCIAÇÃO; SPERANDIO, 2012, p. 133). Neste sentido, o professor não estabelece juízo de valor sobre a condução das atividades propostas, mas orienta caminhos e indaga as realizações feitas pelos alunos.

	<p>descrevam e identifiquem as camadas óbvias das cartas, ponto que exige atenção, pois normalmente o que nos é óbvio passa despercebido. Atentar aos elementos explícitos garante maior apreciação da informação. Interessante salientar que, com isso, também desenvolvemos a capacidade leitora dos(as) alunos(as).</p> <p>Na sequência, o “Aprofundamento” exige uma análise mais depurada das fontes, percebendo detalhes e informações implícitos no texto missivo. É detectar que não há neutralidade na fonte, ela expõe e é resultado de relações sociais de um contexto histórico mais amplo. Esta investigação é importante para o aluno compreender que, ao seu redor, discursos perpassam sua formação como sujeito, símbolos reforçam ou afrouxam valores. Compreendê-los fomenta a criticidade do alunado.</p> <p>Findando, a “Problematização” tenta trazer a discussão do passado para o presente, graças à comparação entre situações descritas no cotidiano das agências de Francisco Pinheiro e o arcabouço empírico dos alunos. O(A) professor(a), é claro, deve afinar a reflexão, para não tomar as experiências únicas como gerais, tanto em relação às existentes nas fontes como aquelas expressas pelos(as) discentes; a contextualização é importante para articular as narrativas num todo mais complexo.</p>
--	--

<i>Etapa 4 – Construção do jogo sobre período colonial</i>	
Objetivo	Confeccionar um jogo sobre o período colonial, a partir dos conhecimentos apreendidos nas Etapas 1, 2 e 3.
Metodologia	Trabalhos em pequenos grupos e em plenária geral.
Tempo	3 aulas (135 minutos).
Recursos	Roteiro de montagem do jogo, folhas de registro dos(as) alunos(as), livro didático (para consulta, se precisar) e acesso à Internet (para consulta, se precisar).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • 5 minutos: O(A) professor(a) resgata os principais objetivos trabalhados nas Etapas anteriores. Retoma os grupos que trabalharam juntos na Etapa 3. Explica o funcionamento desta Etapa: a confecção de um jogo a partir dos saberes produzidos.

	<p>Tendo um Guia de Construção de Jogos, os(as) alunos(as) usarão a criatividade e o conhecimento histórico escolar para elaboração de um jogo.</p> <ul style="list-style-type: none">• 55 minutos: Com o apoio das anotações realizadas durante as Etapas anteriores e do Guia de Construção de Jogos, os(as) alunos(as) o desenvolverão, observando a viabilidade e a jogabilidade. É um momento em que, a partir dos saberes apreendidos, a turma o ressignifica de forma gamificada e inovadora.• 40 minutos: socialização dos roteiros de jogos sugeridos pelos alunos, usando como referência o Guia de Construção de Jogos. Com os principais destaques antecipados pelos alunos, culminaremos a experiência com a elaboração de um jogo coletivo, podendo ser disputado entre os colegas e oferecido à escola como recurso pedagógico. Caso o(a) professor(a) e a turma percebam na socialização um jogo com robustez, é indicado que sirva de espinha dorsal para incorporação das contribuições dos demais. É indicado também que já haja levantamento dos materiais para confecção do jogo para providências.• 35 minutos: confecção dos componentes do jogo (avatars, bens, cartas, tabuleiro etc.). Os alunos autogerem a distribuição das tarefas para otimizar o tempo, tendo o professor para esclarecimento de quaisquer dúvidas. Com isso, a produção coletiva ganha identidade discente, com toques personalizados. Finalizado, seria interessante uma partida-teste, verificando lacunas ou inconsistências para posteriores correções e novas jogabilidades entre si e os demais colegas da escola. O resultado do conhecimento histórico escolar se materializa no jogo didático. Sugiro também que as folhas de registro dos alunos sejam colocadas em portfólio e catalogadas na biblioteca da escola e para disseminação desta prática didática diferenciada.
	<p><i>Temática</i></p>

<p><i>Guia de Construção de Jogos</i></p>	<p>“Lógicas comerciais e mercantis da Modernidade – Império Marítimo Português no século XVIII” – As aventuras de Francisco Pinheiro no Ultramar lusitano</p>
	<p><i>Objetivo(s)</i></p> <p>Especifique o(s) objetivo(s) do jogo que o grupo montar. Na proposta inicial, eu elaborei esses objetivos.</p> <p>Objetivos Pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as relações de poder e econômicas existentes entre as diferentes partes do Império Marítimo português; • Entender a importância da mineração no desenvolvimento das atividades econômicas na primeira metade do século XVIII; • Notar as especificidades regionais presentes no Império Marítimo português; • Identificar as relações assimétricas existentes entre colônias e metrópole. <p>Objetivos do jogo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percorrer todas as regiões onde Francisco Pinheiro montou suas agências.
	<p><i>Componentes</i></p> <p>Quantos personagens meu jogo terá?</p> <p>Qual percurso dos personagens no jogo para obtenção da vitória?</p> <p>Como serão os avatares dos jogadores?</p> <p>Quais conquistas o jogador deve ter para avançar de fase?</p> <p>Como vou montar meu placar e minha pontuação?</p> <p>Qual a pontuação dos bens ou dos valores que quero atribuir ao meu jogo?</p> <p>Como vou representar bens virtuais (dinheiro, moedas, mercadorias, contratos, cargos)?</p> <p>Como serão realizados os comandos (console, cartas, RPG)?</p>
	<p><i>Mecânica</i></p> <p>Quais desafios devo cumprir para avançar fases?</p> <p>Como o acaso ou a sorte podem ajudar ou prejudicar o jogador?</p>

	<p>Como detectar a vitória do jogador?</p> <p>Quais formas para ganhar ou perder recursos?</p> <p>Conforme evoluo no jogo, que recompensas ganho?</p> <p>Será um jogo competitivo ou colaborativo?</p> <p>Como será o turno entre o jogador e as jogadas?</p>
	<p><i>Dinâmica</i></p> <p>Quais estratégias os jogadores devem usar para avançar uma fase?</p> <p>Qual a narrativa do jogo? Qual seu contexto?</p> <p>Que elementos históricos devo apropriar para produzir a narrativa do jogo, sua mecânica e seus componentes?</p> <p>Como sinalizar o avanço do jogador durante os turnos?</p> <p>Quantas e quais regras básicas para o jogo?</p> <p>A dinâmica do jogo deve refletir os espaços de tensão e negociação presentes na documentação. Como é um jogo que será construído pelos alunos, uma infinidade de roteiros surgirá, levando em consideração os resultados obtidos durante as aulas e as oficinas de análise documental. O jogo, assim como a vida humana, é repleto de desafios a serem superados. As respostas a essa parte da montagem do jogo deve respeitar a autonomia dos alunos. Mas ofereço aqui uma singela sugestão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os jogadores devem percorrer todas as regiões onde Francisco Pinheiro estabeleceu suas agências no Império Marítimo Português; • Para avançar uma fase, o jogador/agente deve cumprir um objetivo presente naquela região (acumular um cargo, receber o pagamento de uma dívida, vender mercadorias); • Para permanecer na fase, o jogador/agente deve falhar ao cumprir o objetivo naquela região (não ter conseguido um cargo, ter perdido uma quantia em mercadoria, não ter recebido o valor de uma dívida); • O jogador/agente pode comprar cartas ou bens virtuais; • Seria interessante haver comandos que permitisse o debate entre os jogadores/agentes. Exemplo: “Francisco Pinheiro perdeu uma

	<p>carga de escravos. O que o grupo acha dessa situação?” A partir de respostas que valorizassem os direitos da pessoa, a ética, a dignidade, o jogador/agente ganharia uma premiação, ou vice-versa</p> <p>É necessário construir a dinâmica do jogo em um variado campo de possibilidades que dizem respeito ao tempo (por rodadas ou turnos, por sequência livre ou pela ação do professor) e ao funcionamento: tabuleiro com dados, cartas, questões propostas pelo professor, ações dos alunos, dominó; com níveis de complexidade que vão de simples sequências de “avança-recua” (como o clássico “Jogo da Vida”) até outras mais complexas que pressuponham produção de recursos, relações e combinações de cartas etc.</p> <p>Dentro dessas dinâmicas, existem ainda duas opções para a vivência do aluno: ou ele é “transportado” para o tempo histórico, representando-se como um personagem ou grupo social (como um Senhor Feudal, ou como um grupo social no processo da centralização), ou reflete sobre o conhecimento histórico, respondendo a questões ou articulando conceitos. Ademais, o ato de jogar possui como uma de suas características a ausência de riscos: não temendo as consequências, os alunos são estimulados à experimentação. Tanto os erros como os acertos desse processo podem ser retomados e debatidos pelo professor. (GIACOMONI, 2018, p. 110)</p>
	<p><i>Superfície</i></p> <p>A proposta é construir tabuleiro representativo do Império Marítimo Português. Consta no Anexo II. A materialidade do espaço transatlântico fica mais evidente para os alunos, inclusive para compreender os deslocamentos de pessoas e de mercadorias. Tais regiões (África, América, Ásia, Europa) possuíam redes de comércio e de poder e garantir essa visibilidade na aprendizagem e no jogo. O percurso em trilha ajuda a compreender a dinâmica dos deslocamentos. Algumas Casas da trilha representam a característica de uma agência de Francisco Pinheiro em uma dada capitania. Estão em destaque no percurso. No Anexo III elaborei as partes do mapa para montagem. Para o deslocamento, os dados são importantes instrumentos. Coloquei no Anexo IV um modelo para recorte e confecção.</p>

CASA COLORIDA 1 – PERNAMBUCO – *Você teve muito sucesso com o comércio açucareiro! Ganhe uma quantia em ouro.*

CASA COLORIDA 2 – CEARÁ – *Você bem que tentou obter algum sucesso aqui, mas não teve mercado para você. Volte para Casa Colorida 1.*

CASA COLORIDA 3 – BAHIA – *Os negócios com o tabaco renderam acúmulo de renda para negociar escravos na África. Avance até Moçambique.*

CASA COLORIDA 4 – MINAS GERAIS – *Francisco Pinheiro ainda não te concedeu o cargo merecido. Espere uma rodada para continuar.*

CASA COLORIDA 5 – RIO DE JANEIRO – *A quantidade de mercadorias que entra e sai pelo porto do Rio de Janeiro é enorme! Escolha uma qualquer para compor seu montante.*

CASA COLORIDA 6 – SÃO PAULO – *Francisco Pinheiro arrematou o contrato de sal para a região, mas havia uma quantia enorme de sal ilegal. Você perdeu 3 moedas de ouro.*

CASA COLORIDA 7 – COLÔNIA DO SACRAMENTO – *O comércio com o Vice-Reino da Prata rendeu um montante de 5 moedas de prata.*

CASA COLORIDA 8 – CHINA – *Você deve receber uma grande quantia em réis. Peça para cada um dos jogadores 1 moeda de ouro ou 2 mercadorias.*

CASA COLORIDA 9 – COSTA DA MINA – *Para entrar no mercado de escravos, pague uma quantia em outro ou mercadorias*

CASA COLORIDA 10 – ANGOLA – *Você aprisionou uma grande quantia de escravos. Se você tiver moeda de ouro, você pode continuar. Se não, será aprisionado por 2 rodadas.*

CASA 11 – PORTUGAL – *Você percorreu todas as agências! Vamos somar os recursos obtidos e garantir a vitória!*

Layout

Para confeccionar o tabuleiro, utilizei como imagem um mapa-múndi com destaque aos territórios do Império Marítimo português. Tive o cuidado em identificar as regiões da América portuguesa, África, Ásia e Europa, bem como os campos onde deverão ser alocadas as cartas-

	comando e bens virtuais. Consta no Anexo II. Pode ser adaptado, caso haja necessidade.
	<p><i>Recursos</i></p> <p>Quais e quantos materiais são necessários para construir o jogo?</p> <p>Qual o seu custo?</p> <p>Quem financiará?</p>
Justificativa	<p>O jogo, como instrumento didático, pode contribuir para reforçar conhecimentos e saberes. Os jogos pedagógicos possuem esta prerrogativa. Porém, devem possuir ludicidade e oferecer entretenimento aos jogadores, pois, caso contrário, tornam-se obsoletos ao imporem aos alunos formas de memorização e informação descontextualizada com layouts e imagens coloridos, pouco eficazes para a criticidade. Neste sentido, conferir aos alunos a oportunidade de eles próprios confeccionarem o jogo situa-nos em um patamar central do domínio do saber histórico para subordinar os componentes, dinâmica e mecânica aos seus desígnios.</p> <p style="text-align: right;">O ponto fulcral que visou explorar é a lógica de construção narrativa no roteiro de um possível <i>game</i> por eles criado, o que, portanto, não se relaciona diretamente ao digital e ao tecnológico. Ou seja, visou perceber que elementos foram mobilizados na elaboração do seu imaginário narrativo, materializado na escrita textual e imagética. Como será possível perceber, esses sujeitos trazem elementos do mundo infantil e significam a temporalidade histórica de formas diversas, manifestando e fixando suas subjetividades (COSTA, 2017, p. 70).</p>
Expectativas	<p>Nesta última etapa, espera-se que a turma desenvolva um pensamento gamificado, ou seja, pensar este conhecimento histórico usando elementos lúdicos e divertidos, criando uma narrativa engajadora para os participantes do jogo. No primeiro momento, com a criação grupal de seus jogos, temos como desafio impulsionar a diversidade das composições e das narrativas acerca dos eventos envolvendo Francisco Pinheiro e seus agentes durante a primeira metade do século XVIII no Império Marítimo Português. Tomá-lo como personagem e desenvolver jogabilidades a partir da oficina e das aulas demonstra grande apreensão do conteúdo trabalhado, pois as ações devem, minimamente, respeitar</p>

	<p>as condições históricas, sem abandonar a intervenção criativa dos(as) alunos(as).</p> <p>Já no segundo momento, planejamos a construção coletiva do jogo de tabuleiro, resgatando a ideia original do autor. O intento reside em coroar todo o percurso formativo desta temática com um recurso didático original, ao mesmo tempo que valoriza o fazer discente. Normalmente temos que “prová-los” em suas capacidades aplicando avaliações ou demais tarefas, por que não mensurar o saber apreendido em novos – e talvez improváveis – suportes? Além do mais, a relevância deste material não ficaria restrita apenas para suas salas, mas expandiria para demais turmas por vários anos.</p>
--	---

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professor, tenho sonhos de transformar e atingir o máximo possível da vida de meus alunos, construindo com eles questionamentos sobre o mundo, criticidade sobre os acontecimentos cotidianos e perspectivas de futuro. Utopia? Imagino que seja teimosia. Como pesquisador, buscar ideias inovadoras e originais aguçou-me a produzir como recurso didático “a melhor ferramenta pedagógica”. O ego, muitas vezes, infla, e nos perdemos nos nossos próprios objetivos. Por isso, a primeira consideração que faço nesta dissertação é: por menor que seja a mudança na rotina pedagógica, ela passa a ser significativa se feita de forma reflexiva e engajada. Elaborar uma boa aula significa ter carinho e responsabilidade com aquilo que você quer produzir como conhecimento escolar. Os conceitos decorados apenas reproduzem uma educação memorizadora. Mas e se os alunos, interpretam-nos a partir de suas palavras e de sua relação com o meio social? Este desafio cabe a cada um de nós.

