

Revista Ágora

ISSN 1980-0096

FICHA TÉCNICA

Editores

Sergio Alberto Feldman (Universidade Federal do Espírito Santo), Brasil

Pedro Ernesto Fagundes (Universidade Federal do Espírito Santo), Brasil

Conselho Consultivo

Antonio Carlos Amador Gil (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)

Cleonara Maria Schwartz (Universidade Federal do Espírito Santo)

Erivan Cassiano Karvat (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil)

Estevão Chaves de Rezende Martins (Universidade de Brasília, Brasil)

Leila Rodrigues da Silva (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Luis Fernando Beneduzi (Universidade Ca' Foscari de Veneza, Itália)

Luiz Geraldo Santos da Silva (Universidade Federal do Paraná, Brasil)

Marcos Pereira Magalhães (Museu Paraense Emílio Goeldi, Brasil)

Simonne Teixeira (Universidade Estadual do Norte Fluminense, Brasil)

Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti (Universidade Católica do Salvador, Brasil)

Diagramação e capa

Lucas Onorato Braga

Revisão

Os autores

Realização

Núcleo de Pesquisa e Informação Histórica

Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo

Imagem da capa

GYZIS, Nikolaos. História, 1892.

Contato

Av. Fernando Ferrari 514, IC-3,
Segundo andar/CCHN - *Campus* de Goiabeiras
Vitória, ES, CEP: 29075-910
Telefone: 55 27 4009-2507
E-mail: revistaagoraufes@gmail.com

Objetivo

Uma das maiores dificuldades enfrentadas por discentes e docentes no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil é, seguramente, divulgar os resultados parciais e/ou finais obtidos com a execução dos projetos de pesquisa. Diante de uma situação como essa, é imprescindível a adoção de iniciativas no sentido de permitir que os trabalhos acadêmicos sejam compartilhados com a comunidade científica e com a sociedade em geral.

Por essa razão, propomos a criação da *Revista Ágora*, veículo eletrônico de periodicidade semestral voltado para a divulgação, sob a forma de artigo científico, do produto das pesquisas desenvolvidas por alunos e professores dos Programas de Pós-Graduação. A principal finalidade do periódico é constituir um espaço virtual de debate, de discussão que resulte em ideias originais e iniciativas transformadoras, como outrora se dava entre os gregos, os patriarcas do pensamento ocidental e precursores do conhecimento histórico. E é com esse espírito que convidamos a todos a acessar e contribuir com a manutenção da revista.

Além de artigos, *Ágora* acolhe o envio de resenhas, entrevistas, traduções e documentos historiográficos. Sua periodicidade é semestral e ela recebe colaborações em fluxo contínuo. O acesso ao conteúdo de *Ágora* é gratuito.

Ficha catalográfica

Revista Ágora. Vitória: Núcleo de Pesquisa e Informação Histórica/
Programa de Pós-Graduação em História, número 27, junho, 2018.
259p.

Semestral
ISSN 1980-0096

1. História - Periódicos

CDU 93/99

Dossiê

História e Educação: narrativas, práticas e sensibilidades

- 7 Apresentação
Juçara Luzia Leite e Iranilson Buriti de Oliveira
- 9 A educação como problema médico: a pena de Belisário no debate sobre os males do Brasil (1912 – 1933)
Leonardo Querino B. F. dos Santos
- 24 A modernidade no corpo e no espaço: Práticas de Subjetivação, Higiene Moderna e Arquitetura Escolar
Hadassa Araújo Costa
- 41 Entre o coletivo e o individual: memórias de um professor de História de escola pública
Simone dos Santos Pereira
- 56 Não NEGÓ minha história: sou paraíba, sim senhor
Janielly Souza dos Santos
- 69 Evangelizar, rezar e educar: a atuação da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres no campo educacional em Mato Grosso (1904-1971)
Giuslane Francisca da Silva
- 80 Agilidade, destreza e resistência adquiridas na infância: jogos e brincadeiras nas aulas de educação física da Paraíba (1920-1945)
Alexandro dos Santos e Azemar dos Santos Soares Jr

Artigos

- 101 As disputas entre o PTB e o bloco anti-PTB na Câmara Municipal de Canoas/RS em Torno da legalidade e a liderança de Leonel Brizola (1961-1962)
Anderson Vargas Torres

- 121 Comissão da Verdade na universidade: um relato sobre o caso da Comissão da Verdade da Universidade Federal do Espírito Santo (CV Ufes)
Pedro Ernesto Fagundes
- 132 Através da História consagrada como Direito: a interdisciplinaridade no estudo da saúde como garantia constitucional no Brasil
Américo Soares Mignone
- 149 Gonzalo Aguirre Beltrán e a política indigenista: forjando a nação mexicana
Caroline Faria Gomes
- 160 A inversão dos gêneros maiores: Tragédia e Épica através de quatro personagens femininas nos três primeiros livros dos Epigrammata de Marco Valério Marcial
Natan Henrique Taveira Baptista e Leni Ribeiro Leite
- 173 Escrita memorialística de Coriolano de Medeiros: a instrução em *O Tambiá da minha infância*
Bernardina M. J. Freire de Oliveira, Maria Nilza Barbosa Rosa e Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano
- 188 A honra familiar em Mallet-PR (1927-1940)
Hélio Sochodolak, Júlio César Franco e Lucas Kosinski
- 208 Por uma inserção da religião Sámi antiga no debate das Ciências das Religiões
Victor Hugo Sampaio Alves
- 229 Biografia Histórica e Memória: o lugar de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada no cenário político mineiro ao final da Primeira República
Danyllo Di Giorgio Martins da Mota
- 246 Loureiro da Silva, as eleições de 1958 no Rio Grande do Sul e as disputas em torno da reinvenção do trabalhismo: apontamentos iniciais de pesquisa
Samuel da Silva Alves

Dossiê

História e Educação:
narrativa, práticas e sensibilidades

Apresentação

Ao finalizar a organização do Dossiê “História e Educação: narrativas, práticas e sensibilidades”, vem-nos a certeza de que alcançamos os objetivos propostos, uma vez que congregamos textos que foram resultados de investigações realizadas no sentido de contribuir para os debates acerca das interfaces possíveis entre História e Educação, considerando tanto sua contribuição para a pesquisa quanto para a formação do historiador e do educador.

Dessa forma, oferecemos ao leitor um painel sobre as questões que podem, atualmente, sintetizar e orientar os estudos que se esforçam em relacionar História e Educação, considerando, especificamente, formas de narrativas, diversidade de práticas e as sensibilidades aí presentes.

Ora, a questão das sensibilidades na História, destacada por LucienFebvre, não está limitada às fontes, mas diz respeito à própria compreensão da História e das durações. As formas de narrativas, nesse sentido, contribuem para as diferentes possibilidades de leitura das inscrições com as quais práticas do sensível marcam o tempo.

Assim, Leonardo Querino B. F. dos Santos, reflete, em seu texto *A educação como problema médico: a pena de Belisário no debate sobre os males do Brasil (1912 – 1933)*, sobre as representações construídas por Belisário Pena sobre educação e saúde, priorizando fontes epistolares e a imprensa comum. Dessa forma, analisa como educação e saúde foram amalgamadas em uma representação de solução nacional, assim como discute sobre os debates que, naquele contexto específico, erigiram uma representação de “males brasileiros” a partir do paradigma médico. Conclui que, para Belisário, uma educação curativa e redentora só poderia ocorrer em três eixos unidos pelo referencial higienista: instrução, educação sanitária e cuidados com a saúde.

Por sua vez, Hadassa A. Costa estudou a arquitetura escolar em Campina Grande (PB) no início do século XX. No artigo intitulado *A modernidade no corpo e no espaço: Práticas de Subjetivação, Higiene Moderna e Arquitetura Escolar*, a autora analisa as influências das ideias de modernização no cotidiano escolar, especificamente a simbologia que a arquitetura moderna imprimia à escola. Nesse sentido, ao considerar a digestão do ambiente escolar como partícipe do aprendizado, analisa também os elementos que compuseram a construção da subjetividade daqueles alunos.

Entre o coletivo e o individual: memórias de um professor de História de escola pública é um, texto que reflete sobre o papel do educador considerando as urgências dos dias atuais. Assim, a autora Simone dos Santos Pereira analisa a narrativa de um professor de História sobre sua trajetória de vida e vivências na profissão docente entre

o último quarto do século XX e a primeira década do século XXI. O olhar sensível sobre a fala desse professor permitiu à autora analisar diacronicamente as condições de sua permanência na docência considerando: sua paixão pela disciplina lecionada, seu engajamento político e seu reconhecimento como ser histórico, refletindo sobre seu papel social.

As práticas educativas efetivadas por docentes e discentes em uma determinada comunidade escolar é o tema do artigo de Janielly Souza dos Santos intitulado Não NEGÓ minha história: sou paraíba, sim senhor! Trata-se de um relato de experiência a partir da concepção de um ensino de História baseado no cotidiano dos alunos. História e Educação imbricam-se, assim, a partir da narrativa de práticas educativas fruto das sensibilidades produzidas pelos sujeitos que encenam reflexões sobre história local e sobre suas próprias histórias.

8 Giuslane Francisca da Silva apresenta um trabalho sobre a atuação das chamadas Irmãs Azuis na educação escolar em Mato Grosso. Evangelizar, rezar e educar: a atuação da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres no campo educacional em Mato Grosso (1904-1971). Para tanto, analisa o percurso da instalação da Congregação no Brasil para além de seu intuito de fundar colégios. Focaliza, dessa forma, priorizando os arquivos da Congregação e textos produzidos também pelas freiras, as sociabilidades estabelecidas entre as Irmãs e os que estavam sob seus encargos, construindo uma narrativa que dá visibilidade aos sujeitos envolvidos.

Agilidade, destreza e resistência adquiridas na infância: jogos e brincadeiras nas aulas de educação física da Paraíba (1920-1945) é um artigo de autoria de Alexandre dos Santos e Azemar dos Santos Soares Jr. Utilizando como fontes impressos que circularam na Paraíba durante a primeira metade do século XX, analisam, nesses veículos midiáticos, o valor educativo atribuído aos brinquedos, jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física como meio para a medicalização e disciplinarização do corpo dos alunos.

Este conjunto se oferece à leitura em momento oportuno, quando vemos educação e ensino de História ameaçados em suas práticas e sentidos, em nome de uma política puramente mercadológica que esvazia os sujeitos do processo educacional. Faz-se, hoje, urgente, uma reflexão histórica sobre práticas e sentidos da educação, visando a compreendermos o como e o porquê representações hegemônicas em um determinado contexto constituíram práticas educativas que ainda perduram e alimentam outras representações.

Juçara Luzia Leite
Iranilson Buriti de Oliveira
Organizadores.

A EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA MÉDICO: A PENA DE BELISÁRIO NO DEBATE SOBRE OS MALES DO BRASIL (1912 – 1933)

Leonardo Querino Barboza Freire dos Santos¹

Resumo: Neste artigo discutimos as representações sociais construídas pelo médico mineiro Belisário Penna (1868 – 1939) sobre educação e saúde, com ênfase para o período compreendido entre 1912 e 1933. Para isso, analisamos algumas de suas correspondências, bem como os textos de Belisário publicados em livros e na imprensa. Partindo destas fontes, refletimos sobre as aproximações entre os campos médico e pedagógico em um momento de intensos debates sobre os “males” do Brasil, quando a educação e saúde foram projetadas como solução para os problemas nacionais. Quanto ao referencial teórico, dialogamos com a perspectiva dos Estudos Culturais sobre a construção simbólica dos mundos sociais, especialmente a partir do conceito de representação social do historiador francês Roger Chartier.

Palavras-chave: História da Educação; História da Medicina; Belisário Penna.

Abstract: In this article we discuss the social representations built by Belisário Penna (1868-1939), a doctor from Minas Gerais, about education and health, with emphasis for the period between 1912 and 1933. For this, we analyze some of his correspondence, as well as Belisário's texts published in books and in the press. Starting from these sources, we reflect on the approximations between the medical and pedagogical fields in a moment of intense debates on the “evils” of Brazil, when education and health were designed as a solution to national problems. As for the theoretical referential, we dialogue with the perspective of Cultural Studies on the symbolic construction of the social worlds, especially from the concept of social representation of the french historian Roger Chartier.

Key words: History of Education; History of Medicine; Belisário Penna.