O Profhistória oferece essa oportunidade ao professor de articular-se com o seu viés pesquisador. A sala de aula é lugar de saberes muitas vezes não disseminados. As práticas de ensino ficam restritas aos círculos pessoais ou reuniões formativas normalmente. Garantir o acesso do docente de rede básica à universidade e reaprender a fazer pesquisa tendo como objeto do conhecimento suas vivências de aprendizagem permite não só o aperfeiçoamento profissional como a valorização do professor como sujeito responsável pela construção do saber histórico, ocupando seu campo de atuação na educação.

Este mestrado profissional buscou propor a atuação docente usando fontes primárias em sala de aula, tendo como resultado a construção de um jogo de tabuleiro entre os estudantes. Recortando a primeira metade do século XVIII do período colonial brasileiro, instou explorar a atitude historiadora dos nossos alunos, oferecendo um roteiro de análise das cartas comerciais de Francisco Pinheiro e de seus agentes para complementar a formação da Unidade Temática “Lógicas comerciais e mercantis da modernidade” e suas habilidades constantes na BNCC e no CP.

Para aderir ao lúdico, formatamos o resultado desta análise para a conversão em um jogo produzido pelos alunos, com um guia elencando estrutura, dinâmica e componentes. A relevância da elaboração do jogo suscita, de certa forma, a apreensão que os alunos conseguiram dominar e incorporar dentro do seu arcabouço teórico, pois o objetivo é fazer do jogo uma troca de saberes com elementos lúdicos e engajamento positivo. Aliás, a gamificação do ensino não se resume a produzir *quiz* de pergunta ou resposta ou jogos que requisitem a memorização; gamificar o ensino significa criar estratégias que condicionem o estudante ao engajamento nas

atividades com componentes de jogos, visando obtenção de resultados no ensino-aprendizagem e a diversão.

Por fim, ensinamos sobre o período colonial, porque, de qualquer forma, ajuda-nos a compreender sobre a formação histórica brasileira. Não como uma relação causal dos fenômenos que, no limite, determinaram a nossa constituição, mas como evidência da ação de sujeitos que construíram, no tempo e no espaço, relações econômicas, culturais e políticas que podem ser apreendidas no presente. O desafio é: como criar curiosidade e sensibilização às formas próprias destas sociedades. Talvez o trabalho com as cartas coloniais sirva de farol para nos sensibilizar com este período tão distante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. “Fontes” In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALVES, Flora. *Gamification*. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, Leonardo Meirelles. *Gamificação na Educação*. Joinville: SC, 2018. Ebook.

ANTUNES, Maria Helena. *Educação Ambiental e Metodologias Ativas: caminhos e perspectivas*. Tese de doutorado – Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

ANDRADE, Vera Cabana. “Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino” In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, pp. 231-238.

ANUNCIACÃO, Ana Paula; SPERANDIO, Amábile. “Aula-oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula” In: *História & Ensino*, Londrina, v. 18, p. 131-156, Especial, 2012.

BARCA, Isabel e GAGO, Marília. “Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade” In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, 14(1), 2001, p. 239-261)

BITTENCOURT, Circe. “Identidade nacional e ensino de História do Brasil” In: KARNAL, Leandro (org.). *A História na sala de aula: conceitos, práticas, propostas*. S. Paulo: Contexto, 2003, p. 185-204.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BLAJ, Ilana. *A trama das tensões – O processo de mercantilização de São Paulo colonial (1681-1721)*. São Paulo: Humanitas, 2002.

BLUTEAU, Raphael. *Vocabulario portuguez & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v. Disponível em: <http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/>

BOLLER, Sharon e KAPP, Karl. *Jogar para Aprender*. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BOXER, Charles. *A idade do ouro do Brasil*. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – História (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. *Vivenciando a História – Metodologia de Ensino de História*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BURKE, Brian. *Gamificar*. São Paulo: DVS Editora, 2015.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Petrópolis: Vozes, 2017.

CARVALHO, Marieta Pinheiro de, ZAMPA, Vivian Cristina da Silva. O Arquivo Nacional na “Sala de Aula”: fontes históricas na construção do conhecimento In: Revista *História Hoje*, v. 6, nº 12, p. 35-54, 2017.

CHACON, Diego Firmino; SALES NETO, Francisco Firmino; SALES, Dinara Soares Chacon. “Entre reflexões e fazeres: a construção do saber histórico escolar a partir do uso de reflexórios” In: *History of Education in Latin America*, v. 3, e23445, 2020, p. 1-18.

CHAVES, Cláudia Maria das Graças. *Perfeitos negociantes: mercadores das Minas Setecentistas*. São Paulo: Annablume, 1999.

CORDEIRO, Jaime Francisco P. “Ensino de história e identidade nacional: desmontando o século dezenove.” In: *História e Ensino*, Londrina, v.8, 2002, p. 107-124.

COSTA, Leandro Demenciano. “O que os jogos de entretenimento têm que os jogos educativos não tem” In: *VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment*. Rio de Janeiro: Anais do VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment, 2009 p. 1-20.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. *Ensino de História e Games*. Curitiba: Appris, 2017.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila; MARTINS, Silvana Neumann. “Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica”. In: *Revista Thema*. Lajeado, v. 14, n. 1, 2017, p. 268-288.

DONOVAN, William Michael. *Commercial enterprise and Luso-Brazilian society during the Brazilian gold rush: The mercantile house of Francisco Pinheiro and the Lisbon to Brazil trade, 1695-1750*. Baltimore: John Hopkins University. Tese de Doutorado em Filosofia, 1990.

ELLIS, Myriam. “Comerciantes e contratadores do passado colonial”, In: *Revista IEB* (24), pp. 97-122, 1982.

FACCIN, Mayara; VALENTINI, Delmir José; CARAMORI, Cleni Maria; STÜBE, Ângela Derlise. “O uso das Oficinas Pedagógicas no Ensino de História”. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – 2013; II Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividades e educação; IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente, 2013, Curitiba PR. Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – 2013; II Seminário Internacional de Representações sociais, subjetividades e educação; IV Seminário Internacional sobre profissionalização docente, 2013, Curitiba PR: Editora Champagna, 2013, p. 23510-23519.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERNANDES, Ana Cláudia. *Araribá Mais: História – 7º ano*. Organizadora Moderna; obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. São Paulo: Moderna, 2018.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

FURTADO, Júnia. *Homens de Negócio: A Interiorização da Metrópole e do Comércio nas Minas Setecentistas*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro & FLORENTINO Manolo. *Arcaísmo como projeto: Mercado Atlântico, sociedade agrária e elite mercantil no Rio de Janeiro, c. 1790-1840*. Rio de Janeiro, Diadorim, 1993.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. *Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na Praça Mercantil do Rio de Janeiro, 1790-1830*. 2. ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998, 399p.

FRAGOSO, João. Mercados e negociantes imperiais: um ensaio sobre a economia do Império Português (séculos XVII-XIX) In: *História: Questões & Debates*, Curitiba: Editora UFPR, n. 36, 2002, p. 99-127.

GENARI, Elton Rigotto. *Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar - por uma prática politizante*. Campinas: Unicamp (IFCH) Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, 2018.

GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

_____. “Construindo jogos para o Ensino de História”. In: GIACOMONI, Marcello Paniz e PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 87-112.

GUIMARÃES, Carlos Guimarães. O fidalgo-mercador Francisco Pinheiro e o negócio de carne humana, 1707-1715. *Promontoria*, Algarve, p. 109-134, 2005.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2012.

GRINBERG, Keila e ALMEIDA, Anita. “Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet” In: *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 1, n. 1, 2012, p. 315-326.

HESPANHA, António M. “A constituição do Império português. Revisão de alguns enviesamentos correntes” In: FRAGOSO, João *et. ali*. *O Antigo Regime dos Trópicos. A dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____ e XAVIER, Ângela. As redes clientelares. In: MATTOSO, José (Org). *História de Portugal*; o antigo regime. Lisboa: Editorial Estampa, v. 4, 1993.

HONDA, Laércio. *Francisco Pinheiro: as atividades de um comerciante de grosso trato na América portuguesa (1703-1749)*. Campinas: Unicamp (IE) Dissertação de Mestrado em História Econômica, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

IGLÉSIAS, Francisco. “Minas e a imposição do Estado no Brasil” In: *Revista de História*. São Paulo, 1974, pp. 257-273.

ITAPIRA. Decreto nº 209, de 21 de setembro de 2020. “Suspende a retomada das aulas presenciais na Rede Pública de Ensino de Itapira no ano letivo de 2020 em virtude da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) e dá outras providências”. *Jornal Oficial Eletrônico Município de Itapira*. Itapira-SP, ano IX, n. 1048, p. 1-3, 22 set. 2020. Disponível em: https://dosp.com.br/exibe_do.php?i=MTI4NTQ0

JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de; GANDRA, Edgar Avila. “O negacionismo renovado e o ofício do historiador” In: *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 46, n.3, 2020, p. 1-17.

LAPA, José Roberto Amaral. *Historiografia Brasileira Contemporânea: A História em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LINK, Rogério Sávio. “Brincando com coisa séria” In: *Revista do Lhiste*, v. 3, n. 4, 2016, p. 51-63.

LISANTI Filho, Luis. *Negócios Coloniais; uma correspondência comercial do século XVIII*. Brasília: Ministério da Fazenda: São Paulo: Visão Editorial, 1973. 5 volumes.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão da; LORETTO, Elgion Lucio da Silva. “Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma breve revisão” In: *Actas Scientiae*. Canoas, v. 20, n. 2, 2018, p. 154-171.

LUSTOSA, Isabel. “Projetos para uma pátria imaginada: o Brasil de José Bonifácio e Hipólito da Costa” In: *Teresa – Revista de Literatura Brasileira*. São Paulo, 2013, p. 160-173.

MENEGUELLO, Cristina. “Olimpíada Nacional em História do Brasil: uma aventura intelectual?” In: *História Hoje*, v.5, n.14, p.1-14, 2011. Disponível em: http://www.anpuh.org/revistahistoria/view?ID_REVISTA_HISTORIA=14; Acesso em: 04 mai. 2020.

MUNHÓS, Fernando Brescancini. *Negócios Coloniais: o gênero epistolar entre os homens do trato do século XVIII*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFLCH). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015).

NARLOCH, Leandro. *Guia politicamente incorreto da História do Brasil*. São Paulo: Leya, 2011.

NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo. “O documento histórico como instrumento de aprendizagem” In: CANO, Márcio Rogério de Oliveira (coord.) *A reflexão e a prática no ensino: História*. São Paulo: Blucher, 2012.

OLIVEIRA, Monalisa Pavonne (org.). *História colonial e ensino de história: propostas de planos de aula*. Boa Vista-RR: Edufr, 2019. (e-book)

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. “Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência” In: *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, maio/ago. 2009.

PEREIRA, Alan Ricardo Duarte. “Enquanto o Brasil nascia: o ensino de história colonial” In: *Anais Eletrônicos do IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder*, realizado entre 23 e 25 de setembro de 2014 – UFG/Jataí. [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(4\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(4).pdf)

PEREIRA NETO, André de Faria. "O uso de documentos escritos no ensino de história. Premissas e bases para uma didática construtivista" In: *História e Ensino*, vol.7, p. 143-165, out. 2001.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. “O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula” In: *Anos 90*, Porto Alegre, vol. 15, nº 28, p. 113-128, dez. 2008.

PERES, Hubert. “Nação imaginária e nação imaginada” In: *Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, vol. 15, nº 2, pp. 102-120, 2013.

PESSOTTI, Victor Brito. *O uso do RPG no ensino de história*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2018.

PRADO Júnior, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1977.

PUFF, Flávio Rocha. *Os pequenos agentes mercantis em Minas Gerais no século XVIII: perfil, atuação e hierarquia (1716-1755)*. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. *Teoria do jogo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Renilson Rosa. “Representações didáticas do Brasil colonial” In: *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 08, n. 02, p. 53-68, jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v8i2.644>

RODRIGUES, Aldair Carlos. Homens de negócio: vocabulário social, distinção e atividades mercantis nas Minas setecentistas. *História* [online]. vol.28, n.1, 2009. p.191-214.

_____ e OLIVAL, Fernanda, “Reinóis versus naturais nas disputas pelos lugares eclesiais do Atlântico português: aspectos sociais e políticos (século XVIII)”,

Revista de História, 175 (São Paulo, jul.-dez. 2016): 25-67. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2016.124067>

ROMEIRO, Adriana. “O governo dos povos e o amor ao dinheiro” In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*, v. LI, 2015, p. 106-120.

RUSSELL-WOOD, A.J.R.. Centros e periferias no mundo luso-brasileiro, 1500-1808, in: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.18, n.36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 de janeiro de 2020.

SALLES, Wesley Dartagnan. “A quebra do paradigma ‘sentido da colonização’: notas sobre o debate historiográfico do Brasil Colonial, antigo sistema colonial e antigo regime nos trópicos”. In: *Almanack*, Guarulhos, n. 15, 2017, p. 245-293.

SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de. “Os homens de negócio e a coroa na construção nas hierarquias sociais: o Rio de Janeiro na primeira metade do século XVIII” In: FRAGOSO, João e GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). *Na trama das redes: política e negócios no império português, séculos XVI-XVIII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, pp. 459-484.

SAMPAIO, Henrique. “My Memory of Us transforma o Holocausto em uma fábula sobre amizade e união” In: *Overloadr*, 2017. Disponível em: <https://www.overloadr.com.br/especiais/2017/02/my-memory-of-us-transforma-o-holocausto-em-uma-fabula-sobre-amizade-e-uniao> Acesso em 01/03/2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo Paulista/Secretaria da Educação; coordenação geral, Herbert Gomes da Silva – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2019.*

SÃO PAULO. Decreto nº 64. 862 de 13 de março de 2020. “*Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações no setor privado estadual*”. Imprensa Oficial: São Paulo, v. 130, n. 51, 14 mar. 2020.

SILVA, Critiani Bereta da. “Conhecimento histórico escolar” In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Bruno Barros. *Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaque*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SOUZA, João Paulo A. de. “Entre o sentido da colonização e o arcaísmo como projeto: a superação de um dilema através do conceito de capital escravista-mercantil”. In: *Estudos Econômicos*. São Paulo, v. 38, n. 1, 2008, p. 173-203.

TONÉIS, Cristiano. *Os games na sala de aula*. São Paulo: Bookess, 2017.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. “Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino” In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 17, n. 52, 2017, p. 455-478.

VASCONCELLOS, Paulo. “O que é Gamificação? Conheça a ciência que traz os jogos para o cotidiano” In: *Techtudo*, 2016. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/07/o-que-e-gamificacao-conheca-ciencia-que-traz-os-jogos-para-o-cotidiano.html>

VILLALTA, Luiz Carlos. “Pernambuco, 1817, ‘encruzilhada de desencontros do Império luso-brasileiro” In: *Revista USP*: São Paulo, nº 58, pp. 58-91, junho/agosto de 2003.

VILLALTA, Luiz Carlos; ANTUNES, Priscila Brandão. “O site ‘Material Didático de História do Brasil Colonial’ (www.fafich.ufmg.br/pae): a história da sua produção e suas contribuições para o ensino”. In: *XV Encontro Regional da Anpuh - Seção de Minas Gerais*, 2006, São João del Rei. *Anais Eletrônicos - XV Encontro Regional de História - Seção de Minas Gerias. São João del Rei: Universidade Federal de São João del Rei*, 2006. p. 1-11.

VITORINO, Artur José Renda & RIZZI, Diego Danilo. O mercado interno na América portuguesa: "exclusivo" metropolitano do comércio colonial e os "descaminhos do sal" na capitania de São Paulo na primeira metade do século XVIII. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 42, n. 4, 2012, p. 827-856.

ZEMELLA, Mafalda. *O abastecimento das Minas Gerais no século XVIII*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1990.

ANEXOS
Anexo I
Adaptação da documentação selecionada para Oficina Documental

MINERAÇÃO

Carta 10

Bahia, 20 de junho de 1712.

Senhor Francisco Pinheiro,

Em 28 de maio entrou nesta um navio de Angola em que recebi uma carta de seu irmão, o senhor Antônio Pinheiro Neto, com umas letras e com grande recomendação para cobrá-las. Sem embargo do tempo das letras que não foram cumpridas carreguei em São João de Deus, nau de guerra, 225 oitavas e meia de ouro em pó bom e barato a 1300 réis a oitavas entregue ao capitão tenente João Pereira dos Santos, e na nau de guerra Santana e São José 225 oitavas que entreguei ao capitão tenente Manuel Pimenta, de que vai carregação e conhecimento dos ditos capitães tenentes que chegados que sejam com bom sucesso mandará para Vossa Mercê receber.

Também remeto uma letra de Manuel de Almeida Vaz a quem o senhor Antônio Pinheiro Neto deu em Angola 80 contos de réis como consta da primeira letra e o sujeito assim que chegou a esta se amasiou e vai na frota fugido por esta letra e por outras maiores com quem posso pertencer a Vossa Mercê para ver se por essa via se pode fazer alguma cobrança, e quando seja necessário reconhecer a minha firma. Deus guarde a pessoa de Vossa Mercê muitos anos.

Baltazar Álvares de Araújo.

Carta 142

Ouro Preto, início de julho de 1720.

Meu tio Senhor Francisco Pinheiro,

Meu tio e senhor, por se oferecer essa ocasião, não quis deixar de saber de sua saúde que, sendo como deseja, não terei mais que desejar, nem mais que apeterer, e também que passe compre feita a saúde da senhora minha tia, a quem recomendo com mil lembranças.

Há uma carta de Vossa Mercê recebi, vinda pelo navio antes da frota. Devo resposta e nela veio a muita honra que Vossa Mercê tem feito nessa sua casa. Queira Nosso Senhor dar-me vida e saúde para que eu veja a Vossa Mercê para que me mostre agradecido às muitas honras e favores que de Vossa Mercê tenho recebido. Também Vossa Mercê, em sua carta, me recomendava que falasse com meu pai acerca de sua conta; eu não posso estar com ele por razão de eu estar nas Minas e o dito no Rio de Janeiro, mas lhe escrevi e lhe mandei a carta de Vossa Mercê para que avise à vista dela e com o que lhe mandei dizer ajustar-se essa conta.

Também vejo dizer a Vossa Mercê que pretendia fazer uma companhia para essas Minas, eu estimar infinito por mostrar o muito que desejo servir à Vossa Mercê quando em mim haja nesse préstimo.

Lá mandei enfadar a Vossa Mercê acerca de que ser eu familiar, não dando isso moléstia, me fará mercê andar com esses papéis, pois nessa terra é uma das melhores honras que há e tudo que se gastar satisfarei a Vossa Mercê, e quando em minha casa ouvirem por alguma por algum acidente ouvirem mister alguma coisa me fará mercê, pois vós bem sabe que nessa terra não tem outro amparo mais do que Vossa Mercê.

Também novidades dessa terra são haver um levante com o pretexto de que não queriam Casa de Fundição e nem dar as 3 oitavas e um quarto [de ouro] por negro (...) e queriam segurar as 30 arrobas de ouro à Sua Majestade e o mesmo levante foram à casa do ouvidor geral e o fizeram fugir, que o queriam matar e o fariam se ele não retira-se da casa e lhe fizeram uma destruição notável nas coisas da casa. Mas já está tudo quieto que o senhor governador concedeu tudo que o povo pediu. Vossa Mercê me fará mercê dar muitos recados ao senhor João Álvares de que esta aja por sua que pelo portador estar com pressa não escrevo e é o que por ora posso dizer a Vossa Mercê a quem Deus vos guarde muitos anos.

*De seu obediente sobrinho
João Pinheiro Netto*

Carta 147

Sabará, 30 de agosto de 1724.

Muito meu senhor, da Bahia escrevi a Vossa Mercê, pondo aos pés de Vossa Mercê toda a minha vontade, e agora o repito com a certeza de que se dignara urbanizar de se amparar esta confiança, para que não me falte o favor da sua correspondência que muito estimo, e às suas notícias que sendo congruentes ao meu desejo serão os maiores aplausos para o meu agrado.

Fiado eu na mercê que Vossa Mercê me faz, é preciso lembrar-lhe as minhas dependências, e no caso, na frota ali não fosse possível remeter-me o ofício de tabelião da Vila do Sabará, me pode fazer a honra de tabelião da Vila Nova da Rainha do Caeté que se ache vago por morte, do que estava servindo até as 100 moedas por 3 anos, e lhe peço pelas Chagas de Cristo esta lembrança, porque o mostra as muitas obrigações a que devo acudir e já que a grandeza de Vossa Mercê me ofereceu na sua proteção tem a certeza de ei diz tenho que ser bem-sucedido na minha dependência, dinheiro para satisfação de qualquer desses 2 ofícios que com seu juro da praça há de ser entregue no Rio de Janeiro ou Bahia.

A Casa de Fundição cobra os quintos vencidos com violência e não é fácil a juntar para uma e outra coisa. Eu, sem embargo, da chegada da frota ao Rio de Janeiro, ainda não chegaram nem tive novas de Vossa Mercê, nem de seu compadre, que vem como oficial da ouvidoria, mas é certo que tendo notícias suas eu hei de buscar e fazer lhe o que merecer por coisas de Vossa Mercê há quem peço me avise destas, que ainda o considero. Também não ignoro que a grandeza de Vossa Mercê o fará de sorte que ficamos todos os seus afilhados remediados, assim o espero, do generoso primor de Vossa Mercê ser aqui em Nosso Senhor, de muita vida e saúde, como recomendo às 4 irmãs que tenho e 8 sobrinhas e para me dar muitos empregos de servir a Vossa Mercê, nos quais me hei de ocupar com as mais prontas diligências. Guarde Deus a Vossa Mercê muitos anos.

*Meu senhor Francisco Pinheiro
Muito afetuoso criado e amante senhor
Francisco Álvares de Azevedo*

Carta 151

Vila Real do Sabará, 16 de fevereiro de 1725.

Saberei aplaudir a saúde de Vossa Mercê da Senhora minha comadre como seja aos seus desejos acompanhada com todos os aumentos o estimarei muito para que sirva Deus e me faz mercê em estar com ela sempre prostrado aos pés de Vossa Mercê no servir em tudo o que for do seu maior agrado.

Nesta terra faz muito calor e junto com o tal uma grande seca, que Deus permita acudirmos, porquanto toda a casta de fazenda comestível se vão pondo numas alturas que não sabemos onde vão parar os preços: primeiro lugar por 2 alqueires de farinha do Reino 30000 réis; por 50 libras de bacalhau 30000 réis; por um barril de azeite 30000 réis; por outro do mesmo tamanho de vinagre 20000 réis; por um de manteiga de 2 arrobas 30000 réis; os queijos de cada um 1500 réis. Por estes preços Vossa Mercê pode regular, mas a fazenda seca os preços dos mantimentos da terra não nos nomeio, porque são diferentes aos do Reino, mas com tudo tem seu valor. Uma resma de papel não querem dar menos de 7 oitavas de ouro e ainda que descem 12 oitavas não acham.

Tenho sentido muito até o Presente não seria entregue nem de uma nem de outra pois se tem perdido boa ocasião aonde se podia reportá-la por bom preço, pois me vejo nessa terra desocupado, sem servir o meu ofício por causa do doutor ouvidor geral ter dado 2 meses de férias. Estas são concedidas a todos os ministros pela lei, as quais se vencem neste presente mês.

O dito senhor deu princípio às férias com justa causa por amor do povo que andava executando-se uns aos outros para poderem no mês de janeiro meterem na Casa Da Moeda o seu ouro, pois El Rei ei que Deus guarde e lhe dava livre de quintos e o dito povo andava alvoroçado prometendo tiros a quem não lhe pagasse e outros aos oficiais de justiça que os iam citar como a sucedido a um que dentro de sua casa lhe atiraram este escapou da morte mas não de ficar aleijado do braço esquerdo foram mais 4 que se deram de onde houve mortes, que ele afirma a Vossa Mercê ser terra diabólica não pela dita se não pelos moradores que nela habitam. À vista de todas estas coisas que ponho que suponho que teve razão ao dito senhor em dar as férias coisa que ele nunca tal fez há 5 anos.

(...) Em Sabará disseram que havia de se fazer melhor negócio com vestuário, agora peço pelo amor de Deus que não torne a empregar o dinheiro em outra tal roupa branca nem em sapatos custou muito a dar saída. A causa disto é que nestas terras os próprios pretos a vestem desta cor. Tem saída os frascos de Angélica, mas não se pode negociar com ela por quanto faz muitas avarias, porque, de 830 frascos não se aproveitaram nem 521, porque algumas baratas roeram as rolhas e como andar dos cavalos se vazaram que não suspeitamos no sujeito que a conduziu não se pode desconfiar dele porquanto ia com esta suspeita pelo caminho ser longe e diabólico, mandei encapar as caixas com couro de boi. Fez um bom negócio as linhas de França, vendi a linha 1000 réis; as camisas alta e malha 1300; 6 acerolas, 640 réis; os sapatos, a 1050 réis; as 2 perucas de número 18 e a de número 16 por 8 moedas de 4800 BR.

(...)

Que Deus o guarde muitos anos.

Compadre e senhor Francisco Pinheiro.

Muito obrigado criado de Vossa Mercê.

Francisco da Cruz.

Vila Real, 22 de maio de 1726.

Com a chegada da frota ao Rio de Janeiro, recebi nessas Minas favorecidas cartas de Vossa Mercê a 2 de fevereiro, e outras escritas em 5 e 30/11/1725, nelas todas havia situação de boa saúde do senhor e da senhora minha comadre que estimarei esta lhe assista Vossa Mercê os anos de seu desejo acompanhada com aquelas felicidades que as pessoas de Vossa Mercê merecem.

Respondendo à carta de Vossa Mercê escrita em 30 de novembro, me fez advertência da boa aceitação para com este povo até o presente tem sido boa, exceto 2 tabeliões que há nesta Vila os quais pretendem buscar alguns meios para o ministro se descontentar da minha pessoa, o qual um deles é irmão do sujeito que Vossa Mercê me fala, de nome Miguel Mendes. (...)

No pacadio da minha casa, dou conta que não sei que mais estéril possa passar, pois o jantar é carne cozida e caldo de farinha a que chamam nesta terra de pão que nos servem de sopas; algumas vezes como assim os dias um bocado de vaca assada outras vezes picada esta sabe Deus com que tem dinheiro seu sobremesa não sempre umas bananas que é principal fruta nessas terras como peço que a outras como laranjas limas que podem contar por milagre almoço nem merenda não me é porque o tempo não me dá lugar para regalos passei espaço com um prato de milho cozido em água com uma colher de melado cujo prato lidam. (...)

Me perdoe eu nesta ocasião não poder remeter quantias porque não faço negócio como antes estimaria, mas confio na Majestade divina para outra frota remeter. Uma remessa vai por mão do senhor Luís Álvares Preto a conta corrente da venda de sua carregação e seus lucros dos quais não tirei nada para mim. (...)

Esta remessa Vossa Mercê se der por satisfeito, pois não me pude fazer melhor conveniência por estar estas Minas muito cheias que sabe Deus as mercadorias delas a remessas que fazem para o Rio de Janeiro quem devem estas mercadorias eu que tenho andado com grande cuidado e trabalho. Em cobranças de algumas pessoas que devem à casa de Vossa Mercê que o quanto de cobrar que se ameaçar a casa e se asseguro-lhe a Vossa Mercê que se não usasse de manha com um sujeito não havia de dar nada, pois está bem alcançado com tudo ainda lhe tirei 600000 réis que o senhor Luís Álvares e o senhor João Francisco Muzzi não tinham feito procuração. (...)

Deixa em ordem aos senhores Luís Álvares preto e João Francisco para que as recebesse como de fato as receberam, pois as ditas encomendas não vieram para cima mostra mercê também nelas me falas o senhor António de Cubellos não lhe pareça a mercê que eu tenho cuidado, pois lhe tenho feito toda diligência possível e ninguém me dá notícia dele, só o que eu sei é que o senhor Luís Álvares, me deu ser falecido tal sujeito. (...)