1. Graduado e Mestre em História pela UFCG. Doutorando no Programa de Pós Graduação em História Social DINTER – USP/UFCG. E-mail: leonardoqbf@hotmail.com.

Escolhas e esclarecimentos: situando os personagens na arena

As aproximações entre educação e saúde marcaram as políticas sociais brasileiras ao longo da primeira metade do século XX. Diversos estudos² identificaram este forte vínculo. Mesmo abordando objetos específicos, esta literatura reconhece que a articulação entre as duas áreas foi decisiva para moldar os projetos educacionais e a relação entre Estado e Sociedade no período.

Nas linhas que seguem, tentamos contribuir com este debate a partir da seguinte questão: quais as propostas dos médicos higienistas³ para a educação brasileira nas primeiras décadas do século XX? Como não seria possível analisar toda a produção médica sobre o tema, escolhemos discutir este problema a partir da trajetória intelectual de Belisário Penna, considerado um dos principais divulgadores das ideias higienistas no Brasil⁴.

Sem cair na ilusão de “tomar o todo pela parte”, reconhecemos que as elaborações de Penna não podem ser pensadas como o reflexo do pensamento médico brasileiro, até porque existiam divergências mesmo entre os sanitaristas⁵. Porém, tendo sido um dos médicos com maior inserção em órgãos de saúde e na imprensa do período, suas ideias sobre educação sanitária foram amplamente divulgadas tanto entre seus pares quanto para outros grupos sociais. Assim, problematizar seus projetos acerca da educação, pode fornecer algumas pistas sobre os debates médicos sobre o assunto.

Belisário Penna começou a construir sua “fama” como médico sanitaria em 1912. Naquele ano, ao lado do também médico Arthur Neiva, chefiou uma das expedições científicas do Instituto Oswaldo Cruz ao interior do país. Já era a terceira daquele ano⁶.

2. Dentre as pesquisas que abordaram esta relação, podemos destacar os estudos de Dávila (2006), Fonseca (2007), Santos (2012), Oliveira (2010), Rocha (2003), Soares Júnior (2015) e Stephanou (2000; 2006).

3. De acordo com Pereira Neto (2001, p. 43 □ 52), nas primeiras décadas do século XX existiam no Brasil pelo menos três perfis de atuação médica. O perfil generalista: clínicos que exerciam seu ofício individualmente transitando por diversas áreas do saber médico, recorrendo mais aos “sentidos” e □experiência□ médica do que aos avanços tecnológicos. O perfil especialista: médicos com formação especializada, atuação mais circunscrita e maior incorporação de tecnologias laboratoriais. Por fim, o perfil higienista, que mais nos interessa neste trabalho: médicos que atuavam principalmente nos problemas de saúde coletiva; buscavam embasamento nas pesquisas biomédicas e direcionavam sua atuação para uma medicina preventiva de forte teor normativo; trabalhavam principalmente em órgãos públicos de saúde.

4. Sobre o papel de Belisário Penna na divulgação das ideias higienistas no Brasil, Cf. Lima (1999), especialmente o Capítulo 4, e Hochman (2006), especialmente o Capítulo 2.

5. Não se pode negligenciar as diferentes perspectivas que se confrontavam dentro do próprio movimento sanitaria. Um exemplo: enquanto Belisário Penna sempre se mostrou partidário do saneamento rural e da nacionalização dos serviços de saúde, Arthur Neiva, companheiro de Penna em expedições científicas e publicações, além de diretor de Saúde Pública de São Paulo em 1918, apregoava o saneamento urbano e uma tímida centralização que preservasse a autonomia estadual nos assuntos de saúde. A este respeito, Cf. Hochman (2006, p. 228 □ 232).

6. Antes da expedição de Belisário Penna e Arthur Neiva, entre abril e junho de 1912, Adolfo Lutz e Astrogildo Machado percorreram o Vale do São Francisco de Pirapora, em Minas Gerais, a Juazeiro, na Bahia. No mesmo período, José Gomes de Faria e João Pedro de Albuquerque chefiaram expedição pelos estados do Ceará e Piauí.

Contratada pela Inspetoria de Obras Contra as Secas, a viagem de Penna e Neiva tinha um objetivo muito claro: realizar um amplo levantamento sobre a flora, a fauna, mas, sobretudo, sobre as condições de vida e saúde das populações locais.

Figura 1 - Fotografia de Belisário Penna em 1912



11

Fonte: Fundação Casa de Oswaldo Cruz. Disponível em <http://arch.coc.fiocruz.br/index.php/dr-belisario-goias-1912>. Acesso em 29 jul. 2017.

Durante sete meses (de março a outubro de 1912) os dois médicos do IOC percorrem pouco mais de 4.000 quilômetros entre o norte da Bahia, o sudoeste de Pernambuco, o sul do Pará e o Goiás de norte a sul. Além de ter reunido um vasto registro fotográfico das situações que encontrou, esta expedição apresentou um amplo relatório de viagem. Publicado em 1916, este documento tornou-se um marco do sanitário no Brasil, movimento em defesa da "higienização nacional" que conquistou forte apelo político durante a Primeira República (LIMA, 1999, p. 84). Porém, até a expedição de 1912 a carreira deste médico mineiro não parecia tão promissora. No entanto, ao longo das primeiras décadas do século XX, Belisário gastou sua *pena* divulgando o ideário higienista. Neste artigo, analisamos parte da trajetória intelectual de Belisário Penna, focalizando as imagens elaboradas por este médico sobre a relação entre educação e saúde. O problema que costurou nossa narrativa é: como

o discurso médico e o saber pedagógico dialogaram na escrita deste médico? Para desvendá-lo, convido o leitor a embarcar nesta viagem cheia de tinta, pena, educação e saúde pelas tramas da Primeira República do Brasil.

Entre doenças e canários belgas: breve narrativa sobre a trajetória de Belisário Penna⁷

Belisário Penna nasceu em 29 de novembro de 1868, na cidade mineira de Barbacena. Seus pais, Lina Leopoldina Lage Duque e o visconde de Carandaí (homônimo de Belisário e prefeito de Barbacena em mais de um mandato) educaram seus filhos (Penna e mais sete) num ambiente aristocrático. Tanto que desde cedo Belisário teve acesso à educação formal, privilégio de poucos no Brasil de sua época. No colégio Abílio, em Barbacena, onde começou seus estudos, destacou-se por seus dotes artísticos (tocava piano todas as noites) e pelas reprovações nos exames de conclusão de curso.

Após os cursos secundários realizados em São João Del Rei, Belisário ingressou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, sinônimo de *status* social para os filhos das elites de ontem (e de hoje) no Brasil. Porém, algo não saiu como seus familiares haviam planejado: não tendo apresentado bom desempenho acadêmico no Rio de Janeiro, Belisário acabou transferindo-se para a Faculdade de Medicina da Bahia, onde (agora sim) concluiu sua formação médica em 1890.

Em Salvador, Belisário conseguiu mais que um diploma. Lá, se casou com Ernestina Rodrigues Chaves, curiosamente (ou não) filha do diretor da Faculdade de Direito da Bahia, João Rodrigues Chaves. Casar-se com um membro da aristocracia baiana convergia com os hábitos elitistas da época. Se o discurso médico já reprovava o casamento consanguíneo dos tempos áureos do patriarcalismo colonial, pregando os benefícios do casamento higiênico (COSTA, 1979, p. 219) celebrar núpcias sem sair dos quadros da elite mantinha a coesão do grupo e preservava a distinção social.

Depois de casar voltou para Minas Gerais, onde passou a exercer atividades como clínico em pequenas cidades do interior do estado. Em 1896, mudou-se para Juiz de Fora, onde se tornou médico da Hospedaria dos Imigrantes. Pouco tempo depois se demitiu: não seria a última vez que Belisário abandonaria um cargo por não ser atendido em reivindicações para a melhoria dos serviços prestados no órgão em que trabalhava.

Em 1897, as endemias, que mais tarde denunciaria em seus escritos, passam a

7. Boa parte desta narrativa baseia-se em Thielen e Santos (2002) e em Lima (1999).

fazer parte de sua vida de forma trágica. De um só golpe, perdeu para a febre amarela sua esposa e dois de seus quatro filhos. Um ano depois, ao visitar os familiares da esposa falecida na Bahia, o inesperado da vida, o imponderável que desloca planos e refaz trajetórias: em Salvador, casa-se com sua cunhada, Maria Augusta Chaves, com quem compartilha o restante da vida e mais nove filhos.

De volta a Juiz de Fora, continua trabalhando como médico em pequenas localidades circunvizinhas. O curioso é que mesmo numa época em que faltavam médicos em Minas Gerais, e a medicina batalhava para controlar o mercado da saúde (FIGUEIREDO, 2008), a atividade clínica não era suficiente para garantir à família Penna o ambiente [aristocrático] da infância de Belisário. Tanto que, naquela época, Belisário dedicou-se também ao comércio. Isso mesmo. Ele abriu uma firma que negociava café, o principal produto da pauta de exportações da economia brasileira desde os tempos de Império. Era a *Belisário Penna & Cia*. Porém, a atividade como atacadista não foi bem-sucedida, e *Belisário Penna & Cia* não prosperou. Que pena!

Após mais uma desventura, Belisário dedicou-se à política. Nada mais comum, pois além de filho de uma família aristocrática de Barbacena, ele era médico, profissão (já) prestigiada socialmente e que desde o século XIX tinha uma grande inserção no quadro político (FIGUEIREDO, 2008). Belisário tornou-se vereador na cidade de Juiz de Fora. Porém, os pedidos de ajuda financeira a familiares sinalizam dificuldades financeiras no cotidiano de Penna. Cotidiano marcado pelos canários belgas, cuja criação tornou-se a distração do médico, vereador, comerciante fracassado.

Em 1903, Oswaldo Cruz foi nomeado para dirigir os serviços federais de saúde pública. Realizaram-se, então, concursos públicos para a Diretoria Geral de Saúde Pública (DGSP) com sede no Rio de Janeiro. 14 vagas foram oferecidas para o cargo de inspetor de saúde e 42 candidatos se inscreveram para concorrer a elas. A comissão responsável pelo concurso, presidida pelo próprio Oswaldo Cruz, classificou 15 candidatos.

Entre eles, um pequeno médico (tinha menos que um metro e meio), vindo do interior de Minas Gerais, obteve o segundo lugar: era o médico, vereador, comerciante, criador de canários belgas, Belisário Penna. Em maio de 1904 tomou posse como inspetor sanitário do 6º Distrito Sanitário do Rio de Janeiro, que englobava a zona portuária da cidade, área de pouco comércio, mas de muitos cortiços (GONZAGA, 1919, p. 2).

Logo que assumiu o cargo de inspetor sanitário, Penna teve que enfrentar a epidemia de varíola que assolava o Rio de Janeiro. Belisário conseguiu combatê-la (na área a seu cargo) superando a relutância da população (THIELEN & SANTOS, 2002, p. 391). Ameaçado por alguns moradores mais exaltados, foi defendido por outros, inclusive o [valentão] [Estica da Agonia] (sic), que esbravejou: [no pequenino ninguém toca] (PENNA, 1904,

p. 146). Defendendo de forma intransigente a vigilância médica e a vacinação obrigatória, chegou a ameaçar recolher aos hospitais aqueles que recusassem se vacinar:

A princípio encontrei relutância por parte da população ignorante que acreditava ser a vacina, em tempo de epidemia, não um preservativo, mas um propagador da asquerosa moléstia [...] O povo, em geral, tem aversão à remoção para hospitais de isolamento, e esse sentimento, aliás, injustificável e filho apenas da sua ignorância absoluta em matéria de higiene, foi um elemento por mim aproveitado para conseguir vacinações. (PENNA, 1904, p. 147).

Esta narrativa revela as impressões de Belisário sobre o contexto de um dos episódios mais controversos da história do Brasil, a Revolta contra a Vacinação obrigatória ocorrida no Rio de Janeiro em 1904. Para as autoridades, como para Belisário, as pessoas estavam revoltadas porque sua “ignorância” as impedia de compreender o processo de imunização por meio das vacinas e aceitar o caráter inexorável do progresso e da modernização.

Tratou-se, na verdade, do ponto culminante dos embates sociais que cercaram as transformações urbanas da capital da República, caracterizadas pelo autoritarismo que buscava modernizar o país “a qualquer custo”, reduzindo as complexidades da sociedade brasileira aos projetos de gestão social importados dos países de capitalismo avançado (SEVCENKO, 2012, p.24).

14

As estratégias de Belisário para combater a varíola surtiram efeito e lhe renderam o reconhecimento de Oswaldo Cruz, o que permitiu a Penna uma maior inserção no campo sanitário brasileiro. Mas a atividade que tornou Belisário conhecido nos círculos médicos e políticos foi sua viagem aos “sertões” em 1912, na companhia do médico baiano Arthur Neiva. Segundo Nísia Trindade Lima (1999, p. 84), a representação⁸ do Brasil esboçada no relatório desta expedição (publicado em 1916) salienta a doença, não mais o clima ou a mistura de raças, como os grandes obstáculos ao progresso do país.

Depois da divulgação do relatório, vieram os artigos de Belisário Penna sobre saúde e saneamento, publicados no jornal carioca *Correio da Manhã* entre novembro de 1916 e dezembro de 1917. Intitulados *Saneamento dos sertões*, foram reunidos depois no livro *O Saneamento do Brasil* (PENNA, 1918), publicado em 1918. Apropriando-se de uma mídia mais abrangente que as revistas médicas, Belisário conseguiu fazer

8. Trabalhos as representações elaboradas por Belisário a partir do pensamento de Roger Chartier (2002, p. 13 □ 28) a este respeito. Isto significa pensar a produção intelectual deste médico como discursos e práticas culturais, fabricadas a partir de um lugar social específico, que têm por objetivo a construção imagética do mundo social e das identidades.

circular suas representações para um público mais vasto, acirrando as discussões sobre os problemas nacionais e a higienização do Brasil.

Nísia Trindade Lima sugere que “o processo de produção do texto é, com freqüência, também o processo de constituir quem fala em um interlocutor legítimo. Além disso, o intelectual falava de si ao falar do mundo” (LIMA, 1999, p. 20). A partir destas sugestões, as representações de Penna adquirem novo significado. Elas constroem não apenas um retrato do Brasil como espaço da doença e do abandono. Através do processo contraditório de construção da identidade a partir da diferença (SILVA, 2000, p. 74-76) estas representações também redefinem as identidades do próprio Belisário ao construir a imagem do “outro doente” e legitimar a intervenção do médico-reformador.

Em 1920, foi criado o DNSP (Departamento Nacional de Saúde Pública), marco na centralização dos serviços de saúde no Brasil e antiga bandeira do movimento sanitarista. Médicos como Belisário Penna acreditavam que a nacionalização da saúde pública, aumentando os investimentos e a participação do governo federal na gestão desta área, era essencial para promover a higienização do Brasil. Belisário, então delegado de saúde da Diretoria Geral de Saúde Pública (DGSP), assumiu a direção do Serviço de Saneamento e Profilaxia Rural do DNSP.

Mas após ter publicado uma carta aberta em apoio ao movimento tenentista que explodiu em São Paulo em 05 de julho de 1924, durante a presidência de Arthur Bernardes, Belisário foi preso e afastado do serviço público. Enviado a São Paulo, foi depois transferido para o Rio de Janeiro, onde ficou detido por seis meses no Quartel local do Corpo de Bombeiros (THIELEN & SANTOS, 2002, p. 399).

Em agosto do mesmo ano, foi exonerado do serviço público, sendo reintegrado apenas em 1927 como inspetor de Propaganda e Educação Sanitária (LIMA, 1999, p. 124), quando foi convidado por Getúlio Vargas, então presidente do Rio Grande do Sul, para organizar o serviço estadual de higiene. Sua aproximação com Vargas foi reafirmada quando apoiou sua candidatura nas eleições presidenciais de 1930 e, sobretudo, quando se engajou publicamente no movimento que conduziu Vargas à presidência da República em outubro de 1930.

Após a vitória do movimento, Belisário foi nomeado diretor do DNSP. A documentação pesquisada silencia sobre os sentimentos de Belisário. No entanto, é possível que acreditasse que o novo cargo lhe permitiria por em prática suas ideias e projetos. Porém, transformado em burocrata do Estado, Belisário assiste o sanitarismo transformar-se em “projeto governamental”.

Segundo Nísia Trindade Lima, Belisário tinha uma enorme dificuldade em “conciliar posições e aceitar a presença dos diversos interesses políticos nas determinações de

natureza pública” (LIMA, 1999, p. 123). Confirmando esta sugestão, Penna enviou uma carta a Getúlio Vargas criticando a interferência política na administração da saúde pública: “Peço propositalmente a simples autonomia do DNSP, em vez da criação de um ministério, para que seja ele dirigido por um técnico, nunca por um político” (PENNA, 1932a). Um ano após assumir a direção geral do DNSP, Belisário solicitou sua exoneração, por não concordar com as deliberações do governo para a política do Departamento.

Belisário ainda ocupou, interinamente⁹, o cargo de Ministro da Educação e Saúde. Mas a desilusão com a administração pública já o consumia. Em 27 de Dezembro de 1932, enviou uma carta para Getúlio Vargas pedindo sua aposentadoria no cargo efetivo de Inspetor de Propaganda e Educação Sanitária, que ocupou no Departamento Nacional de Saúde Pública (PENNA, 1932b). Pouco depois, em 1935, em carta a Oswaldo Aranha, embaixador do Brasil nos EUA, Belisário declarava estar “completamente convencido da inutilidade de qualquer esforço honesto a benefício do país, em função pública” (PENNA, 1935).

Aposentado do funcionalismo público, Belisário não abandona a vida política. Em 1932, filiou-se à Ação Integralista Brasileira (AIB), partido político inspirado nas ideias fascistas fundado pelo escritor e jornalista Plínio Salgado. Segundo Nísia Trindade Lima (1999, p. 124) “Possivelmente, seu forte nacionalismo e as tendências autoritárias tão marcantes entre os higienistas fizeram com que ele, à semelhança de tantos outros intelectuais, aderisse ao integralismo, último movimento político do qual participou”. Em 1938, com o fracasso da tentativa integralista de tomar o poder por meio de um golpe de Estado, seus líderes foram reprimidos e o movimento foi desmantelado. Belisário comprou então uma fazenda no Vale do Paraíba, no Estado do Rio de Janeiro, e durante o último ano de vida testemunhou a consolidação do “Estado Novo” de Vargas afastado da cena pública.

Curar é preciso. Educar também é preciso: representações da educação sanitária na Penna de Belisário

O argumento central de vários escritos de Belisário é que a população brasileira, especialmente no interior, vivia em um estado de abandono político e vitimada por doenças como o mal de Chagas e a malária. Este retrato do Brasil não era de toda uma novidade. Segundo Lima e Hochman (2000, p. 321) a retórica (neo)naturalista, desde o final do século XIX, já vinha se distinguindo das representações “ufanistas”

9. Em dezembro de 1932.

do romantismo literário sobre o sertão brasileiro e seus habitantes. Nas páginas dos naturalistas, sobressai uma imagem negativa dos sertões e uma previsão pessimista sobre as possibilidades de desenvolvimento do Brasil, em razão de sua herança colonial, de seu clima tropical e da miscigenação de raças que caracterizou a formação de seu povo. É neste ponto que as representações de Penna e outros sanitaristas irão provocar um deslocamento nas interpretações sobre os “males”¹⁰ do Brasil.

Uma sugestão forte do médico mineiro era que a população do interior, mesmo doente e abandonada, poderia ser curada. Apesar de sua descrição da população brasileira aproximar-se das representações negativas correntes no período, ele elege um novo responsável pelo atraso do país. Não mais o clima, a herança colonial, a mistura de raças ou o próprio habitante do interior: são as autoridades públicas (ou mais precisamente a ausência delas) as grandes responsáveis pelo abandono da população e pelo conseqüente atraso do país. Esta interpretação representa uma mudança considerável. Se o atraso do país e a doença de seu povo não eram devidos às causas naturais ou de longa duração, o Brasil e os brasileiros, antes condenados pela raça, pelo clima e pela herança colonial, poderiam agora ser redimidos pela medicina, pela higiene, pela educação.

Belisário Penna, assim como outros sanitaristas, afastou-se dos enunciados que atribuíam à origem racial do povo brasileiro o seu estado de doença e ignorância (LIMA, 1999). Em seus escritos alertava que todos, independentemente de raça ou grupo social, estavam sujeitos a contrair doenças (PENNA, 1921). Suas representações, portanto, se afastavam do imaginário social que atribuía o atraso brasileiro à inferioridade racial de seu povo. Com sua *Penna*, Belisário apresenta a falta de educação e saúde para o povo pobre, fruto do descaso político, como os maiores entraves ao desenvolvimento do país. Sendo assim, sua interpretação dos problemas brasileiros vincula-se mais às questões políticas e sociais do que às reflexões sobre a hierarquia das raças.

A nossa raça, que é uma mistura de raças, ainda não está definida num tipo característico. [...] Ela tem predicados de inteligência, de vigor físico e de capacidade de trabalho como as que mais se prezam de os possuir, além de acentuado espírito de ordem, e de inata cordura, a par da coragem e da altivez. Disso tem ela dado provas exuberantes, e a história do Brasil está repleta de fatos que a dignificam. Houve, porém, em todos os tempos, grande descuido da educação e da instrução do povo (PENNA, 1921, p. 16).

Segundo Belisário, os acusadores da mistura de raças que deu origem ao povo brasileiro não tinham razão. Não foi ela a responsável por inviabilizar o país. No seu

10. Na retórica sanitarista a ideia de males é um pouco mais do que uma simples metáfora médica. Trata-se de uma menção às doenças como obstáculos ao desenvolvimento do país. O conceito de “males” teria tanto uma conotação simbólica usada para qualificar o Brasil como um país doente, como possuiria um significado mais concreto, denotando as enfermidades que travavam o seu progresso e modernização.

lugar, ainda tímida, meio desconfiada, surge uma nova ré: mestiço ou não, nenhum país pode se desenvolver sem educação e saúde de qualidade; mesmo racialmente puro, o povo que não conta com a assistência de um governo atento às suas necessidades básicas, não possui condições de vencer as intempéries que o impedem de progredir. Junto com seus companheiros de sanitarismo, Belisário conseguiu inscrever outra perspectiva no debate sobre a nacionalidade brasileira. Ao invés da miscigenação, falta de saúde e educação eram os nossos reais problemas. Para resolvê-los, o remédio não era embranquecer a população brasileira,

como tantos defenderam no final do século XIX¹¹: a profilaxia indicada pelo médico mineiro para a nação brasileira seria ministrada com doses de saúde e injeções de educação.

Sendo um problema social, o desenvolvimento do país demandaria intervenção política e engajamento intelectual. Causada por fatores sociais, e não biológicos, a “degeneração” do povo pobre do Brasil, nunca negada por Belisário, poderia ser contornada até em médio prazo. Isto porque o obstáculo que impedia a prosperidade do país não era mestiçagem, pois

Não há como estranhar a proverbial e decantada indolência do brasileiro em geral, nem a sua incapacidade para trabalhos que demandem vigor e saúde [...] **Não que ele assim seja por influência do clima e da raça. Ele é, sobretudo, uma vítima indefesa da doença, da ignorância e da deficiência ou do vício** (PENNA, 1918, p. 14. Grifos nossos).

18

Se nas representações de Belisário a falta de conhecimento sanitário e os vícios morais são as causas da “decantada indolência” do brasileiro, a educação aparece como o remédio milagroso para todos esses males. Seguindo seus escritos, descobrimos que, para o médico mineiro, bastaria preservar das doenças e educar o povo brasileiro para que ele fosse capaz de igualar o Brasil às nações europeias de capitalismo avançado (PENNA, 1918). O problema nacional é o excesso de doença e a falta de educação:

Ignorante, analfabeto, que noção pode ele [o povo brasileiro] ter de pátria, de civilização, de direitos e deveres cívicos, de progresso, de conquistas da ciência, do valor econômico das novas descobertas? Doente, empalariado, anêmico, cansado, idiota ou paralítico, carniça de vermes, terreno de cultura de protozoários e micróbios das piores espécies, que idéia pode ele ter

11. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, no final do século XIX e no começo do XX o Brasil era apontado como um caso único e singular de extrema miscigenação racial. Tanto que João Batista Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, apresentou uma tese um tanto inusitada para nós hoje, mas bastante recorrente naquele ambiente intelectual. No 1º Congresso Internacional das Raças, realizado em julho de 1911, Lacerda afirmou que “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução. Sobre a questão racial na construção da nacionalidade brasileira entre o fim da Monarquia e a Primeira República, Cf. Schwarcz (2000).

do estado hígido, da saúde, geratriz da alegria e do trabalho dignificante e compensador? [...] **Que sociedade e que política podem resultar da ignorância e da doença generalizadas?** (PENNA, 1921, p. 38. Grifos nossos).