Para o arrendar também não sei que conta haverá, digo isto porque tenho experimentado muito tempo muitas dessa Vila de todas elas na forma que passam com que vivem que maus apertam pelas dívidas se ausentam uns para os quais outros para o Rio São Francisco e outros para os sertões que confinam com a Bahia e Pernambuco bastante longe. Tenho experimentado o grande gasto que se faz com ele só pelo respeito de Vossa Mercê em seu valimento o poder tirar mais barato aqui se não pague tamanha as terças partes como deste triênio que mais tempo não me atrevo que lhe afirmo ser isto uma lida muito pesada e se Vossa Mercê puder alcançar na provisão para me tirar mercê de sua majestade que Deus guarde para que eu tenha ajudante para que possa também escrever nos autos como se for escrivão pois como neste cartório correm os papéis crimes e execuções queira eu antecipar ter um ajudante para lhe empurrar os crimes e eu lidar com as execuções que este bocado não podem os tabeliões trazer. Deus vou guarde muitos anos.

*Senhor Francisco Pinheiro.
Compadre muito obrigado e leal servo
Francisco da Cruz.*

Carta 284

Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 1721.

Meu irmão e senhor Francisco Pinheiro.

Pela nau de guerra que a este Porto chegou por sua guarda Costa recebi a carta de Vossa Mercê, de 14 de agosto, e nela vejo ficar assistindo de boa saúde, e a senhora cunhada, a qual lhe conserve o Senhor pelos anos de seus desejos para que possa servir-se do que fica assistido em coisas de seu maior gosto.

Recebi a procuração para se fazer a cobrança dos 2 sujeitos, em que ela trata de João Ferraz de Miranda, sei estar nas Minas, mas não sei em que Minas assiste, mas sabendo em que parte reside ei de escrever. Tenho para mim não por dúvida ao pagamento e quando o ponha mandarei a Bahia buscar a caixa executória como Vossa Mercê ordena, para o qual já escrevi a João Diniz, que me soubesse se assista o João Ferraz de Miranda por algum daqueles arraiais do Rio das Mortes, e que me avisasse, e o mesmo fiz a João que se informasse se mora ao dito em alguns dos arraiais do Ouro Preto e o mesmo hei de fazer para o Sabará com que deste pudesse ter alguma esperança. Mas do outro sujeito Antônio Pereira dos Reis, desse há muito pouca esperança, pois informando eu de alguns amigos que o sujeito aqui tinha sido caixeiro e que daqui fora para Angola e de Angola para a Bahia e da Bahia para as Minas e que sempre fora um extravagante e que tudo quanto levar a desta cidade não dera nada a seus donos e que das Minas fugiram para os Currais por dívidas que nelas devia com que este está perdido.

Estimarei em Nosso Senhor recolhesse a frota a salvamento e que Vossa Mercê esteja tudo embolsado do que remete nas naus de guerra e que ficasse satisfeito e o resto verei se posso mandá-lo em frota neste ano se me vier ouro bastante das Minas para que eu possa fazer o meu negócio pois não tenho outro em remeter o que Vossa Mercê é me pede que bastante tenho lá se esse poder cobrar e vender o que tem ido e vai mas como com estes levantes das Minas haja fracos pagamentos e mais ruins vendas não sei se me faltará para ocasião das frotas mas vindo não deixar a Vossa Mercê de ser satisfeito no que vossa Mercedes da companhia para as Minas não é ocasião para isso agora. Que Deus vos guarde.

*Irmão e criado de Vossa Mercê.
Antônio Pinheiro Netto.*

Carta 915

Lisboa Ocidental, 27 de março de 1728.

*Meu compadre Francisco da Cruz
Minas*

Como a frota se pusesse a partir com tão brevidade, e não houvesse tempo de poder resolver El-Rei alguma coisa a respeito dos ofícios, pois do Conselho Ultramarino o rol que deram deles para cima não é de nenhum dos que eu procuro para a Vossa Mercê e para seu cunhado, estou na dúvida se pelo Conselho dariam alguns provimentos por 1 ano incultamente a alguns afiliados, sem embargo, disso não me descuidarei em fazer a

diligência por alcançar algum decreto e do que resolver farei aviso por alguns navios que cá ficam para ir para esse Rio em companhia da nau da Índia ou pela frota da Bahia.

Quanto à diligência do ajuste de contas que me ficou devendo meu irmão, espero de Vossa Mercê não se descuide que para lá remeti procuração, contas, e mais papéis, e espero de Vossa Mercê o bom ajuste delas.

Também recomendo que nesta frota me remeta o rendimento deste ofício, ou todo, ou o que puder ser com a conta ajustada que assim me dará ânimo de procurar outro em que Vossa Mercê possa ter grandes avanços, e que esta remessa, já disse a Vossa Mercê, recomende a João Francisco Muzzi quando lhe enviar, que a remeta a minha mão, declarando-nos conhecimentos por ser minha conta e risco e isto sem falta que me acho falta de dinheiro em véspera de fazer desembolso com um ofício que ei de ajustar para a Vossa Mercê para lhe ir os provimentos em companhia da frota da Bahia e como não são e como não serve de mais, Deus guarde a Vossa Mercê muitos anos

TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS

Carta 209

Rio de Janeiro, 21 de julho de 1712.

Meu irmão e senhor,

Por me oferecer esta ocasião por via da Ilha da Madeira, não quero perder para lhe dar a Vossa Mercê notícia da minha chegada a este Rio de Janeiro, que foi a 12 do presente mês com 43 dias de viagem, sem termos em todos eles visto coisa que nos sobressaltasse, porque não vimos nela nenhuma e chegamos com a carregação a este porto com 10 cabeças mortas no mar e 3 que nos têm morrido em terra e eu por não ficar de fora de 10 que trazia por minha conta entre grandes e pequenos também me morreu uma, mas graças a Deus que não foram mais. As que ficaram cobriram a morta e ainda há de ficar alguma coisa, mas as molecas ainda até agora estão em ser nem de ter doído a cabeça Deus mas guarde até chegarem a este Reino que são uns brincos que tantos as tem nesta terra procurado e sendo elas pequenas me chegaram a prometer 110000 réis por cada uma mas nem que me dessem 200 a levariam.

Os negros da carregação vão se vendendo conforme eles são mas todos passam de 100000 réis para cima e a maior parte delas custaram a 50000 réis e a 51 alguns ainda que poucos a 70000 réis e os doentes se vão vendendo pelo que podemos e se não acharmos a terra em tão roubada ainda se haviam de vender por mais altos preços, porque há muito tempo que não vem navios de negros, mas viemos em muito boa ocasião para vendermos e até hoje, 21 de julho estão vendidos 45, todos com o dinheiro na mão e espero em Deus que por todo este mês a vemos ficar sem nenhum e com o dinheiro de Vossa Mercê embolsado. (...)

Dou a Vossa Mercê larga notícia dos negócios de Angola, onde me ficaram ainda devendo 2.367.835 réis mas como me era forçado a vir com a carregação vinha ainda que descansado.

Senhor, mande-me a procuração para que possa obrigar o capitão ou ir dar contas passadas para a Índia e a Costa da Mina, e juntamente querendo algumas pessoas que Vossa Mercê lhe sejam devedores, mande dizer mandando procuração para que os possa obrigar que sem isso não posso fazer. (...)

Deus guarde a Vossa Mercê muitos anos como desejo.

Irmão muito amante de Vossa Mercê

Antônio Pinheiro Netto

Carta 778

Luanda, 15 de março de 1712.

(...)

O senhor seu irmão vai com o navio a tratar dos negros de Vossa Mercê para benefício de todos, e eu fico aqui para cobrar e remeter a Bahia ou ao Rio, se for o caso, que esteja bom. Deus se lembre disso. Ainda que Vossa Mercê não sabe aonde irão com os 80 escravos, mas suponho que na Bahia Antônio Pinheiro Netto vai a esse Reino para que Vossa Mercê mande uma procuração passada pela Índia e Costa da Mina na corrente em que requeiram a este homem vai dar conta a Vossa Mercê a Lisboa que ele diz as há de dar de cá e destas a de donde eu não as veja, pois bem sabe Vossa Mercê, o senhor seu irmão nisso nem em muitas coisas do negócio pode dar consigo (...). Faço este aviso a Vossa Mercê pois me resolvi que ia ficar nesta Luanda com esta cobrança aí esperando pelo senhor seu irmão (...).

Deus guarde a Vossa Mercê muitos anos.

Criado de Vossa Mercê.

Muito obrigadíssimo que muito ama.

Manoel Nogueira Silva.

Carta 796

Judá, 13 de dezembro de 1714.

Meu amo e meu senhor, o que mais estimarei é que Vossa Mercê goze de boa saúde, em companhia de minha senhora, Joana Batista, e toda a mais família para que aqui e em toda a parte disponha o que for seu gosto da que me assiste que até aqui tem sido boa graças a Deus ainda que vivo com receios por havermos achar desta Terra muito doentia.

Senhor, serve esta de dar a Vossa Mercê notícias da nossa viagem, que foi de 80 dias, a este porto que demos fundo às 7 do corrente. A causa da viagem ser tão dilatada foi pelos ruins pilotos que trazíamos e as muitas calmarias que topamos e na viagem tivemos alguns sustos, com vários navios que avistamos, porém, nenhum chegou a reconhecer quem éramos. Chegando a este porto, neste dia achamos nele 6 navios e um que deu fundo conosco, que fizemos outro perguntando o estado da terra. Achamos o pior que nunca esteve, porquanto estão os caminhos impedidos para não virem cativos de fora, olhando-nos para as ordens de Vossa Mercê, achamos que não nos ordenava se não que viéssemos a este porto e por não fugirmos da sua ordem viemos para a terra, e logo nos informamos dos capitães que cá se achavam e nos deram a mesma informação que de bordo trazíamos, pois não há escravos, e algum que há os negros o vendem pela hora da morte pois pedem a 55 peças de panico ou ferro, não se fala nele cristal, nem menos ainda naquela conta pintada, porquanto do Brasil veio muito em um navio que aqui se achou e o capitão desse navio fez escravos a 60 maços dela mas agora não se procura. O búzio sempre há de ter saída porquanto é o dinheiro da terra, mas nunca um negro nos venha a custar menos de 65000 réis fazendo-lhe a conta pelo que custou em Lisboa, e ainda daqui se hão de tirar 16 escravos que se pagam ao rei de direitos e além destes 5 escravos marcados, a saber que eles querem dar que sem marca estes 5 cativos não podem fazer negócio com que vem a ser 21 escravos.

Com que nesta forma este negócio mais a causa de eu imaginar que o negócio não será grande coisa é por estes caminhos estarem impedidos por cuja causa digo a Vossa Mercê com bastante pena que entendo que o lucro deste negócio não será muito, mas também espero em Deus que a perda não seja muita. Estes negros andam em guerra para fazerem abrir o caminho, mas não me parece que o farão abrir, pelo seu adversário ser um rei muito grande chamado rei Dardo, que, se Deus permitisse que os caminhos se abrissem, ainda havíamos de fazer negócio.

Até hoje o temos feito de escravo são 13 a saber uma negra com um molequinho que marcamos, uma negra velha que marcamos, uma molequinha, estes 4 escravos os havemos de pagar na forma que o rei toma os seus direitos, a saber, ou 17 peças de panicos ou 17 barras de ferro ou um quartel de pólvora ou um barril de aguardente e mais um negro velho que marcamos ao espingarda que ele pagamos 20 peças de panico e este negro é costume novo nesta terra; estes 5 escravos são os que eu ajunto os 16 do rei porquanto os 5 não valem um depois destes marcamos um moleção e uma molecona por 55 peças de panico; ontem marcamos 2 negros bons por 80 peças de panicos finos e uma negra por um quartel de pólvora e uma peça de panico; e uma negra moça por 6 arrobas de pólvora e uma molecona por 2 peças de panico e outra por 24 peças de dito e esse é o negócio que até aqui temos feito.

Que nosso senhor guarde por muitos anos assim para que ampare este seu muito humilde criado e para que ele o sirva por muitos anos.

*Cativo de Vossa Mercê.
João Diniz de Azevedo.*

Carta 1020

Lisboa Ocidental, 20 de março de 1722.

Senhor João Francisco Muzzi

Meu amigo com a vinda da frota esta cidade em 3 do corrente recebi a carta de Vossa Mercê de 15 de outubro do ano passado, e nela vejo as notícias que me dá de sua boa saúde. Acho que me havia participado pelas Ilhas, cujas chegaram a esta casa a tempo, que eu estava bem doente, mas as estimei como também o Vossa Mercê ficar logrando perfeita saúde, em companhia de meu sobrinho, e ao presente ficou logrando feliz saúde. Deus seja louvado e de toda sorte para servir a Vossa Mercê estimando que Vossa Mercê se conserve e una com ele dando-lhes bons pareceres e conselhos que eu lhe mereço espero dever-lhe a Vossa Mercê este favor, porque também não me esqueço dos seus particulares. (...)

Eu boa vontade tinha de fazer compra de um navio para a Costa da Mina, e que interessassem neles os senhores Medici e Beroadi, mas me responderam que não querem interessar-se em negócio de carne humana. Assim que achar algum amigo que se interesse em algum comigo, para ir remetido a Vossa Mercê ou estimarei, e para a frota avisarei de que se resolver e no que Vossa Mercê me diz de remeter para a frota alguma porção para eu cá lhe tomar parte por sua conta em navio que vá para a Costa. Ainda agora não lhe dou tal parecer e me parece melhor ou principiarem a fazer algum negócio para as Minas, que sempre é mais seguro não deixando por este respeito de fazerem as maiores remessas que ele for possível para assim me ter mais ânimos aos amigos em ordem a se resolverem ali remeterem maiores cargas como principalmente na companhia em que sou interessado com os senhores Médici e Beroardi, porque já este ano se não satisfizeram muito das remessas que Vossa Mercê enviou. Não queriam tomar tornar a fazer novo emprego com cabedal que de lá veio, mas eu tenho feito toda a diligência a que torne a ir tudo que entendo não me hão

de faltar. E, por esta razão, não convém o intentar em Vossa Mercê por ora neste negócio da Costa. Somente depois da frota partir para esta podem com algumas fazendas que ele ficar por vender mandarem um comboio para as Minas a ver se podem ganhar ambos alguma coisa que eu sempre hei de intentar em navio para a Costa. (...)

Deus guarde a Vossa Mercê muitos anos.

Carta 1070

Lisboa, 28 de março de 1725.