Para Belisário, era preciso educar o povo não só para que ele adquirisse conhecimentos técnicos e intelectuais. A população necessitava de educação para se proteger das doenças. Desse modo, o brasileiro precisava de melhores condições de saúde e, sobretudo, de educação para que não adoecesse ou se “degenerasse moralmente”. Assim educada, curada e conhecedora dos preceitos higiênicos, a população brasileira poderia trabalhar produtiva e disciplinadamente, contribuindo para a construção de um país próspero e saudável:

[...] venho pregando, sem descanso, desde 1918, em livros, artigos, conferências e palestras, afirmando que todos os problemas brasileiros — políticos, econômicos, financeiros e sociais — só se resolverão naturalmente, suavemente, uma vez levados a sério os relativos à higiene, ao saneamento e à educação. (PENNA, S/d)

Nas representações de Belisário, existe uma tentativa persistente de diferenciar a educação sanitária da instrução formal. Instruir, na Pena de Belisário, significava ensinar os alunos a ler, a escrever, a contar. Já educar demandava outra prática pedagógica: incutir no alunado a percepção de que o cuidado com a higiene é a chave para a cidadania e o sucesso. Educar, para Belisário, é conduzir os alunos “na prática da brandura das palavras” preparando-os para que jamais se tornem “maledicentes, orgulhosos, susceptíveis e mentirosos” (PENNA, 1925).

Por isto, a educação sanitária lhe parece muito valiosa para ser restrita apenas às crianças. Ela é um bem de todos. Ela faz bem a todos.¹² Sem ela, acreditava o médico mineiro, a instrução formal não traz proveito: “A dar a instrução somente é preferível deixar o homem nas sombras da ignorância, pois, dar-lhe o conhecimento é dar-lhe meios de fazer o mal, se esses conhecimentos não forem dirigidos pela consciência iluminada por uma moral reta” (PENNA, 1925).

Moral reta que, nas palavras de Belisário, dependia da incorporação dos preceitos higiênicos que capacitariam os brasileiros a enfrentar as doenças físicas e morais. Na ótica deste médico-pedagogo, a incorporação dos novos hábitos de higiene seria realizada através da educação sanitária, que junto com a “prática de pequenos cuidados higiênicos podem libertar o povo brasileiro das endemias que o infelicitam e degradam” (PENNA, 1921, p. 13).

12. Foi em função desse ideal que Belisário se empenhou na divulgação da educação sanitária através de conferências e irradiações, as quais visavam contemplar um público bem mais vasto do que o escolar e os leitores de seus artigos na imprensa e nos periódicos especializados do campo médico.

Mas educar somente não bastava. Para Belisário, antes de educar era preciso curar. Suas representações sobre educação sanitária constroem um diagnóstico sobre as causas do “fracasso escolar”. Na sua ótica, um corpo doente, de sentidos e sensibilidades pouco afeitas à higiene, seria impermeável à educação, seja ela sanitária ou formal. Na pena de Belisário, corpo insalubre é sinônimo de cérebro que não consegue compreender nem incorporar os ideais de pátria, de família, de arte, de progresso e de solidariedade, pois

Escusado é tentar dar-lhe instrução [...] Nada se conseguirá de eficiente antes de arrancar-lhes dos intestinos os vermes, e do sangue os parasitos patogênicos; antes de purificar-lhes o liquido vital e normalizar o seu volume e o equilíbrio dos seus elementos; **e ao mesmo tempo educá-las, para impedir que sejam contaminados o solo e as águas, afim de que se não reinfestem depois de curadas** (PENNA, 1921, p. 46. Grifos nossos).

Com efeito, a educação representada por Belisário toma os contornos de uma prática cultural exercida na convergência de três eixos: instrução, educação sanitária e cuidados com a saúde. O laço que une estas três dimensões é a higiene, compreendida pelo médico educador como uma ciência social:

20

É a Higiene que dá aos indivíduos capacidade suficiente para assimilarem o conhecimento e se revestirem de energia. É a higiene que ensina quais os meios que podemos lançar mão para evitarmos moléstias. Esses preceitos são indispensáveis em todas as escolas, sejam primárias, intermediárias ou secundárias e principalmente nas Normais, onde em geral a cadeira de higiene é relegada para segundo plano (PENNA, 1925).

Belisário acreditava que a educação sanitária faria do Brasil um país rico e saudável. Ele confiava que sua pena podia ajudar nisso: sua tarefa seria a de indicar os caminhos para a incorporação dos brasileiros regenerados pela educação sanitária ao esforço de desenvolver sua pátria. Para isso, julgava insuficiente informar a população sobre os preceitos higiênicos. Era preciso educar. Era preciso transformar: “Instruir só não basta. Instruir é dar o saber. É preciso educar. Educar é dar o caráter. A instrução fornece o conhecimento [...]. A educação fornece as virtudes” (PENNA, 1925).

Palavras Finais

Nas primeiras décadas do século XX, durante as campanhas pelo saneamento

do Brasil, Belisário Penna tornou-se um importante divulgador da educação sanitária. Suas representações defendiam a importância da educação sanitária para promover a saúde física, moral e mental do povo brasileiro. Educação de qualidade para Belisário é educação sanitária.

Ele julgava a instrução intelectual dos alunos algo muito importante, é verdade. Mas ela sozinha não tiraria o Brasil do atraso. Nosso problema era mais sério. Já não se devia à mistura de raças que por tanto tempo infelicitou nossas elites. Para Belisário, a verdade era que a maioria dos brasileiros estava doente e era "ignorante". Para redimi-los clamava por uma instrução intelectual que fosse precedida pela cura e acompanhada pela educação sanitária, já que "crianças bichadas [...] nada ou pouco aprendem do que se lhes ensina nas escolas" (PENNA, 1921, p. 45).

REFERÊNCIAS

Documentais:

GONZAGA, Leonel. Discurso pronunciado na solenidade de ingresso de Belisário Penna na Sociedade Brasileira de Medicina e Cirurgia, 1919. Arquivo Belisário Penna, Casa de Oswaldo Cruz.

PENNA, Belisário. "Pequenos cuidados higiênicos. In: **Revista de saúde Hygia**. S/d. _____ . "Preleção de Higiene". Conferência realizada na Escola Regional de Merity, no dia 12 de junho de 1925, pelo Dr. Belisário Penna. Arquivo Belisário Penna, Casa de Oswaldo Cruz.

_____. Carta a Oswaldo Aranha. Rio de Janeiro, 15 de julho de 1935. Arquivo Belisário Penna, Casa de Oswaldo Cruz.

_____. Carta ao Exmo e prezado amigo Dr. Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 30 de outubro de 1932a. Arquivo Belisário Penna, Casa de Oswaldo Cruz.

_____. Carta ao Exmo e prezado amigo Dr. Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 1932b. Arquivo Belisário Penna, Casa de Oswaldo Cruz.

_____. **O Clamor da Verdade**. Rio de Janeiro Typ. Revista dos Tribunais, 1921.

_____. Relatório dos serviços executados pelo inspetor sanitário Dr. Belisário Penna no decurso de maio a dezembro de 1904. Arquivo Belisário Penna, Casa de Oswaldo Cruz.

_____. **Saneamento do Brasil**. Rio de Janeiro, Typ. Revista dos Tribunais, 1918.

Bibliográficas:

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. 2º Ed. Lisboa:

DIFEL, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**. Política social e racial no Brasil, 1917-1945. São Paulo: EDUNESP, 2006.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. **A arte de curar**: cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais. 2. ed. Brasília: Capes; Belo Horizonte: Argumentvm, 2008.

FONSECA, Cristina M. Oliveira. **Saúde no Governo Vargas (1930-1945)**: dualidade de um bem público. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

HOCHMAN, Gilberto. **A Era do Saneamento**: as bases da política de Saúde Pública no Brasil. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

LIMA, Nísia Trindade e HOCHMAN, Gilberto. "Pouca saúde, muita saúva, os males do Brasil são... Discurso médico-sanitário e interpretação do país". **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2000, vol.5, n.2, p. 313 □ 332. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n2/7098>. Acesso em 20 jul. 2017.

LIMA, Nísia Trindade. **Um sertão chamado Brasil**. Intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: IUPERJ/Revan, 1999.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. **Palmatória da Saúde, Estetoscópio da Educação**: leitura, circulação e recepção dos discursos médico pedagógico na Parahyba (1919-1945). Projeto de pesquisa, edital MCT/CNPq N° 12/2010. Maio/ 2010.

PEREIRA NETO, André de Faria. **Ser médico no Brasil**: o presente no passado. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTOS, Leonardo Querino Barboza Freire dos. **Nada de chagas... Chega de cruz**: Belisário Penna e a educação sanitária na 1ª República do Brasil (1912-1933). Monografia (Graduação). Campina Grande: UFCG, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. "O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso". In: _____. (org.). **História da vida privada no Brasil**. v 3. 10ª Reimpressão. São Paulo: Cia das Letras, 2012, p. 07-48.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. **Physicamente vigorosos: medicalização escolar e modelação dos corpos na Paraíba (1913-1942)**. João Pessoa: Tese (Doutorado), UFPB/CE, 2015.

STEPHANOU, Maria. "Saúde pela educação: escolarização e didatização de saberes

- médicos na primeira metade do século XX". In: **Anais** do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/114_maria_ste.pdf. Acesso em 18 jul. 2017.
- STEPHANOU, Maria. Discursos Médicos, Educação e Ciência: escola e escolares sob exame. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, mar. 2006, p. 33-64. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r125.pdf>. Acesso em 21 jul. 2017.
- THIELEN, Eduardo Vilela e SANTOS, Ricardo Augusto dos. Belisário Penna: notas fotobiográficas. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos** [online]. 2002, vol.9, n.2, p. 387-404. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n2/a08v9n2.pdf>. Acesso em 25 jul. 2017.

À MODERNIDADE NO CORPO E NOS ESPAÇO: PRÁTICAS DE SUBJETIVAÇÃO, HIGIENE MODERNA E ARQUITETURA ESCOLAR

Hadassa Araújo Costa¹

Resumo: No início do século XX, Campina Grande (na Paraíba) viu ser inserida no cotidiano da urbe a ideia de uma modernização dos costumes advinda da prática discursiva e retórica de seus intelectuais, professores e bacharéis, em seus periódicos e nos seus espaços de poder. Tal fala ecoou no cotidiano escolar tendo em vista a formação de sujeitos modernos, onde tais intelectuais, como docentes, atrelavam suas convicções ao currículo ministrado. Tais ideias foram, aos poucos, se concretizando na representação da moderna arquitetura que se desenhava sobre as escolas de Campina Grande, acarretando toda uma simbologia da função da escola no contexto social. Para tal problemática nos utilizamos do conceito de Práticas de Subjetivação por Félix Guattari e de Processo Civilizador por Norbert Elias.

Palavras-chave: Práticas de subjetivação; Arquitetura Escolar; Campina Grande.

Résumé: Dans le début du XX siècle Campina Grande (à Paraíba) a vu être inséré dans le quotidien de la ville l'idée d'une modernisation des coutumes qui provienne des pratiques discursives et rhétoriques de ses intellectuels, enseignants et bacheliers, en ses périodiques et dans ses espaces de pouvoir. Ce travail vise à problématiser comment ce discours a fait écho au quotidien scolaire, en tenant compte l'envie de former des sujets modernes, où ces intellectuels, comme des enseignants, attachaient ses convictions au curriculum dispensé. Ces idées devenaient, peu à peu, dans la représentation de l'architecture moderne que se dessinait sur les écoles de Campina Grande, entraînant toute une symbologie de la fonction de l'école dans le contexte social. Pour cette problématique nous utilisons le concept des Pratiques de la Subjectivation de Guattari et le Procès Civilisateur de Elias

Mots-clés: Pratiques de Subjectivation; Architecture Scolaire; Campina Grande.

1. Mestranda do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande na linha História Cultural das Práticas Educativas, é graduada em História pela mesma instituição. Atualmente desenvolve a pesquisa de dissertação intitulada "Os periódicos escolares como espaços de propagação das culturas das escolas campinenses (1930-1940)". E-mail: costahds@gmail.com

INTRODUÇÃO

A experiência da educação é muitas vezes relacionada com o modelo tradicional de uma sala de aula de formato retangular, cuja organização das cadeiras aponta a um ponto convergente, um quadro negro antecipado de um birô onde está a figura de um mestre, detentor do conhecimento que será proporcionado aos alunos. Mas se pararmos para pensar em nossa própria experiência, podemos perceber que a educação vai além disso. É muito mais subjetividade, muito mais sensibilidade. São práticas diversas que ocorrem no cotidiano escolar. Não podemos aprender enquanto não nos deixarmos perpassar pelo conteúdo, sem que todo aquele contexto imprima marcas que nos impulsionem a pensar, buscar, experimentar. O mestre, o espaço, a arquitetura, a hierarquia institucional também podem ser absorvidos, digeridos de forma seca ou apetitosa.

Digerir, segundo definição formal é

Fazer a digestão de; sofrer com resignação, suportar; apreender o que se leu; realizar a digestão. (Minidicionário Soares Amora, 1999).

1. assimilação: apreensão, compreensão, entendimento; **2. compreender:** apre(e)nder, assimilar, entender; **3. digerir:** cozer, cozinhar, elaborar; **4. sofrer:** aturar, digerir, engolir, tolerar. (Dicionário Houaiss Sinônimos e Antônimos, 2003, grifo do autor).

25

É um conceito amplo. Metaforicamente implica na absorção desejada ou indesejada, voluntária ou involuntária, embora se refira a um processo naturalizado no cotidiano humano. O processo de digestão parte do ato de interiorizar através da boca o alimento, mastigá-lo, esmiuçá-lo e, enfim, engoli-lo. Também é *apreender o que se leu*, e a leitura pode adquirir várias formas de execução. Consideramos o espaço citadino como um texto (ROCHA JR., 2003), portanto, sob constante possibilidade de ser lido, quiçá o espaço da escola, posto que o mesmo já possui tal intencionalidade em sua formação histórica como veremos adiante.

A digestão do ambiente escolar faz parte do aprendizado. A subjetividade do aluno pode ser marcada por elementos que compõem o contexto da escola para além do conteúdo, e, às vezes, o próprio espaço acaba complementando a fala do professor e dos materiais didáticos. Numa escola planejada, o ambiente da sala de aula é projetado com o fim de ser um dos principais agenciadores e interlocutores das trocas de conhecimento que se dão ali. Desse modo, a modernização do ensino no início do século XX procurou adaptar o lugar em que o ensino era ministrado afim de que seu processo de *digestão* fosse o mais proveitoso possível, atendendo às condicionantes sociais dos alunos, desejando que eles imprimissem uma marca

moderna de se comportar.

O aspecto moderno de um homem civilizado (ELIAS, 1994) descarta a imagem de um moribundo, sujo, vadio que punge o ambiente da cidade limpa. Diante disso, há a latente necessidade de se formar *indivíduos* educados, partindo da imposição de novas práticas aos métodos educativos. A palavra *indivíduo* tem sua raiz latina associada a não divisão do ser orgânico, numa tradução livre é *aquele que não se divide*. Mas o homem é naturalmente um digestor. Mesmo com a imposição de uma formação complexa a fim de homogeneizá-lo ao que se concebia como cidade modernizada, ele é divisível, e apreende, e lê o mundo com a profundidade que lhe cabe em sua interação com este, ele está em constante construção. Através dessa digestão de mundo, ele pratica o que conhecemos como "produção de subjetividade".

A escola tem papel principal nessa "produção de subjetividade". Avaliamos, conforme Félix Guattari, que "a única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo" (GUATTARI, 1992, p.33). Ele defende que o processo de subjetividade se dê de maneira constante e permanente, mais pela absorção, e que

não existe uma subjetividade do tipo "recipiente" em que se colocariam coisas essencialmente exteriores, as quais seriam "interiorizadas". As tais "coisas" são elementos que intervêm na própria sintagmática da subjetivação inconsciente. (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p.34).

26

O ambiente de ensino deve provocar tal prática, mas não só pelo que se fala dentro dele quando o mestre o conduz. O sujeito aluno é cercado pela possibilidade de subjetivar. Seu corpo ambientado à limpeza que a escola lhe sugere pode digerir que deve ser limpo à medida que aquele lugar também o é, de modo que na cidade moderna, que é limpa, só se encaixem pessoas quem também observam este padrão comportamental. Tudo isso por causa deste complexo, porém natural, processo de subjetivação que ocorre constantemente na mente daquele que não é *indivíduo*, é o divisível, é o sujeito que digere.

Falemos sobre a relação escola e modernidade. Podemos considerar a educação como um símbolo do moderno, uma das conquistas materiais que podiam possibilitar que a cidade estivesse em sintonia com o mundo *civilizado* (ARANHA, 2005). Ainda segundo o autor, nas cidades onde o ritmo social de grandes metrópoles não se repetiam ao mesmo modo, o uso de outras simbologias como representações do moderno eram acatados como contatos civilizatórios para a população local. Podemos ver esse quadro em Campina Grande, que já importava um novo modelo de educação, construindo edificações cada vez mais proporcionais à ideia de modernização do

ensino.

As escolas foram, aos poucos, mudando suas configurações espaciais e público de forma que pudessem construir uma sociedade a partir de sua base, com alunos formados sob determinado modelo para que fossem adultos que respondessem à expectativa da demanda governamental, esta última movida substancialmente por concepções de desenvolvimento europeizadas. Vemos um despertar das instituições educativas a essa expectativa ao longo do século XIX, atingindo um público cada vez maior, interessando a um contingente populacional mais expressivo, que desejava ter formação a fim de conservar e/ou ganhar status e presença no corpo da sociedade à qual pertencia. Esse processo se deu no Brasil de forma aclarada, tendo em vista a implantação do governo republicano em 1889, alimentada pelos ideais humanistas em vigência nos principais centros intelectuais do mundo².

A ascensão econômica da Paraíba esteve inserida nesse contexto de transições marcantes. A movimentação econômica do estado no período veio a favorecer o uso de novos conceitos no planejamento urbano das cidades com maior investimento financeiro da União. Cidades como Campina Grande, ativa na exportação do algodão, foram beneficiadas com recursos advindos de seu produto interno e puderam modernizar seu espaço de forma concordante com os novos conceitos arquitetônicos em vigência, nutridos por concepções de modernidade.

27

“Somos, porém, brasileiros: idealistas, – portanto.”³

O campinense que vivera os anos 1920 provavelmente conheceria e/ou muito ouvira falar de figuras expoentes, intelectuais da cidade. Sejam mestres como Clementino Procópio, Alfredo Dantas, Mauro Luna, bacharéis como o Irineu Jóffily (filho), ou médicos como Elpídio e Antônio de Almeida. Esses homens fizeram parte de uma geração do que podemos chamar de “reformadores da cidade”. Não que eles tenham pego tijolos e cimento para construir uma nova Campina em sua forma física. Suas participações nesse processo se deram na medida em que foram construindo através da idealização de novas práticas.

Muitos desses intelectuais compuseram o corpo docente de instituições escolares da cidade. O dr. Elpídio de Almeida lecionava aulas de Higiene no Grupo Escolar Solon de Lucena, gratuitamente e fora do horário de aula, bem como também estivera ensinando no Instituto Pedagógico. Grande parte deles eram escritores assíduos

2. Com destaque a Paris, Londres que eram os principais modelos ao Brasil naquele momento.

3. In: Anuário de Campina Grande, 1925, p.19.

dos principais periódicos da cidade e do estado, deixando evidentes suas ideias que almejavam uma nova sociedade apurada em educação e boas condutas⁴. Uma das marcas da virada do século XIX para o século XX no Brasil foi o que Giscard Agra chama de uma “fetichização da ciência: acreditava-se que ela era capaz de produzir verdades absolutas, que tudo era explicável através de seus rigorosos métodos de investigação e que a vida seria melhor se pautada em preceitos científicos”(AGRA, 2007, p.2). Percebemos essa característica arraigada no contexto campinense durante os anos 20, alimentando certa sacralização⁵ da fala desses intelectuais.

Num artigo do primeiro número da Revista Evolução, que era publicado pela escola Instituto Pedagógico, no ano de 1931, o médico da cidade, Antônio de Almeida⁶, exalta a Higiene Moderna, denominando-a deste modo, o “essencial factor do progresso humano”(sic)⁷. No mesmo artigo ele considera o assunto como sendo sempre “ordem do dia”, pois “diz algo do nosso século” (a se referir ao século XX). Nessas linhas Antônio de Almeida expressava a mentalidade da grande maioria dos intelectuais de sua época, sendo um bom portador do discurso destes. Consideramos que a classe intelectual da Paraíba foi em grande parte formada por representantes da elite que, a exemplo da elite pessoense, se graduaram em centros intelectuais do Brasil como o Rio de Janeiro, Recife e Salvador. Esta classe fora a principal receptadora e distribuidora dessas ideias, responsável por gerar e gerir a busca por uma nova identidade civilizada do povo paraibano.

A Campina de cultura hegemonicamente comercial era, sob marcha lenta, alimentada pela ciência num caminho que percorria, primeiramente, as ideias e, em seguida, vinha à manifestação nos espaços de arquitetura simbólica. Assim informa um artigo de nome *Mentallidade Campinense* no Anuário da cidade do ano de 1925:

Somos, porém, brasileiros: idéalistas, – portanto. [...] Surge, então á evidencia que o commercio, que tudo mais consegue com sua efficiencia propulsora de immediatos resultados materiaes, não consegue, entretanto, annular, com as suas vicissitudes tumultuosas o que de mais attraente e nobre pode ter um meio: a intelligencia do seu povo, sabendo comprehender e reverenciar o talento; o talento, o pendor literario ou scientifico dos que, justamente, em numero mais ou menos crescido, constituem o elemento intellectual, a força

4. Constatamos isto nos periódicos que nos foram de fontes: a Revista Evolução e os Jornais O Collegial, O Clarão e Comércio de Campina que eram veiculados por instituições escolares. Os nomes dos homens supracitados aparecem como autoria de artigos que indicam práticas cotidianas de educação e saúde, sobretudo nestes periódicos escolares.

5. Sacralizar com efeito de tornar a fala de um determinado sujeito uma verdade absoluta.

6. Antônio Pereira de Almeida (1901–1980), médico, prefeito de Campina Grande durante os anos 1932 a 1934. Compunha o corpo docente do Instituto Pedagógico no período estudado.

7. Optamos por utilizar a grafia de nossas fontes tal como escritas originalmente. Assim faremos em todo nosso trabalho, sem adapta-las de modo que sejam visualizadas como foram primeiro escritas. Neste caso não ousaremos ultrapassar a autoria há muito concretizada respeitando os espaços dos autores e suas formas de escrever.

creadora do meio. (ANUÁRIO, 1925, p. 19 e 20)

Questões de modernidade eram sobretudo almejadas, mas ainda não manifestadas definitivamente como se houvera na expectativa destes *distintos* intelectos campinenses tão aclamados em seu tempo por nutrirem esta esperança. Considera-se ainda desses homens do “ramo de atividade mental”⁸ que estivessem a demonstrar “que Campina não é, somente, o centro de maior surto commercial do Estado: é, também, um agitado fóco de irradiação intellectual” (Ibidem, p.20).

A escola compõe, além da estrutura de planejamento conceitual da malha urbana, a função de instruir a mentalidade e condição dos corpos que nela circularão. Sua função é de primordial importância para implantação dos ideais supracitados no seio da sociedade, estruturando o comportar-se de seus alunos. Neste ponto, também lhes sugerindo a prática da Higiene e demais comportamentos ditos modernos.

Sobre o espaço físico e social da escola em Campina Grande/PB

A dinâmica de crescimento de Campina Grande favorecida pela, já falada, cultura comercial da cidade, bem como o desejo de sua população por uma formação intelectual, condicionou o aparecimento instituições escolares na cidade já em fins dos oitocentos⁹. O famigerado projeto de modernização, que se dava nos principais centros urbanos do mundo desde meados do século XIX, participou ativamente deste processo. Reforçamos que ele adentrara primeiramente o espaço subjetivo das ideologias e manifestara-se aos poucos nas edificações e reformas que simbolizavam o novo âmbito de civilidade que aquela sociedade almejava alcançar.