Luiz [Álvares Pretto]

[Rio de Janeiro]

Como os navios que foram em companhia da frota da Bahia vos escrevi em 12 de fevereiro deste ano dando os notícia de haver chegada a esta frota desse Rio no dia 11 do dito mês e hoje recebi uma vossa de 30 de novembro do ano passado estimando teres passado com saúde e eu e vossa tia ficamos com a mesma muito para o servir. Agradecemos muito o cuidado que tem diz sobre a minha fazenda e lhe procurares os melhores preços e as ocasiões para a venda. Sobre as pipas de aguardente que mandastes para a Colônia do Sacramento, tendo nessa casa saída alguma, fazenda da minha conta, para que nesta cidade não se possa vender, digo dar saída, podereis remetê-la para a parte donde entenderes ter melhor reputação e consumo que deixo na vossa eleição.

Cá não há governador nomeado para Angola, nem nisso se fala. O Conselho Ultramarino nomeou para Nova Colônia (...). E para carregar com o favor de Deus para a Costa da Mina não me resolvo a comprar navio porque este me tem enfadado bem e também aos meios com que tenho negócio, fogem de semelhante negociação como é a de pretos, e só me resolvi a fazer para a dita Costa uma carregação consignada a José Vieira Marques e outras ausências para compras dos pretos, e a esse Rio os h de ir consignada com as ordens do que a vez de obrar nas caídas dos pretos eu me informei dos cunhados Machado Raposo sobre as receitas do que hei de remeter e por elas me governarei (...).

Deus vos guarde muitos anos.

REDES DE COMÉRCIO

Carta 95

Pernambuco, 25 de fevereiro de 1706.

Senhor Francisco Pinheiro,

Recebi a carta de Vossa Mercê do primeiro de junho e nela vejo ficar Vossa Mercê logrando de boa saúde, que Nosso Senhor lhe conceda por dilatados anos para que disponha da que me assiste para o que lhe for de préstimo desta banda.

Recebi do capitão Agostinho Ribeiro Pereira os 6 barris de azeite e 3 pipas de vinho que Vossa Mercê na charrua carregou por sua conta e também recebi a letra de 135\$ réis, que Vossa Mercê me remeteu sobre o Domingues Gonçalo de Freitas Baracho, ao qual cobrei.

(...)

Com esta será a Vossa Mercê o conhecimento e carregação do mestre Agostinho Ribeiro Pereira de 9 caixas de açúcar mascavado e 1 caixa de açúcar branco, que na sua charrua carreguei por conta de Vossa Mercê e sua importância como verá da dita

carregação 312.728 réis e assim mais lhe será o conhecimento e carregação do mestre José Ribeiro da Silva de 2 caixas açúcar branco finas que na sua não carreguei por conta de Vossa Mercê e sua importância como verá de dita carregação 102.596 réis e importam as ditas 2 carregações 415.324 réis que Vossa Mercê me abonara em minha conta e me fará devido de 600 réis que vão de erro na carregação do mestre Agostinho Ribeiro na adição dos meios pesos que foi equívoco meu e permita Deus leva-los a todos em paz.

Como esta será a Vossa Mercê a conta de venda das 159 barras de ferro, vindas o ano passado com o mestre Domingos Gonçalves Paz e por ela verá o ficarem-lhe liquidados 326.487 réis, os quais lhe vão a Vossa Mercê abonados na corrente e por dita conta corrente que lhe será a Vossa Mercê com esta, verá ir-me restando 1.760 réis e com 320 réis da certidão dos vinhos, fazendo 2.080 réis, os quais entregara ao amigo Antonio da Silva Leitão.

(...)

Deus guarde muitos anos.

Amigo e criado de Vossa Mercê.

João Gonçalves Reis.

Carta 323

Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1723.

Meu tio e senhor Francisco Pinheiro,

Pela galera que neste porto se recolheu Nossa Senhora da Oliveira e Bom Sucesso, Santo Antônio e Almas, em 3 de agosto recebi a estimada carta de Vossa Mercê de 28 de março, da qual fiz a estimação conforme a que a minha obrigação deve usar, por nela ver a certeza de que Vossa Mercê ficava possuindo feliz saúde, assim permita o Senhor conceder-lha por muitos felizes e dilatados anos em companhia da senhora minha tia a quem me recomendo muito saudoso, para assim terem Vossa Mercê muitas ocasiões de disporem dá que me assiste o que fica ao dispor de Vossa Mercê.

(...)

Sobre o negócio que o dito meu companheiro fiz na ocasião que eu estava nas Minas com as fazendas de Macau ainda fica em ser na dita carta também avisava sobre o dito negócio, com a lida da descarga da dita galera nem o tempo me dá lugar de lhe falar neste particular pela muita lida para saber de que acordo estava. estimo aprove minha opinião que se eu vir meu companheiro não havia eu falar em tal, só o fiz para que ele não me tenha por inocente no negócio, que das Minas logo mandei dizer que não guarda o achaque (...).

E no que respeita as vendas e preços das fazendas, tenho alcançado nele muita verdade, nem ele se há de atrever a fazer o contrário do que vender e ajustar os acertos dos livros.

Na carta de Vossa Mercê me diz vir eu tarde para casa, se tem sucedido alguma vez é em casa de algum vizinho conversando junto com alguns amigos sobre as saídas e vendas de algumas fazendas de que me aproveito em muitas ocasiões para algum negócio que é o que cá se trata, se disserem o contrário, é falso (...).

No que se refere ao contrato do sal, fará a Vossa Mercê o que é melhor de sua conveniência.

(...)

No que respeita de não mandarmos a conta dos fretes da nau de Vossa Mercê, como ficaram a maior parte por cobrar a conta dos açucares em aberto nesta frota, remeteremos em conta corrente com toda a clareza tanto da carga como dou frete. E nas marcas das caixas ou de arrobas seria factível pela muita lida que houve e pressa nos trapiches ao embarcar, remeteremos também à conta para ver se houve algum erro.

(...)

E no que respeita de cuidar da saída e remessa das fazendas não tem Vossa Mercê que me encomendar, pois nisso consiste em nosso crédito e quando não o fizermos tem a Vossa Mercê entendimento que não pode ser mais que é coisa que todos hão de contar nessa praça a quantidade de fazendas que a nesta sem se vender nada, e quando você vende alguma coisa é fiado como tenho avisado em todas que tenho escrito.

(...)

Reparo que tendo avisado de consentir se remeter nesta galera tanto fazenda seca como molhados e comestíveis, somente foram carregar fazenda seca que é bem mais fácil de conhecer e entender, que sendo fora de frota os comestíveis e molhados avião ter boa saída e sabendo por todas as vias que tenho escrito avisando estava tudo cheio de fazenda seca (...).

Da carga da galera temos alcançado bons preços nos molhados e comestíveis como é bacalhau a 16 réis, vinho a 75 réis, queijos a 850 réis e manteiga a 8000 o barril, que são preços com boa conta ainda nos fica bastante, porém espero que até a chegada da frota gastaríamos tudo. fazenda seca não tem onde se recolher (...) que Deus guarde muitos anos assim como desejo.

Luís Álvares Pretto

Carta 757

Colônia do Sacramento, 10 de maio de 1732.

*Senhor Francisco Pinheiro
Ausente a quem seus negócios ficar*

Meus senhores, como os ingleses se detiveram este ano pela Europa, sem passar a quantidade que acostumava ao Porto de Buenos Aires, foi menos dificultoso dar consumo a alguns gêneros que cá paravam na nossa mão, e ainda que não fizemos mais que dar saída à pressa, sempre com o medo da sua chegada, concluímos vender dos seus panos de sorte, que ao dia de hoje nos achamos só com 10 peças, e das serafinas, 30, porque não gostaram de suas cores, por serem pardas e musgas, coisa que não querem estes castelhanos, por serem como os negros de Angola, que um dia querem de uma coisa, e no outro já querem outra, de sorte que agora querem as serafinas azuis, verdes, vermelhas e algumas pretas. Tanto assim que mandamos ao Rio de Janeiro pedir algumas destas cores para ver se com elas podemos dar saída (...).

Como o ano estava desconsoladíssimo com o pouco negócio que nesta casa se fazia, por causa dos ingleses, fizemos todo o possível para despersuadir (...). As 10 peças de panos e 50 serafinas ficaram embarrancadas na mão de João Francisco Muzzi ou Francisco da Costa Nogueira, mas como este comércio se pôs de melhor cara, temos avisado aos amigos que desembarquem as fazendas e que sejam encaminhadas para esta praça (...).

Se Vossa Mercê resolver continuar o negócio para esta praça, na qual não se experimentam os eternos fiados e arrecadações do Brasil, seja nos gêneros que aponta a receita junta governando-se pelos preços que ela declara (...).

Como este ano avisamos há várias pessoas de fora deste Reino, o estado deste comércio, e poderá ser que se afoitem a carregar para esta praça bom será, se Vossa Mercê resolver a mandar nos alguma coisa que seja logo nesta frota antes que os outros se resolvam a acumular fazendas para experimentar ou muito número, demora na saída sendo quanto por agora podemos dizer a quem Deus guarde muitos anos. (...)

*De Vossa Mercê.
José Meira da Rocha.
Damião Nunes de Britto.*

Carta 881

Lisboa, 14 de abril de 1717.

*Senhor capitão Julião da Costa de Aguiar
Pernambuco*

Com a frota que Deus foi servido recolher nesta cidade, recebi as de Vossa Mercê de 12 de setembro do ano passado. As que este meio pelas notícias de sua Boa saúde, para que se sirva da que me assiste no que for de seu maior gosto.

Dando-lhe a Vossa Mercê os pêsames da morte do seu tio e do seu cunhado, porém como é tributo que todos havemos de pagar deve Vossa Mercê suavizar com esta consideração o sentimento, o que importa é que tenha Boa saúde e o senhor seu pai para lhe fazerem muitos sufrágios. Fico entregue das notas de venda do pano de linho que remiti na nau Rosário, como também das pipas de garrafas que foram na charrua nossa Senhora da Boa Viagem. e estimarei que Vossa Mercê me remeta a conta dos tafetás (...).

Recebi os conhecimentos das 5 caixas de açúcar que Vossa Mercê me carregou, por minha conta na nau Caravela, e juntamente recebi as 20 moedas de ouro que Vossa Mercê me remeteu pelo contramestre da dita nau, e assim mais recebi o conhecimento de uma caixa de mascavado que Vossa Mercê carregou minha conta e o embrulho de ouro e 27 moedas de ouro (...).

Carta 1134

Lisboa, 27 de março de 1728.

*Senhor João Francisco Muzzi e companheira
Rio de Janeiro*

Devo resposta às cartas de Vossa Mercê de 15/11/1726 e de julho do ano passado. E quanto a demanda de Brás de Pinnas sobre a avaria das 4 pipas de bacalhau, já remete uma certidão de consideração na nau Nossa Senhora de Nazaré, que foi por este Rio de Janeiro de guarda-costas para a Bahia, que espero em Deus a recolher esse, e que Vossa Mercê esteja dela entregue (...).

Sobre a parcela dos 20 moios de sal que a nau levou na viagem de 1725 para entregar aos contratadores, como não era sal de lotação da dita viagem, que esta lhe paguei logo a dinheiro, para a nau ter lugar de levar o sal de El Rei para a Colônia do Sacramento (...).

Vossa Mercê procure cobrar do irmão de Miguel Mendes da Costa os 144000 réis do frete, que ele não fez obrigação alguma de pagar semelhante parcela. E isso desculpa

dele, e assim Vossa Mercê o procure para ajustar esta conta. Vejo na conta dos fretes desta última viagem darem Vossa Mercê uma parcela de 91000 réis que deve de frete Antônio de Barros Coimbra que foi para as Minas; eu vi tão pouco cuidado que deixou de levar fazenda e vendê-la. Sem haver cuidado em cobrar os fretes, Vossa Mercê cuide em remeter ordem a meu compadre Francisco da Cruz ou a alguma pessoa de quem se fiem para vir se podem cobrar a dita quantia (...).

Também recebi a conta da venda de fazenda da avaria que veio da Colônia do Sacramento e ficaram liquidados 661770 réis que espero de Vossa Mercê os tenham cobrado para nesta frota me fazer remessa deles (...).

Deus nos guarde a Vossa Mercê muitos anos

TENSÕES DE GÊNERO

Carta 191

Vila de Nossa Senhora do Carmo, 28 de junho de 1736.

Senhor Francisco Pinheiro,

Meu senhor, com a chegada da presente frota recebi as cartas de Vossa Mercê de 21 de janeiro e 23 de maio do presente ano e com elas a sentença de habilitação de Francisca Teresa e Rosa Maria de Figueiredo, (...) e essas senhoras empregaram mal o seu dinheiro sem terem certeza se deviam ou não fazerem esta despesa, mas fique embora os papéis para se algum dia houver em que se paguem faremos toda boa diligência, e nesta certeza pode Vossa Mercê estar pelo muito que desejo servi-lo.

(...)

Deus guarde a Vossa Mercê muitos anos

*Muito afetuoso criado de Vossa Mercê
Antônio Mendes da Costa*

Carta 268

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1718.

Minha senhora Joana Batista,

Minha senhora, pela carta de Vossa Mercê de dezembro de 1716 e as da frota que estimei muito por ver Vossa Mercê e meu senhor logravam boa saúde, Nosso Senhor lha conceda a medida do seu desejo para que do que me assiste disponha o que for seu gosto.

Minha senhora, o caixa de cera que Vossa Mercê fez mercê consignar o conteúdo em sua carregação da qual vendi 183 linhas de vela, e 64 linhas de rolo uma a 540 e a outra a 560 réis, e o resto está em ser que venderei pelo que a terra permitir. Agora, remeto a Vossa Mercê 80 oitavas de ouro em pó, como consta do conhecimento junto na nau Alagoas, que custou a 1.520 que vão importando em 121.600 réis que Vossa Mercê mandara assentar onde pertencem. Na primeira ocasião remeterei sua conta corrente e ajustada.

Vossa Mercê ordenava que se me parecesse deixar ficar a dita cera em ser, eu achei melhor que vende-la era melhor, não sabendo da grande demora que a frota havia de ter. Que saiba não vendera, já que hoje vale 600 réis a da vela de ¼ a de rolo, procurasse menos, Vossa Mercê bem sabe que eu fiz o entendido, era melhor, outras pessoas ainda venderam por menos que a 500 réis e 520 réis, valeu muita e com ano passado valeu a 550 e 540 réis, todo tempo entendi que este fosse o mesmo, mas a grande demora fez alterar tudo.

(...)

Agradeço de Vossa Mercê muito a mercê que me fez do barril de passas, e bem me pesa de meu não poder mostrar agradecido que ainda que quisesse mandar alguma farinha não há capas e está a 2.560 réis o alqueire, mas espero em Deus que algum dia me dará modo com que eu possa mostrar o meu agradecimento já que ao presente me vejo em tão miserável estado e como não serve de mais. Deus guarde a Vossa Mercê muitos anos.

João Diniz de Azevedo.

Carta 272

Rio de Janeiro, 3 de agosto de 1718.

Senhor Francisco Pinheiro,

(...) O caixão de cera que minha senhora [Joana Batista, esposa de Francisco Pinheiro] me remeteu vendi como avisei na frota. O resto está vendida a 600 réis, na frota remeterei o que resta a dita senhora me recomendou muito ao senhor João Álvares e o senhor Manoel Preto. E a todos os senhores a VOSSA MERCÊ guarde Deus muitos anos.

João Diniz de Azevedo.

Carta 689

Santos, 21 de julho de 1728.

Senhor Francisco Pinheiro,

(...) Com o dinheiro que por minha ordem lhe há de remeter João Francisco Muzzi, de conta de Vossa Mercê, vão mais 38.700 réis para Vossa Mercê dar a senhora Joana Batista, minha senhora, 35.500 réis, de que a referida senhora se embolsara de 22.400 réis que lhe pertencem de 5 barris de azeitona, conforme a conta, e uma moeda para dispor dela conforme ordem do senhor João da Roza, e 8.300 réis que a mesma senhora mandara entregar à senhora Jerônima, cunhada do senhor João Álvares, e os 3.200 réis que acresçam me fará mercê dá-los ao senhor Miguel Mendes da Costa, e estimarei o Muzzi tenha avisado ao dito que ficou entregue de quanto lhe pertencia, e não tendo em que mais me dilatar peço a Deus guarde a Vossa Mercê muitos anos.

*De Vossa Mercê muito certo servidor.
Pedro Fernandes de Andrade.*

Carta 1087

Lisboa, 05 de abril de 1729.

*Senhor João Francisco Muzzi
Rio de Janeiro*

(...) Remeto na nau Candelária quatro barris de azeitonas da conta da dona Joana que VOSSA MERCÊ me fará mercê de venderem o melhor que puder e remeter na frota o seu procedido (...)

Deus guarde a VOSSA MERCÊ muitos anos.

TENSÕES RACIAIS

Carta 13

Bahia, 12 de setembro de 1712.

Senhor Francisco Pinheiro

Por se oferecer esta ocasião deste navio partir para a Ilha [da Madeira], não quero deixar de lhe escrever a Vossa Mercê e juntamente para lhe dar parte em como chegou meu pai ao Rio de Janeiro, com saúde e com sucesso nos negros ainda que as vendas não são o que esperávamos, porque deram muita baixa os negros de Angola no Rio, e juntamente os que vieram para esta cidade que ninguém faz caso deles senão para as Minas, porque é o que se procura nesta terra e é para as Minas que é o que se procura nesta terra.

Senhor, alguns negros que tem e é para esta Terra, recebemos algumas porque como morreram algumas cabeças, vínhamos atrás de nós pagarmos, porque só dessa sorte nós poderíamos sacar de Angola, que ainda ficaram em Angola com a vinda de meu pai 2 contos e 70800 réis para se colocarem, os quais há de cobrar Manuel Nogueira, que ficou lá e também aviso a Vossa Mercê que nessa cidade fugiram algumas pessoas que traziam algumas letras, e como nesta terra é estilo deste negócio pagarem as ditas letras há 2 meses depois de sua chegada com este tempo se fizeram algumas pessoas fugidas para as Minas com algumas letras de Vossa Mercê (...).

*Seu servo de Vossa Mercê de era acima, Deus guarde a Vossa Mercê
Deste seu menor sobrinho
Antônio Pinheiro Netto.*

Carta 14

Bahia, 13 de outubro de 1712.

Senhor Francisco Pinheiro

(...) Não quero em fadar mais a Vossa Mercê com notícias do Brasil, que não há nenhuma mais, que muito ouro com bom preço e muito valor os negros que estão pagando a 180 e 200000 réis ir para lhe obedecer pelo pronto seu servo de Vossa Mercê.

Capitão Domingos dos Santos Cardoso

Carta 295

Rio de Janeiro, 25 de janeiro de 1722.

(...) Se Vossa Mercê quiser fazer bom negócio e de lucro considerável e certo, seja remeter dessa um navio para as ilhas com bacalhau, queijos e algumas manteigas para

lá com o resto da sua carga em aguardentes e se chegará a esta pelo fim de dezembro ou em janeiro sem falta, que os mantimentos e comestíveis para a quaresma são muito procurados e necessários. O negócio mais certo desta terra é em negros da Costa da Mina que por muitos que venham sempre se vendem a dinheiro de contado logo e tanto assim que até da Bahia e Pernambuco vem negros para se venderem nesta terra. São pessoas que vão desta terra a estas partes a comprá-los em segunda na dita. Ainda assim, parece-lhe que acham boa conta, quanto mais vindos em direitura. E das Minas pedem muito.

(...)

*Sobrinho muito amado.
Luiz Álvares Pretto.*

Carta 317

Rio de Janeiro, 04 de maio de 1723.

(...)

Rendo a Vossa Mercê as graças pela mercê querer nos interessar para a Costa da Mina em 10000 cruzados tendo ocasião a não largue, por ser o melhor negócio que corre nesta seja o capitão interessado que sendo assim deixa lucro bastante advertido seja negraria moça de 15 até 20 anos.

(...) Empregamos 5 negros que eu levei para as Minas, o resto ficou em ser por não haver negros capazes. Porém, logo lhe recomendei ao dito meu companheiro se dentro de 1 mês viessem negros e os empregasse [no serviço das Minas e no comércio de fazendas].
(...)

*Sobrinho muito amante e obrigado
Luiz Álvares Pretto*

Carta 411

Rio de Janeiro, 10 de julho de 1726.

(...)

Rio de Janeiro, 15 de julho de 1726

Entrada de uma carregação que da cidade de Lisboa me remeteu meu tio e senhor Francisco Pinheiro, por sua conta e risco pela Costa da Mina na galera Nossa Senhora da Conceição e Santo Antônio, de que é capitão José Coutinho, consignada neste Rio a mim, Luís Álvares Pretto, o seguinte.

26 escravos marcados no peito direito.

para frete da fazenda vinda de Lisboa para a Costa da Mina: 45600

para frete de 24 escravos a 22\$réis: 528000

para direitos na alfândega a 3500 réis cada cabeça: 84000

para Fortaleza a 1200 réis: 28800

para guarda Costa a 800 réis: 19200

para a marca a 160: 3840

para seguro a 320 réis: 7680

para tanga a 160 réis: 3840
Total: 992.660 réis

para comissão sobre 22 escravos avaliados a 95\$ cada um a razão de 13%: 271700

para sustento de 23 escravos desde 4 de dezembro até 10 de fevereiro que faz 69 dias a 80 réis por dia cada escravo: 126960

para medicamentos e visitas de cirurgiões de 14 escravos que chegaram doentes dos olhos: 16000

para a comissão de venda a 4% 81984

Total: 224.944

Venda do carregamento

2 escravos que morreram no mar como contou do primeiro dos mortos do dito navio

2 ditos, um que morreu em Terra outro que cegou de todo

14 escravos vendidos a Francisco Ribeiro Machado e ao capitão Francisco Ruiz Frade a 95000 réis uns por outros há 10 meses: 1344000 réis

7 ditos ao dito capitão Francisco Ruiz Frade ao dito preço e dito tempo: 672000 réis

1 dita convalida nos olhos: 33600 réis

Total de escravos: 26

Total de rendimentos: 2.049.600 reis

QUESTÕES POLÍTICAS DO ANTIGO REGIME

Carta 157

Vila Real, 25 de dezembro de 1725.

Por se me oferecer esta ocasião de portador para a cidade da Bahia, sem embargo, que foi, de repente, do dia de Natal para a primeira oitava de sua partida, não quis deixar de fazer a minha obrigação em procurar novas de sua boa saúde, que esta lhe assista acompanhada com aquela felicidade que meu amor deseja a pessoa de Vossa Mercê (...). Confesso que abaixo de Deus não tenho amparo como é a de Vossa Mercê (...), pois confesso-lhe que sempre me acho assentado neste cartório a escrever para poder ganhar o que me é muito preciso e sempre de toda forma me ofereço ao serviço de Vossa Mercê com o muito obrigado que lhe sou à sua pessoa.

(...)

Com a vinda do ministro, cuidei atender dele, que se eleva-se os salários pelo regimento velho, mas ele não o quis admitir, se não o novo, cujo feito desde o tempo que iniciou a servir o doutor José de Souza Valdez, à vista destas poucas conveniências é que me dispus a tirar as ditas certidões que remeto Vossa Mercê, para com seu respeito e préstimo, possa alcançar mercê Del Rei para me deixar servir o dito ofício por mais 1 ano, sem dele pagar pensão alguma (...). Bem sabe o que nos convém, pois o trabalho é muito e os lucros são poucos, que confesso ver-me em miserável estado das comissões que tenho tido da conta (...). Peço pelo amor de Deus o grande cuidado descer alcançar esta mercê por me não dar a ocasião de me perder, pois todo o meu empenho é querer dar boa correspondência a sua pessoa. advirto a Vossa Mercê que se fala em um regimento novo que destas Minas foi a confirmar pelo rei (...). Caso o rei não defina meu requerimento, veja se pode Vossa Mercê alcançar a provisão para que venha acabar de servir o dito ofício (...)

*Compadre senhor Francisco Pinheiro.
Seu cativo obrigado amigo.
Francisco da Cruz.*

Carta 165

Vila Real, 14 de julho de 1727.

Meu compadre e muito meu senhor, não serve esta se não de importunar a pessoa de Vossa Mercê para que me queira fazer a honra com as demais que tem me feito de patrocinar uma causa que vai a pelada do juízo do fisco real da cidade do Rio de Janeiro para o tribunal da Mesa de Consciência e ordens entre partes, apelado o capitão mor Clemente Pereira de Azevedo, contra seu genro apelante, o tenente Lourenço de Oliveira Barcelos, o qual é por quem peço por ser este sujeito muito meu amigo ele é devo minhas obrigações e desejar-lhas pagar pelo meio do patrocínio de Vossa Mercê, pois conheço ser uma sem razão a reclamação de seu sogro, que a não ser isso conhecer o dito meu amigo sujeito muito verdadeiro e carregado de filhos da forma que se sabe, não haveria eu perdi importunar a pessoa de Vossa Mercê, mas pelo referido acima e conhecer ser Vossa Mercê pai da pobreza e da verdade é que me exponho a fazer esta petição com todo o empenho, e saber este amigo muito respeito e poder que Vossa Mercê nessa cidade com todos os cavalheiros e ministros dela tem que tudo que Vossa Mercê obrar neste particular saiba que é uma das grandes esmolos que Vossa Mercê tem feito (...) guarde Deus muitos anos a pessoa de Vossa Mercê.

*Compadre senhor Francisco Pinheiro.
Muito criado e obrigado aos seus favores.
Francisco da Cruz.*

Carta 720

Santos, 20 de setembro de 1742.

Senhor Francisco Pinheiro

Pela frota do Rio, fui aos pés de Vossa Mercê como quem se oferecia, e com o fiz por 2 vias não mortifico, mas que em tornar lhe a confirmar todo o conteúdo em ditas cartas

Senhor, um dos favores em que empenhava a Vossa Mercê foi o alcançar me com o seu respeito esta administração do sal, o que pretende por ter acontecido a desgraça deter perdido o juízo o referido doutor Manuel dos Santos, que o estava administrando, e lhe aponte a mais genuína valia que é o senhor Manoel Caetano Lopes de Lavre, o que muito e torno a recomendar, porque é uma comissão que ajuda a viver bem (...). Ontem recebi um precatório, que expediu o conservador do contrato do Rio para, em virtude dele, este Juiz de Fora também conservador nesta e o governador me fazerem entregar os armazéns, créditos e dinheiros do dito contrato do sal, apelidando no dito precatório que me mandam fazer a tal entrega por ser um dos sujeitos desta mais capaz, coordenando que todo o dinheiro de dito contrato que se for fazendo o remeta ao administrador do Rio de Janeiro (...).

O mais humilíssimo criado.

Pedro Fernandes de Andrade

Carta 1383

Lisboa, 05 de fevereiro de 1730.

*O Senhor Francisco Pinheiro pode escrever
E João Roza
[Santos]*

(...)

Remetemos a Vossa Mercê 2 ordens para o senhor general e outras 2 para o provedor da fazenda nas quais lhe ordena Sua Majestade não procedam contra Vossa Mercê em coisa alguma, e que logo se ele é entregue todo o importe do dinheiro que Vossa Mercê lhe entregou antes e depois destes eu aviso e quando o dito provedor não o faça logo, requeiram Vossa Mercê ao senhor general lhe mande fazer ou dito pagamento nas ordens que lhe vão. Lhe ordena Sua Majestade suspenda que se faz feita as apagar ao dito provedor tudo o que Vossa Mercê ouvirem entregar a respeito do contrato do sal e somente o que Vossa Mercê deve pagar é um cruzado por alqueire do sal que receberam e aí tiveram vendido e mais nada. do contrário, que se obrar, nos remetam Vossa Mercê certidões ou justificativas ou despachos tudo autenticado para requerermos a sua majestade (...).

Carta 1694

Lisboa, 16 de julho de 1743.

*Senhor Comendador Manoel da Gama
Roma*

Meu senhor, em 3 de junho que passou do presente ano, escrevi a Vossa Mercê em resposta da que me fez mercê, a qual ratifiquei em 17 do mesmo mês. nelas pedi a Vossa Mercê com o maior empenho, me procurasse a ver com toda a ânsia, do papa, um decreto absoluto com todas as cláusulas e forças precisas e necessárias, a obviar toda e qualquer dúvida que se pudesse oferecer, para assim poder libertar a meu sobrinho Miguel Álvares de tão execrado vexame. Como o quê você faz, porquanto o breve que veio por via do senhor Manuel Ferraz Castro é um breve ordinário que não faz nada para o caso que pedimos e queremos como das ditas cartas não tenha resposta porque o tempo não o permite (...). Pelo que me é preciso novamente pedir a Vossa Mercê, com toda a ânsia, em Penha as suas diligências pelo dito decreto e que me venha com a maior brevidade que seu custo pagarei na forma que Vossa Mercê ordenar (...). Torno a pedir e rogar a Vossa Mercê toda a diligência em suplicar a sua santidade o tal decreto em que absolutamente mande tirar do cárcere o dito meu sobrinho e repô-lo na sua liberdade (...). Deus nos guarde muitos anos.