Considerando sua simbologia, vemos os espaços de educação como sendo propulsores desses ideais, na medida em que eram responsáveis por interiorizar nos seus alunos os discursos advindos das metrópoles tupiniquins e estrangeiras. Discursos estes que abrangiam diversas esferas da vida cotidiana como o próprio comportamento, sendo o alunado visado com o fim de ser moldado e mudado para se adequar ao padrão de homens e mulheres modernos. Este padrão não consistia apenas na aquisição de conhecimento, principal função histórica da escola, mas confecção de arquétipos ditos civilizados. Se “o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos

29

8. Entenda-se intelectuais.

9. Leve-se em consideração a existência das chamadas Cadeiras Isoladas no estado desde meados do século XIX. A Paraíba chegou a ter 162 Cadeiras Isoladas em funcionamento dentre os anos de 1896 e 1898. (PINHEIRO, 2002, p.277 a 279). Quando de sua emancipação política, em 1864, Campina contava com cerca de 58 alunos matriculados em cadeiras, sendo destes 22 do sexo masculino e 36 do feminino (Ibidem, p.39). O Colégio São José teria sido fundado em 1878 pelo, já falado, professor Clementino Procópio (ANUÁRIO, 1925, p.52).

humanos rumo a uma direção muito específica” (ELIAS, 1993, p.193)¹⁰, nesse contexto a função de apontar essa direção para as novas gerações que cresciam seria privilegiada à escola. Esta noção de civilização comportamental acompanhou os discursos médico-higienistas de limpeza e asseio concordantes com a boa conduta social do homem educado.

No contexto estudado, observamos uma transição substancial entre as escolas presentes em Campina na virada do século e as que são concebidas no decorrer do nosso recorte (a partir dos anos 1920) devido a implantação de novo métodos. Vemos também os que não se situavam na elite econômica e social desejarem que seus filhos pudessem usufruir do acesso a uma formação básica. São classes de pequenos comerciantes e pessoas em processo de ascensão econômica numa Campina que atraía cada vez mais oportunidades de crescimento. Predominava, até então, na cidade, o ensino de Cadeiras Isoladas¹¹ ministradas em lugares improvisados, como nas casas dos educadores ou em salas cedidas que não eram projetadas para àquele fim, eram as conhecidas “casas escolares”¹².

O projeto da construção de um Grupo Escolar na cidade já datava do século XIX quando o intendente Cristiano Lauritzen começara a construção daquele que veio a ser o Grêmio de Instrução, portanto, o uso da construção não condissse com seu objetivo inicial. As críticas relacionadas à precariedade do ensino na cidade já se mostravam corriqueiras nos periódicos de instituições escolares privadas na cidade. Estes últimos reforçavam uma fala pedagógica sobre como deveriam se portar não só os seus alunos como os demais leitores ocupantes de outros espaços sociais. Através de suas publicações os escolarizados maculavam o analfabetismo pertinaz e insistiam nas práticas cotidianas da higienização.

Voltemos, neste momento, ao artigo do professor e médico Antônio de Almeida na Revista Evolução. O artigo é um verdadeiro elogio aos costumes higienísticos, onde o autor acrescenta que os avanços da medicina nos “últimos decênios, fizera da higiene moderna a bussola que norteia os civilizados aos segredos do porvir”. Não é

30

10. O autor defende que tal processo se deu “sem planejamento algum, mas nem por isso sem um tipo específico de ordem” (ELIAS, 1993, p.193). Embora ele exemplifique sua fala com modelos radicais de “civilização do homem” o seu processo também busca reproduzir no sujeito um modelo de sociedade normativizada, que dota o homem de “sentimentos de vergonha” ante o confronto com o outro civilizado (Ibidem, p. 194).

11. As escolas de primeiras letras, típicas do Império, eram conhecidas como Cadeiras Isoladas por configurarem apenas uma sala de aula com um número resumido de alunos e estes poderiam ter diversas faixas etárias e andamentos escolares diversos, de modo que o atendimento deveria ser individualizado, assim como Foucault denominou *sistema tradicional*. “Cada aluno ficava, assim, sem atenção direta do professor por longos momentos da aula, o que acarretava perda de tempo e indisciplina.” (BUFFA; PINTO, 2002, p.39). As cadeiras Isoladas, eram basicamente destinadas a meninos e ministradas por um(a) professor(a) normalista (PINHEIRO, 2002). Em Campina Grande a primeira Cadeira Mista foi aberta em 1894 e teve como fundadora a professora Aucta Farias Leite.

12. “Salas de visita de casas particulares, salões de casas-grandes de engenho e alpendres de sítios eram alguns dos espaços em que meninos e meninas viviam suas experiências de escolarização”. (GALVÃO, 1998, p. 122).

por acaso que o autor usa esse tom em seu discurso. O público alvo da citada revista compreendia em primeiro plano os alunos de uma instituição escolar e seus pais, justo aqueles que o escritor desejava imprimir diretamente essas marcas de comportamento moderno sendo professor da referida instituição. Afora esta demanda, o público geral que também tinha acesso ao conteúdo da publicação perceberia o quanto os mestres daquela instituição estavam comprometidos não só com a saúde intelectual das crianças, mas também com a saúde física e com seus cuidados de higiene pessoal de forma bastante enfática. A preocupação com a higiene, seja espacial, seja pessoal, se mostra cada vez mais constante entre os docentes destes grupos escolares como Antônio de Almeida demonstra.

No mesmo periódico, no volume de número 2 (1931), Noemi Carlos da Silva¹³ escreve uma poesia de nome *Conselho higiênico*, cujo teor é de toda uma busca ao costume do asseio pessoal, e reforçava o que homens como Antônio e Elpídio de Almeida redigiam em jornais e ensinavam em sala de aula:

I
Dos pés até a cabeça/Traze o corpo bem lavado;/- Quem apenas lava a cara,/ Não passa por asseiado. (1-4)

II
Deita-te cêdo, meu filho,/Ergue-te cêdo também./- Quem assim faz e trabalha,/ Mui bela saúde tem. (5-8)

III
Deves usar sempre largo/Todo o teu fato e calçado;/O sangue não gira bem/ Quando o corpo anda apertado, (9-12)

IV
A casa em que morares/Deve ter sol e muito ar./De casa que assim não seja/ Deves-te logo mudar (13-16)

V
Evita dentro de casa/Toda a poeira e mau cheiro;/E não durmas no teu quarto/ Sem o arejar primeiro. (17-20)

VI
Essências, flores e plantas,/Cujo aroma é de encantar./No teu quarto não as queiras/Quando te fores deitar. (21-24)

31

Vemos nestas estrofes ideais ensinados aos alunos do Instituto, a fim de que esses digerssem formas de comportamento que dizem respeito a limpeza pessoal (*dos pés a cabeça*), ao empenho individual pelo trabalho (contra a prática da vadiagem), ao modo de se vestir, até mesmo de onde morar e como habitar de modo salubre sua própria casa.

São utilizados, em sua maioria, verbos imperativos, bem como se deviam ser ministrados estes princípios higienísticos por autoridades como os médicos supracitados

13. Aluna do 3º ano Normal no Instituto Pedagógico segundo dados da mesma publicação.

que lecionavam não só nessa instituição, mas em outros lugares na cidade. Vivenciando estes discursos, os alunos seriam homens de bom comportamento, limpos (em todo o corpo), que se vestiam de forma exemplar e residiam em lugares proporcionais a sua conduta moral e ética naquela sociedade.

Se as casas destes alunos assim deveriam ser, que se dirá do próprio prédio da escola que os ensinava sobre estes cuidados tão sutis? A presença de janelas corredores e outros elementos arquitetônicos demonstram esta atenção que as edificações vão aderindo de modo que proporcionem o bem estar dos que nela habitam. No caso da escola, estes elementos vão, não só proporcionando este bem estar, mas vão causando efeito de demonstração ao seu corpo discente e mesmo docente, afim de adequar todo seu público à expectativa do moderno. Assim, analisamos que a infraestrutura da escola moderna passa a atender uma série de pré-requisitos, sobre a disposição espacial do edifício, considerando uma série de fatores, como

se instalar no centro das populações, ainda que isoladas das vias públicas e num lugar adequadamente arejado, agradável e com boa comunicação com todos os lugares de onde vinham os alunos. A partir dessa localização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia. (REPULLÉS apud FRAGO & ESCOLANO, 2001, p.33)

32

Seguindo essa mesma lógica, o primeiro grupo escolar de Campina Grande foi construído no, então, início da Rua Floriano Peixoto, próximo à Catedral, num lugar central e repleto de representações que correspondem à fala supracitada de Enrique Repullés¹⁴. Para sua construção, fora demolido o antigo mercado público de nome popular Comércio Velho, construído pelo italiano Baltazar Luna¹⁵, na primeira metade do século XIX (provavelmente na década de 1820). Este prédio de estilo colonial era o pivô da feira quando esta se dava na Floriano Peixoto, e sua decadência veio em função da construção de um novo mercado, conhecido como Comércio Novo¹⁶, situado à rua Maciel Pinheiro, bem próximo ao antigo. Desde então, o mercado, que outrora fora tão movimentado, era um lugar repleto de sujeitos populares, desde feirantes remanescentes, desabrigados, ciganos e até prostitutas que ali fizeram seu lugar de estadia. Demolir um lugar como este implicava uma “limpeza” para construção de uma instituição moderna que ganha ares simbólicos. Passa a representar o progresso,

14. Arquiteto Espanhol (1845-1922).

15. “Afirmava o ancião que o levantava naquella logar, reputado improprio por algumas pessoas, porque ali estava o centro da immensa cidade que Campina havia de ser. Deu-se, então, a mudança da feira”. (ANUÁRIO, 1925, p.8).

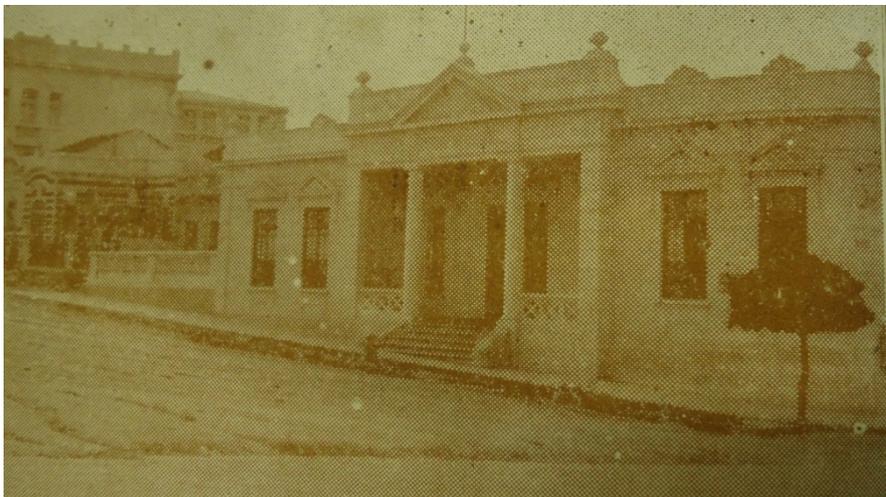
16. Pelo comerciante Alexandrino Cavalcanti de Albuquerque.

o avanço e a formação de uma nova sociedade cuja marca é a educação. É a negação da antiga população que ocupava o local, como também uma forma de demonstrar-lhes que não haveria espaço para seus corpos no novo ambiente limpo da Campina Moderna.

O lugar que o Grupo Escolar fora construído¹⁷ era próximo às principais feiras da cidade, que se distribuía no centro, entre as ruas Maciel Pinheiro, Floriano Peixoto e adjacentes. Era um espaço cuja concepção propunha uma mudança drástica de uso espacial com relação à função de seu demolido antecessor, o antigo Comércio Velho. Quando os feirantes e populares que por ali passavam fixavam os olhos àquela esquina eles poderiam absorver a ideia de uma nova cidade e que eles próprios deveriam adaptar-se a ela. A estética do novo grupo escolar buscava alterar as percepções sobre modernidade que estavam em cada um desses cidadãos comuns, demonstrando-lhes que um novo tempo havia chegado. Era uma fachada de arquitetura grandiosa se comparada aos prédios do entorno (ver Imagem 1), que também proporcionava uma higienização física e visual do ambiente numa cidade de características hegemonicamente coloniais. A própria edificação junto a sua estética se tornava um discurso.

Imagem 1 – Fachada do Grupo Escolar Solon de Lucena (Praça Floriano Peixoto)

33



Fonte: Revista Evolução (1931)

Mesmo elementos arquitetônicos que compreendemos como essenciais, como portas e janelas, são portadores de um discurso higiênico como constatamos através de um artigo de nome Escola Nova publicado nos últimos números da Revista Evolução

17. Sob projeto do arquiteto Hermegildo Di Lascio da firma Cunha & Di Lascio sediada na capital.

(v. 8 e 9). Nele é descrito uma aula no grupo escolar Solon de Lucena, onde a professora de nome Ana Leiros ministra uma aula sobre a luz numa sala de primeiro grau. A aula começa quando a professora pede a um aluno que abra as janelas da classe, em seguida ela pergunta: "agora, diga-me, uma coisa, quando você abriu a janela o que recebeu na sala?" ao que o aluno responde "o sol entrou e ficou mais claro" (LIMA, 1932, p.8). A partir desta deixa a professora explica aritmética, física, história natural, economia doméstica e higiene, tudo embasado pelo ato de iluminar a sala através da abertura de janelas. A professora Ana Leiros nos apresenta uma aula bastante explicativa sobre como a luz ajuda em nosso dia a dia. Assim como a aluna do Instituto Pedagógico Noemi Carlos, ela explana aquele conteúdo para além da sala de aula, citando também a função da luz para higienização da casa com a finalidade de um ambiente salubre:

A luz do sol é a destruidora de todos os microbios das molestias mais perigosas e por isso convem não trazer os quartos e salas fechadas para que neles entrem muita luz; pois a luz é o melhor e o mais barato de todos os desinfetantes. (LIMA, 1932, p.49).

34

Se não convinha trazer a janela de casa fechada, a da escola muito menos. Assim, a arquitetura escolar vai se tornando uma participante nas aulas, demonstrando que seu espaço não é apenas funcional, ele tem característica representativa. A professora ainda prossegue sua aula abordando o último conteúdo: higiene. A noção de Higiene Moderna que acima fora abordado pelo doutor Antônio de Almeida volta neste momento, explicitamente trabalhada em uma sala de aula. Sobre os benefícios da luz ainda se considera na aula o de que ela

exerce influência sobre tudo que respira: plantas e animais que sejam irracionais ou racionais nós; dá as crianças dos campos as lindas faces rosadas e a saúde robusta, enquanto os "presos, os mineiros e operários" que trabalham em subterrâneos sentem dia, para dia, a palidez minguar-lhes as forças e a saúde. (Ibidem, p.49).

A luz, assim exercendo um papel tão importante para a saúde do homem, não poderia estar longe da sala de aula. Lembramos que a partir da presença dela, da sua exemplificação na estrutura da sala de aula, é que pôde a professora Ana Leiros explicar que importância tem esta que traz robustez às "lindas faces rosadas" das crianças.

Além das janelas é importante frisar sobre a disposição logística do mobiliário da sala de aula em fileiras simétricas. Este modelo é o que o filósofo Michel Foucault chama de espaço serial. Quando trata dos colégios europeus ele afirma que este modelo esteve funcionando principalmente desde 1762, homogeneizando a classe. "A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição

dos indivíduos na ordem escolar [...].” (FOUCAULT, 2014, p.144). Apesar do modelo de primeiras letras (ou Cadeiras Isoladas), que Foucault chama de sistema tradicional, onde o atendimento individualizado do professor gerava ociosidade nos demais alunos que não detinham sua atenção naquele momento, o sistema serial permitiu a unificação de uma mesma faixa etária e nível de ensino.

O tempo fora mais bem aproveitado quando o mesmo conteúdo era ministrado a todos os alunos de igual forma, e a formação da classe em filas ainda permitia melhor vigilância. Ainda segundo o autor as disciplinas assim organizadas criam espaços “ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos [...]”, eles permitem a fixação e circulação, “recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos [...].” (Ibidem, p.145). Assim, o espaço serial os vai transformando em multiplicidades organizadas. Este modelo, inicialmente conhecido como Lancasteriano (por seu criador Joseph Lancaster) será ensaiado no Brasil desde fins do século XIX (BUFFA; PINTO, 2002, p.39), sendo predominantemente vigente até hoje.

Considerando essa organização do espaço enfatizamos que a subjetivação do espaço escolar começa a partir de sua visualização estética. Nesse caso há uma ênfase à ideia de que o lugar institucional deve caracterizar o moderno, uma nova era que se iniciava. Reforçamos que

o modelo (...) de arquitetura escolar cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.34)

Edifícios como o do Grupo Escolar Solon de Lucena impunham na paisagem urbana campinense a idealização de um futuro embasado no modelo de civilização já exposto neste artigo. Ele destoava das edificações coloniais que ainda compunham o conjunto urbano da cidade, intimidando-os de certa forma, com suas novas composições arquitetônicas avançadas para a Campina da época. Como fora com o Comércio Velho, que cedeu lugar ao Grupo Escolar, o colonial, que possuía teor de insalubre e antiquado, fora pouco a pouco cedendo seu lugar aos prédios limpos em *Art Déco*, projetados compreendendo a asseidade necessária ao seu respectivo funcionamento.

A função higiênica prevalece e é impulsionada no projeto dessas edificações. O alunado deveria ser cuidadosamente tratado em questões de salubridade, de forma que digerssem o ideal comportamento higiênico na escola e, mastigando-o, passassem a utilizar constantemente estes hábitos. Seria reprovável que quaisquer

alunos estivessem longe desses padrões. O cuidado na higienização do alunado, desde as primeiras instituições escolares, se devia primeiramente em evitar o contágio de doenças ou pragas (FOUCAULT, 2014), e posteriormente adquire o papel de padronizar os sujeitos escolarizados a um ideal de postura social.

A estratégia da instituição escolar será reconhecer esse processo se utilizando do currículo e do espaço para estimular a produção de subjetividade. Essa atuação se dava de forma controlada pelo interesse em construir novas identidades que atendessem ao padrão civilizatório proposto pelos poderes públicos, condicionados por modelos educacionais e comportamentais vindos do Velho Continente. A sensibilidade da criança no ambiente escolar, sua sujeição às diretrizes propostas, sendo passiva ao ensino dos mestres no modelo da educação da época, tornaria o ambiente adequado aos setores de poder público para propagação dos ideais higienísticos modernos. Desta forma consideramos que

a educação primária foi o principal alvo para a elaboração do projeto que tinha como objetivo moldar o brasileiro dentro do padrão higiênico. Assim, os grupos escolares vistos como modelo por excelência no ensino primário passaram a ser estruturados, tendo sua estrutura física pensada não só para instrução, mas também voltada para a disciplinarização¹⁸ e higienização do corpo discente e docente. (SILVA, 2011, p.72).

36

E o papel de instrutores médicos nessas escolas foi de fundamental importância para a montagem deste quadro e para que reforçemos nossa fala. Recordemos que o dr. Elpídio de Almeida, cuja importância nos meios intelectuais da época já aqui fora citado, também lecionava no Grupo Escolar semanalmente a cadeira de Higiene, bem como, provavelmente, o fazia no Instituto Pedagógico, demonstrando uma preocupação com esta disciplina para os escolares que ali estavam.

Andrade (2014) cita a importância das aulas de educação física, destinadas a ambos os sexos, que estavam nos novos lemas pedagógicos daquele tempo. No Solon de Lucena elas aconteciam no pátio interno ou no jardim lateral à escola. Em ambos os ambientes era possível observar as práticas de ginástica e civismo andando pela rua Afonso Campos, que tangia a parte de trás da escola e promoviam um verdadeiro teatro aos transeuntes. Estas aulas faziam parte de um currículo voltado para cuidado com o corpo. Para o lugar onde eram ministradas essas aulas era importante que

18. Segundo Michel Foucault, os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (FOUCAULT, 1994, p.135). Esses processos de disciplinas foram absorvidos pelos modelos escolares também dos séculos XIX e XX, como evidenciaremos posteriormente.

fossem espaçosos e arejados, ressaltada a importância também dos chuveiros para a higienização posterior às aulas.

A própria estruturação arquitetônica das escolas passou a contar com sanitários a partir da década de 1930, substituindo as antigas latrinas insalubres e malcheirosas. Desde a “segunda metade do século XIX, o espaço-escola se incorporou, assim como a moradia, aos preceitos do higienismo, e mais tarde às exigências do conforto e da tecnologia” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p.46). O Grupo Escolar Solon de Lucena, por exemplo, seguiu estes preceitos colocando os banheiros na parte de fora do edifício, depois do jardim presente ao lado esquerdo do prédio,

acreditamos que essa acomodação estava baseada nos princípios higiênicos que eram propagados na época, assim como nas orientações apresentadas pelo diretor da instrução pública concernentes às edificações de prédios escolares. (SILVA, 2009, p.85)

Os edifícios escolares projetados a partir da década de 20 visarão comportar cuidadosamente essas características que os tornam instituições modernas no contexto campinense para além da fachada principal, levando a apreensão do discurso arquitetônico para o convívio cotidiano da escola bem como para a prática das aulas.

37

Considerações

Fato é que já se espalhava na Campina Grande dos anos 20 novos conceitos estéticos nunca antes observados pelo grande público da cidade¹⁹. Para além das leituras arquitetônicas veremos leituras de cultura comportamental que foram aos poucos se incorporando nos textos e contextos citadinos. Nos espaços escolares observamos que além da influência no campo arquitetônico, a busca pela subjetivação, ou digestão, dos signos modernos, como o discurso médico-higienista, constavam indiretamente dos novos projetos destas instituições. A partir deste período o ensino na cidade alcançará um maior número de pessoas, tendo em vista a chegada de instituições públicas gratuitas como o Grupo Escolar Solon de Lucena.

Os grupos escolares passaram a compor o cotidiano do vai e vem urbano, centralizando e simbolizando os poderes educacionais da cidade de ordem governamental. A simbologia da escola não só buscava ser digerida pelos sujeitos escolarizados, mas também pelos transeuntes sob os quais os edifícios institucionais

19. Estes conceitos irão ter seus usos ampliados na segunda metade da década de 30, com o prefeito Verniaud Wanderley.

pretendiam exercer poder influenciador. A necessidade de formar uma nova população civilizada atravessava as salas de aula e chegavam aos mais populares que deixavam se sensibilizar pela implicância social da escola naquele momento.

A Campina Grande colonial, suja e insalubre, vivia um novo tempo de asseio público civilizatório. Os edifícios oitocentistas cediam obrigatoriamente lugar à *Art Déco*, e a revitalização urbana orquestrada pelos poderes governamentais.

REFERÊNCIAS

AGRA, Giscard F. A urbs doente medicada: a higiene construindo Campina G(g)rande, 1877 a 1935. In: **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História**. Associação Nacional de História (ANPUH), 2007. pp. 1-10. Disponível em: < <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Giscard%20Farias%20Agra.pdf>>. Acesso em agosto de 2016.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. De armazém à campo cultivável: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações com o saber e com a leitura, produzindo subjetividade e sujeitos outros. In: **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 6, nº 10, p.249-271, 2005.

38 ALMEIDA, Antônio de. Higiene Moderna: essencial factor do progresso humano. In: **Revista Evolução**. Ano 1, v.1, 1931.

ALMEIDA, Elpídio de. **História de Campina Grande**. Epgraf – Campina Grande, 1993.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 6ª edição. Editora Saraiva – São Paulo, 1999.

ANDRADE, Vívian Galdino de. **Alfabetizando os “filhos da Rainha” para a Civilidade/Modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande - PB (1919-1942)**. 22/08/2014. 302 páginas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa - PB.

ANUÁRIO de Campina Grande. Ano 1, v.1. Gráfica Jornal do Commercio, Recife – PE, 1925.

ARANHA, Gervácio Batista. Seduções do Moderno na Parahyba do Norte: Trem de Ferro, Luz Elétrica e outras conquistas materiais e simbólicas (1880 – 1925). In: AGRA DO Ó, Alarcon et al. **A Paraíba no Império e na República: Estudos de História Social e Cultural**. 2ª edição. Ideia. João Pessoa, 2005.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido se desmancha no ar**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. Companhia das Letras, São Paulo. 1986.