QUESTÕES MORAIS

Carta 1

Bahia, 30 de junho de 1707.

Senhor Francisco Pinheiro,

Recebemos a carta de Vossa Mercê de 29 de setembro, acompanhada de 20 barris de farinha que por intervenção do senhor Pedro Bruques, Vossa Mercê nos fez muito consignar, da qual fizemos venda como estado da terra permitido, e acho uma qualidade o que bem sentimos por ser primeira coisa em que Vossa Mercê nos ocupou e logo experimentar perda, mas conheço a Vossa Mercê não foi por falta de diligência, e demos graças a Deus vê-las fora de nós com semelhante gênero. se não interesse, quando nos queira fazer mercê sejam em boas farinhas da terra, sendo que estas sempre tem corrupção, o melhor é fazendas secas que sempre estas têm melhores saídas. estimaremos não seja bastante este mau princípio para que Vossa Mercê nos falte com as ocasiões de experimentar a nossa vontade, que é servir a Vossa Mercê e dar-lhes muitos interesses.

(...)

*servidores de Vossa Mercê
Silvestre Peixoto da Silva
Gerardo Bruques*

Carta 141

Ouro Preto, 16 de julho de 1720.

Meu tio e meu senhor,

Recebi a carta de Vossa Mercê com aquele gosto que se pode considerar por vir lograr perfeita saúde e a senhora minha tia, Nosso Senhor, por quem há querer conservar-lha, como eu lhe desejo para que sirva da que Deus me concede.

Também estimo quanto devo as boas novas que Vossa Mercê me dá de minha casa e não deixo nunca de aplicar a meu pai socorro com o que posso, e Vossa Mercê há de constar, porque ainda que longe da vista muito perto da minha obrigação e amor a minha mulher e mulher filhos, mas quando Vossa Mercê entenda que o que mando não basta, lhe peço socorro no que é necessário, protestando satisfação, dando me Deus a vida. enquanto a sociedade que tenho com meu pai, seja o senhor bendito vou bem até agora, suposto que tenho algumas cobranças bem perigosas em razão do desaventurado uso de fiar das minas, e com muita razão agora que há perto de um mês se não vende nem cobra nada com esses levantes, que entendo com o favor de Deus se acabaram ontem, com algumas prisões que se fizeram e que vão para esta corte parte dos presos que dizem ser os cabeças, em cujos espetáculos se viu em tão pouco tempo.

(...) Contudo e sempre seguir a sua direção de Vossa Mercê, pois conheço que me deseja aquilo que eu não mereço e assim torno a dizer-lhe que hei de seguir a sua ordem em tudo. a meu pai aplico o ajuste das suas contas de Vossa Mercê e também o farei a João Diniz suposto que este assiste no Rio das Mortes distante destas Minas 4 dias de viagem, por cuja razão será fácil.

Enquanto a carta de familiar não ignoro que isso se faça tão breve quanto parece, mas como não faz ao caso ano mais ano menos nenhum cuidado tenho nisso nem quero que Vossa Mercê o tenha. se não que me ponha aos pés da Senhora minha tia com mil lembranças. e para servir Vossa Mercê obediente e certo para o que de mim ordenar Deus guarde Vossa Mercê muitos anos.

*Sobrinho mais obrigado de Vossa Mercê
João Pinheiro Netto.*

Carta 208

Rio de Janeiro, 25 de abril de 1712.

Senhor Francisco Pinheiro,

(....)

A Vossa Mercê avisei o grandioso dano que Vossa Mercê experimentou e em primeiro lugar com a perda do navio em que veio o Antônio Cubellos que se foi ao fundo, ou o meteram os franceses e juntamente que o dito Cubellos, assim que chegou a frota se partiu para as Minas escondidamente [com a carga de escravos], sentindo que viesse procuração, assim como sucedeu, com a que Vossa Mercê mandou e outros mais que vieram e de coisa alguma deu conta que tudo foi Vossa Mercê, porque se quando Vossa Mercê lhe deu a carregação me mandasse a mim a procuração, eu lhe tivera apurado as contas, mas Vossa Mercê fez lhe a ele a procuração e a minha em segundo lugar, em que não tinha eu poder para lhe pedir coisa alguma. antes com a minha diligência lhe saquei da mão por bons modos a fazenda que tinha para se vender.

(...)

Das Minas estou esperando a resolução do Cubellos para ver o que hei de determinar, pois tenho lá modo de mandar a procuração para contentar com ele [a carga roubada], é o que você me oferece esperando que Vossa Mercê mande novas da que logra saúde e com ocasiões de o servir fico pronto para obedecer a Vossa Mercê há quem Deus guarde muitos anos.

Amigo e servidor de Vossa Mercê.
Lourenço Antunes Viana.

Carta 681

Santos, 17 de março de 1728.

Senhores Francisco Pinheiro e
Vasco Lourenço Velozo,

Meus senhores, repetidas vezes, por todas as vias que se tem oferecido do Rio, Bahia e Pernambuco, temos avisado a Vossa Mercê de se acharem nesta Vila pessoas particulares, mais de 15000 alqueires de sal, com virtude de ditos avisos poderiam prevenir Vossa Mercê do que muito lhe convém requerer Sua Majestade que Deus guarde, pois o referido sal sem dúvida não se gasta nesta Capitania em 1 ano. segundo o que é que dizem todos, e com razão, porque até O Presente momento aqui se gastava muito sal, era porque o levavam para as Minas Gerais, eu hoje não se vendera para elas uma só pedra, por quanto vai grande diferença deste preço ao do Rio de Janeiro, pois é grande a Capitania daquele governo, por assim vir decidido a requerimento dos governadores, o que supponho entramos a participar a Vossa Mercê o mais que se tem obrado depois dos ditos avisos.

(...)

E tanto que se por nós o cumpra-se do seu contrato do sal para esta Capitania, falei ao juiz de fora para entrar a fazer os requerimentos necessários para proibir que ninguém vendesse sal, tanto que chegasse o primeiro, e como tal lhe representei. disse-me que estivesse certo que não havia proibir, que as partes pudessem vender o sal que tinham, pois nem o alvará de Sua Majestade que Deus guarde lhe ordenava, nem a carta que tinha

recebido do Conselho Ultramarino, nem as condições que dita o senhor confirmou ao contrato tal negavam é assim que o contrato havia ter princípio em primeiro de janeiro conforme o alvará e carta que ele tinha recebido do conselho, e as partes também haviam de vender o sal que tinham, e não puderam vender antecipadamente, e tanto que tive este desengano (...).

*Servidor de Vossa Mercê.
Pedro Fernandes de Andrade.*

Carta 693

Santos, 02 de maio de 1729.

*Senhores Francisco Pinheiro e
Vasco Lourenço Veloso.*

Meus senhores, extensamente temos avisado a Vossa Mercê do que se tem oferecido, além de outras nas que desta mandamos ao Rio de Janeiro em 28 e 30 de abril do presente ano, e com toda a miudeza, e agora o fazemos de haverem convocado nesta aquelas pessoas que, aos camaristas, pareceu para fazerem um assinado e mandarem-no a Sua Majestade que Deus guarde, e lhe representam que querem remate o mesmo senhor este contrato, de sorte que se lhe não dê sal nesta vila por mais de 1.280 réis ou que o mande unir ao do Rio de Janeiro, e que aquele contratador seja obrigado a mandar-lhe até dez mil alqueires que lhos pagarão pelo referido preço (...). E no que respeita às câmaras dos paulistas, não podemos dizer mais que ninguém estima mais que haja sal metido aqui por contratador de Lisboa que eles, por não o haverem dito aqueles, que entre eles tem nome. E ainda aquele temos representado com instância ou quanto lhe convém ficarem com o contrato para outro triênio, não quisemos faltar em comunicar-lhe a forma e meios que aqui consultaram para serem socorridos, e assim isto com como o mais que ele temos participado os poderá resolver a tomar em outro triênio que eles hão de dar por 10000 cruzados cada ano pouco mais ou menos para o que esta Câmara lhe representou e representa e será com as condições que ele temos remetido por estas 3 vias (...).

*Servidores de Vossa Mercê.
Pedro Fernandes de Andrade.*

Anexo II

Visão geral do tabuleiro sugerido para o jogo

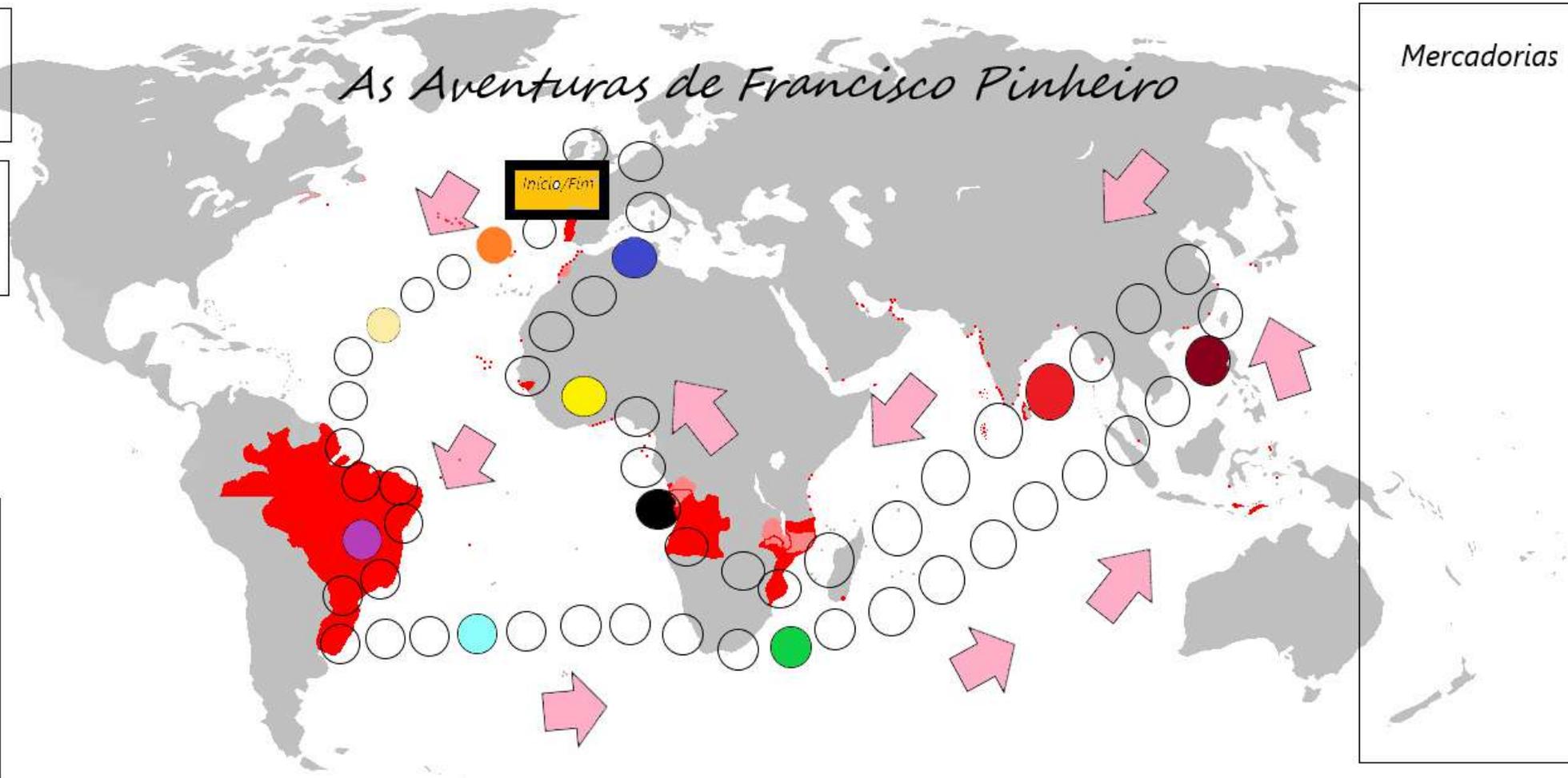
As Aventuras de Francisco Pinheiro

Ouro

Prata

Cartas comando

Mercadorias



Anexo III

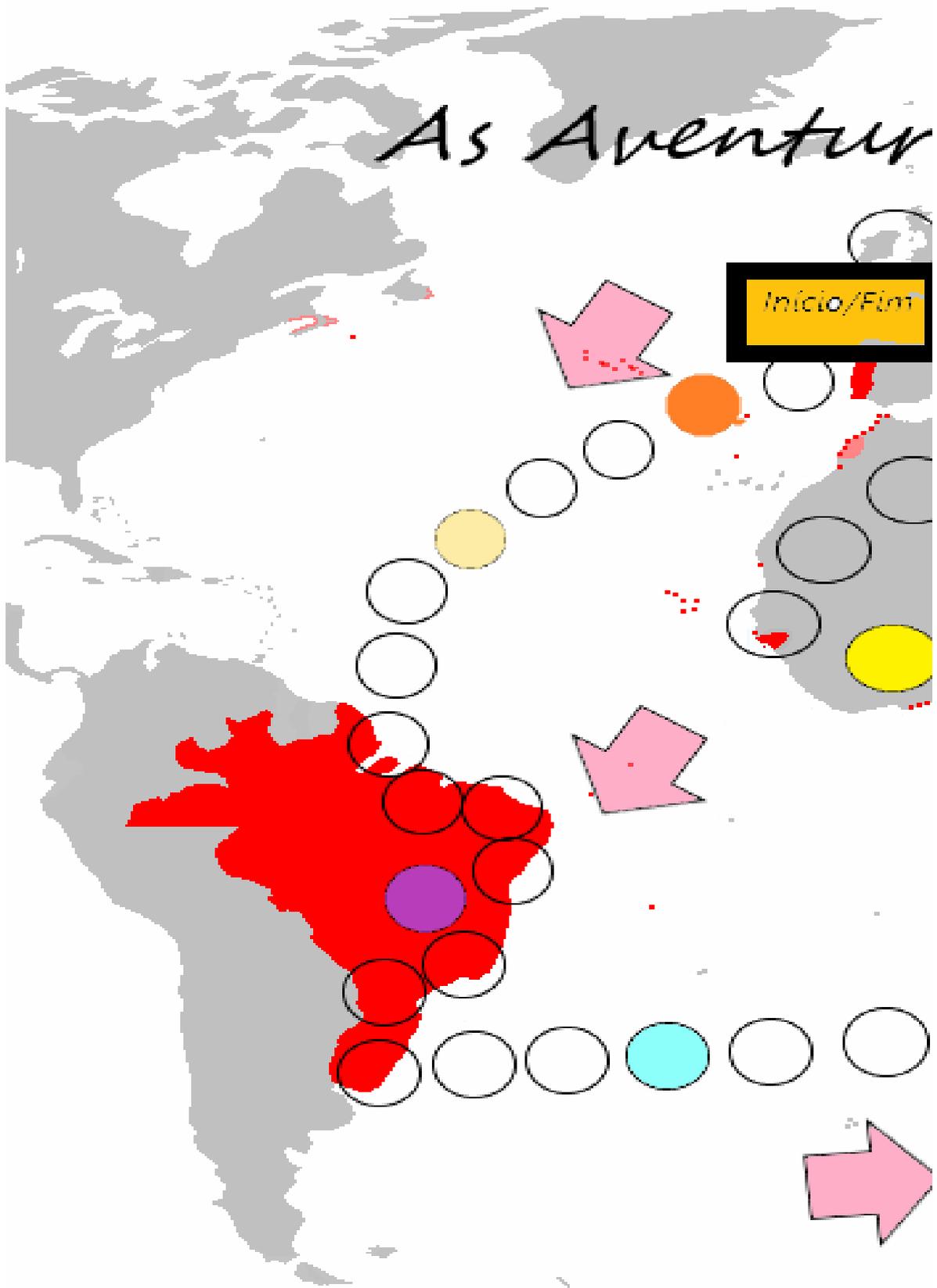
Partes do tabuleiro para montagem

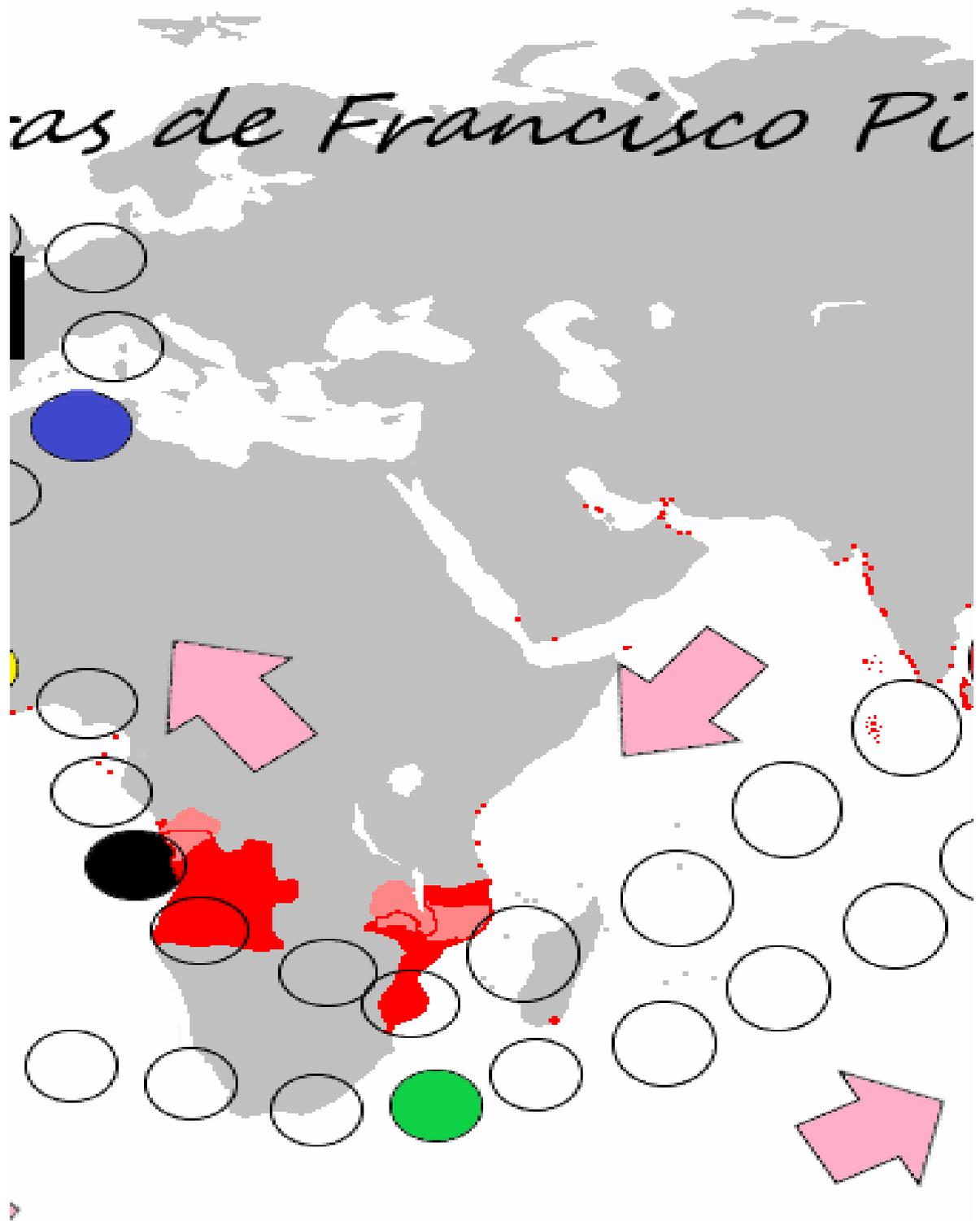
Elaborei um modelo de tabuleiro para ser usado como suporte do jogo. Caso queiram fazer uso desse instrumento, realizar a montagem conforme disposto no Anexo II.

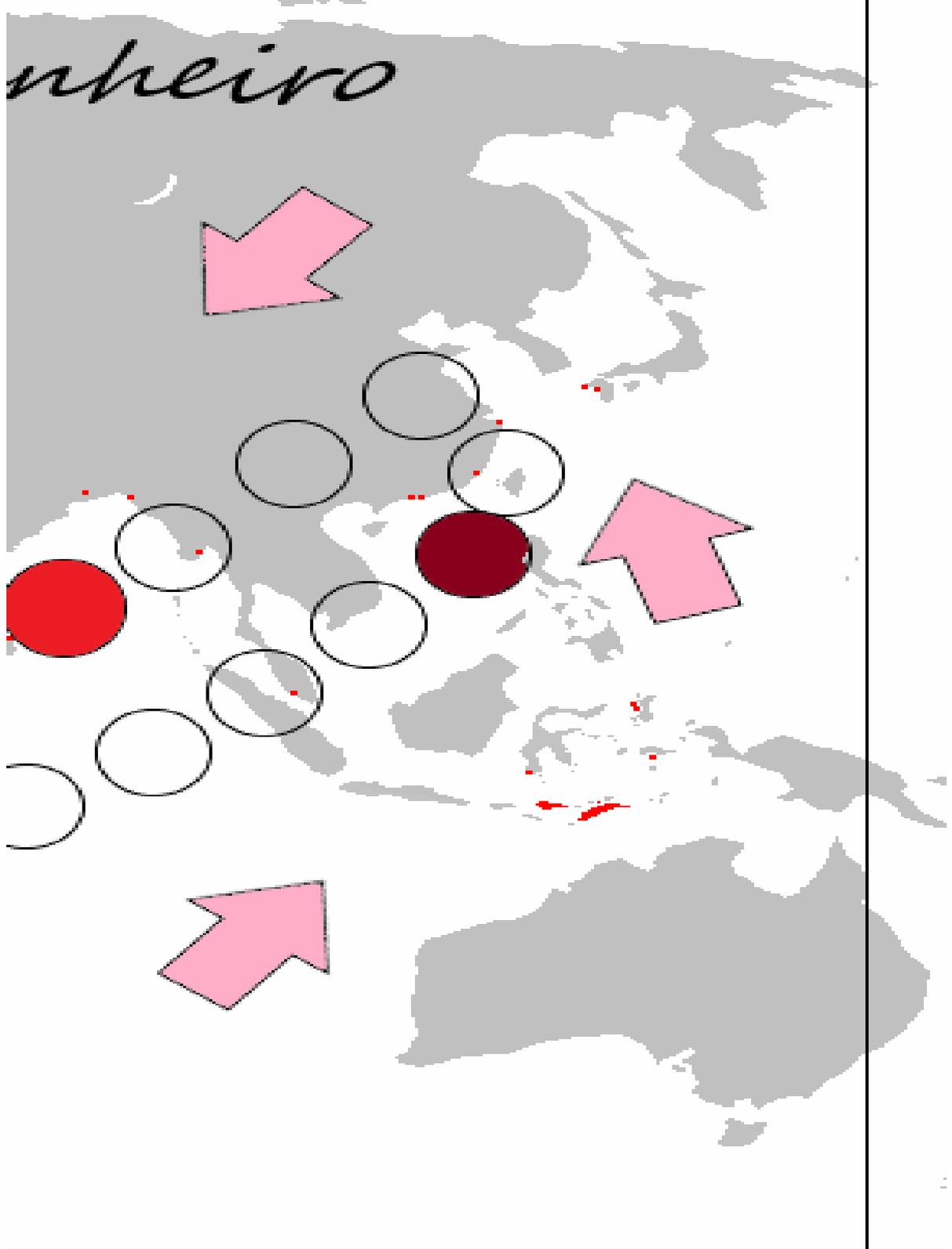
Ouro

Prata

*Cartas
comando*





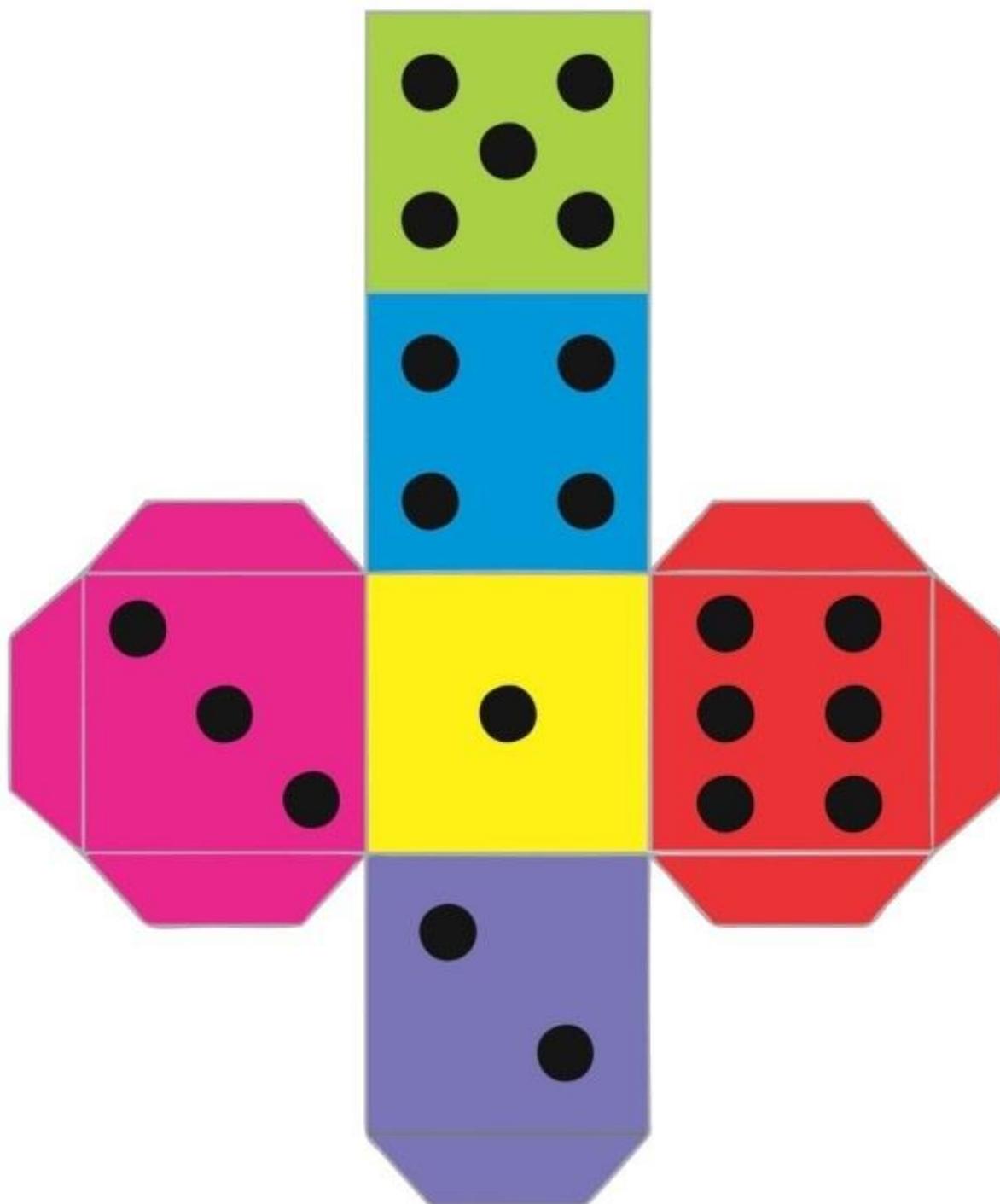


Mercadorias



Anexo IV**Dado D6**

Caso o jogo elaborado pelos estudantes faça uso de dado D6, segue abaixo modelo para montagem.



Anexo V**NEGÓCIOS COLONIAIS**

Disponível em: Rede Memória – Rede da Memória Virtual Brasileira

Sítio: <http://bdlb.bn.gov.br/redeMemoria/handle/20.500.12156.2/305852>

Negócios Coloniais – Volume 1:

<http://memoria.org.br/pub/meb000000476/negcioscoloniais1973luis/negcioscoloniais1973luis.pdf>

Negócios Coloniais – Volume 2:

<http://memoria.org.br/pub/meb000000476/negcioscoloniais1973vol2/negcioscoloniais1973vol2.pdf>

Negócios Coloniais – Volume 3:

<http://memoria.org.br/pub/meb000000476/negcioscoloniais1973vol3/negcioscoloniais1973vol3.pdf>

Negócios Coloniais – Volume 4:

<http://memoria.org.br/pub/meb000000476/negcioscoloniais1973vol4/negcioscoloniais1973vol4.pdf>

Negócios Coloniais – Volume 5:

<http://memoria.org.br/pub/meb000000476/negcioscoloniais1973vol5/negcioscoloniais1973vol5.pdf>