- BUFFA, Ester; PINTO, Gelson. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**, vol. 1. Tradução Ruy Jungmann. 2ª Ed. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1994.
- _____. **O Processo Civilizador**, vol. 2. Tradução Ruy Jungmann. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42ª edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2014.
- FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2ª edição, DP&A Editorial. Rio de Janeiro, 2001.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A palmatória era a sua vara de condão: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: MENDES DE FILHO, Luciano (org.). **Modos de ler/ formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Autêntica. Belo Horizonte – MG, 1998. p.117 a 142.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Edições 34, Rio de Janeiro, 1992.
- GUTEMBERG, Fabio. Campina Grande: cartografias de uma reforma urbana no Nordeste do Brasil (1930-1945). In: **Revista Brasileira de História**. vol. 23, n.46. São Paulo, 2003.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S.; FRANCO, Francisco M. M. **Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos**. Editora Objetiva – Rio de Janeiro, 2003.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. Campinas – SP, 2001.
- KOWALTOWSKI, Doris. **Arquitetura Escolar**: o projeto do ambiente de ensino. Oficina de Textos, São Paulo, 2001.
- LIMA, Alves. Escola Nova. In: **Revista Evolução**. Ano 1, v.8 e 9, 1932.
- LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografia: Usos sociais e historiográficos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (orgs.). **O histo-**

riador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009.

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos A. M. (Orgs.). **A invenção do Brasil moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rocco, Rio de Janeiro, 1994.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba.** Editora Autores Associados. Universidade São Francisco, Campinas – SP, 2002.

ROCHA JR, Deusdedith Alves. A cidade é um texto: apontamentos para ler a cidade. In: **Revista Universitas FACE**, v.1, n.1, 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.uniceub.br/index.php/face/article/viewFile/600/398>>. Acesso em 1º de setembro de 2016.

SILVA, Maria Raquel. **Civilizando os filhos da “Rainha”, Campina Grande:** modernização, urbanização e Grupos Escolares (1935 a 1945). Agosto de 2011. 110 páginas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2011. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/ppgh/2011_mest_maria_silva.pdf>. Acesso em 1º de junho de 2016.

40

SILVA, Vivia de Melo. **Grupo escolar Sólon de Lucena:** um novo modelo de escolarização primária para a cidade de Campina Grande- PB(1924-1937). 03/09/2009. 140 páginas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2009. Disponível em <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert09/VIVIA%20DE%20MELO%20SILVA/Microsoft%20Word%20-%20DISSERTA%C7%C3O%20V%CDVIA%20DE%20MELO%20SILVA.pdf>>. Acesso em 1º de junho de 2016.

VASCONCELOS, Edson Carlos de. **Ah, Campina!** Santa Marta, Campina Grande, 2014.

ENTRE O COLETIVO E O INDIVIDUAL: MEMÓRIA DE UM PROFESSOR DE HISTÓRIA DE ESCOLA PÚBLICA

*Simone dos Santos Pereira*¹

Resumo: Em um momento histórico em que o ensino de História no Ensino Médio está sendo contestado é importante refletir sobre o papel do educador. Nesse sentido, a partir de contribuições da História Oral, apresentamos a narrativa de um professor de História sobre sua trajetória de vida e vivências na profissão docente entre o último quarto do século XX e na primeira década do século XXI, permanecendo na docência até a sua aposentadoria. As considerações sobre a trajetória percorrida dialogam com autores da perspectiva histórico-cultural e outros que se debruçam sobre a profissão docente. Esse professor, entre outras razões, permaneceu na profissão por i. sua paixão pela disciplina lecionada; ii. seu engajamento político para a construção de uma sociedade melhor; iii. para que os estudantes se reconhecessem enquanto ser histórico, refletindo sobre seu papel social. Entre as condições da permanência observa-se que ele se manteve no drama, entre os sonhos e as pedras, entre o pretendido e o realizado, entre o ideal e o concreto.

Palavras-chave: Professor de História. Trajetória de vida. Formação de professores.

Abstract: In a historical moment in which the History subject in High School is being refuted, it is important to reflect on the role of the educator. In this sense, with Oral History contributions, we present the narrative of a History teacher about his life story and his experiences in the teaching profession his retirement. This teacher narrates his. The considerations on the trajectory dialogue with authors from the historical-cultural perspective and others who study the teaching profession. This teacher, among other reasons, remained in the profession for i. the passion for the discipline taught; ii. his political commitment to build a better society; iii. So that students would perceive themselves as historical beings, reflecting on their social role;. Among the concrete conditions he remained in the drama, between the dreams and the stones, between the intended and the realized, between the ideal and the concrete.

Keywords: History Teacher. Life's trajectory. Teacher training.

1. Doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Este artigo é parte integrante da dissertação intitulada *Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo*, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: simonetmt@yahoo.com.br

Escolhas...

É bom começar pelos números, uma vez que eles fundamentam a hipótese inicial de que cada vez mais menos pessoas desejam a docência. Devido ao processo de evasão docente nas últimas décadas e de baixa procura pelos cursos de formação Ristoff (2008) aponta uma demanda de mais de 350 mil professores, com formação específica, para atender todo o território nacional. Se por um lado as políticas públicas se propuseram garantir a universalização do acesso à Educação Básica, por outro há grandes problemas em assegurar condições trabalhistas, a professores qualificados, para o exercício da profissão.

Gatti aponta que os professores ocupavam 8,4% do total dos empregos formais no Brasil em 2006. Dos quase três milhões de profissionais diretamente ligados ao ensino 82,6% estavam no setor público. Os dados da Pesquisa Nacional de Amostra por domicílios (Pnad) apontam que o magistério ainda é uma profissão predominantemente feminina, pois 83,1% dos profissionais na Educação Básica são mulheres. Os números se acentuam nas primeiras etapas, na Educação Infantil, 98% e no Ensino Fundamental I 93% são professoras.

Ristoff (2008) aponta que entre os 122.070 licenciados em História entre os anos de 1990 e 2005, somente 38.898 atuam na área. Para o pesquisador a demanda atual de professores para essa disciplina é de mais de 72 mil profissionais.

Pereira (2014) aponta os que problemas iniciam na não escolha do magistério enquanto profissão. Ao analisar o número de inscritos no vestibular para os cursos de Licenciatura na Universidade de São Paulo, mostra que, em 2006, havia quase 25 mil candidatos, caindo para pouco mais de 10 mil em 2012. Outra questão encontrada foi o baixo número de concluintes desses cursos. A autora aponta que entre as 2.039 vagas anuais, o ano com maior número de concluintes foi 2010, com 552 licenciados, representando 27% dos estudantes. No ano de 2013 houve apenas 217 licenciados, ou seja, pouco mais de 10% do número de matriculados.

Ao perceber que a profissão docente passa por uma crise, iniciou-se a pesquisa de mestrado, com professores do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de São Paulo, buscando compreender os elementos de sustentação que possibilitaram que o sujeito docente permanecesse na carreira até a sua aposentadoria. A narrativa apresentada neste artigo é parte de um conjunto de entrevistas para a pesquisa de mestrado.

Aproximamo-nos da História Oral (HO) porque, entre outras razões, ela se apresenta como um modo de pensar e compreender a sociedade no tempo presente a partir dos entendimentos dos sujeitos entrevistados. Uma das especificidades da HO é

a valorização das histórias de pessoas comuns dentro de um ensejo coletivo, marcando um tempo histórico, uma determinada cultura, com práticas e sentidos próprios.

Entendemos a HO como um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. Entre os gêneros da História Oral optamos pela História Oral de Vida, pois essa valoriza as interpretações individuais acerca dos fatos da vida. Cabe ressaltar que “[...] a história oral de vida se espraia nas construções narrativas que apenas se inspiram em fatos, mas vão além, admitindo fantasias, delírios, silêncios, omissões e distorções” (MEIHY, HOLANDA, 2015, p. 34).

Rememorar a trajetória de vida pode posicionar os sujeitos de forma a convergir o olhar, num processo de (re)visitar seu percurso na vida (e na docência), refletindo sobre as múltiplas experiências dos anos vividos no entrelaçamento de sua própria história e da história da sociedade (MEIHY, HOLANDA, 2015). Para Bosi, “[...] a lembrança é a sobrevivência do passado” (1999, p. 53) e a perpetuação na história, marcada pelo presente da narrativa, tornando o relato uma narrativa histórica.

A transcrição² aqui apresentada é parte do relato de um professor História que lecionou em escolas públicas da rede municipal e estadual em São Paulo. Sua narrativa desvela visões de mundo, entendimentos sobre a Educação, sobre a profissão docente e sobre si mesmo. Seu nome é Cupertino, contudo seus estudantes o chamavam de Cuper. O apelido o ajudou na comunicação e na aproximação com os atores das escolas nas quais trabalhou, em nossos encontros também foram criados vínculos a aproximações.

Num momento histórico em que se coloca em xeque a necessidade do Ensino de História e de outras disciplinas nas Ciências Humanas, no Ensino Médio, no Brasil, faz-se necessário discutir o papel do educador assim como as condições efetivas da profissão.

Entre o individual e o coletivo

Nasci em primeiro de fevereiro de 1955, na Maternidade São Paulo. Meu pai foi industrial e, posteriormente, comerciante autônomo. Minha mãe trabalhou

2. De acordo com Evangelista (2010) a transcrição é uma das formas de passar o texto oral (gravado) para o escrito. O ato transcriativo está para além da transcrição e da textualização (uniformização do texto), pois envolve um trabalho artesanal, que só é possível para quem esteve envolvido em todas as etapas do processo, uma vez que busca expressar a complexidade do narrado. A transcrição tem sua inspiração na tradução de um idioma para o outro, de modo que “[...] a atitude de fazê-lo literalmente em nada teria relação com o respeito ao sentido conferido à mensagem que se deseja disseminar” (EVANGELISTA, 2010, p. 175-176).

como costureira mais de trinta anos. Ambos eram portugueses, se conheceram na adolescência, vieram para o Brasil e se casaram. Tenho dois irmãos, sou o mais velho.

Eu quase não tive infância porque eu sou de uma geração em que o irmão mais velho cuidava dos mais novos. Desde praticamente uns cinco ou seis anos eu fazia tudo em casa. Venho de uma formação em que a gente tinha muita obrigação e de uma geração de crianças que tinha mais deveres do que direitos. A gente, naquela época, não pensava em direitos. Acho que era algo da minha casa, porque meus pais, sendo portugueses, vinham de um regime familiar, político e religioso extremamente autoritário, da época do regime salazarista. A minha mãe, por exemplo, teve uma formação familiar muito rígida, muito paternalista.

Sofri no ambiente escolar porque a disciplina era férrea, você não podia não fazer nada. No primário, uma das coisas marcantes para mim era quando minha mãe chegava para a professora e falava nas reuniões: "Olha, se precisar bater, bate".

Sempre frequentei escola pública, na minha geração quase não havia escolas particulares. Eu apanhei da professora no primeiro ano, não porque eu fosse indisciplinado, mas pelo método que ela usava para ensinar. Ela colocava na lousa o "B", chamava-o de "B grande", não de "B maiúsculo", contudo ela o escrevia bem pequenininho. Fazia o mesmo com o "b minúsculo". Isso eu nunca vou me esquecer! Ela chamava os alunos à frente e dizia: "Que 'b' é esse? É o 'B grande' ou o 'b pequeno'?". Eu respondia como via, a partir do tamanho, e ela me batia com a régua na cabeça.

Mais tarde tinha uma professora muito brava, que não chegou a me bater, mas ameaçava fisicamente e batia em outros alunos. Ela os colocava para ler, às vezes eles liam errado ou gozado e a professora dava reguada na cabeça do aluno. Eu não aguentava, ficava rindo. Uma vez ela me colocou para fora, porque eu não conseguia segurar o riso. Nessa época eu já não tinha mais dificuldades, eu era sempre o primeiro da classe. A professora sempre dizia: "Aí, que lindinho!". Os professores me paparicavam e eu sofria com os outros estudantes.

Não havia debates e quase não havia excursões. As aulas eram somente lousa e giz. Uma vez a professora de Literatura nos levou ao Teatro Cultura Artística, fomos ver uma orquestra de música clássica. Em 1967, a professora de História nos levou à Casa do Bandeirante. Isso me marcou para sempre...

No ginásio eu adorava muitas matérias, mas eu sempre gostei da área de Humanas: de Literatura, de História, de Francês e assim por diante. Embora a Literatura não fosse o forte da escola estadual, os professores de Português sempre insistiam na leitura dos clássicos, por exemplo, *O Guarani*. Eu sempre gostei muito de ler, não por exigência dos professores, eu já lia normalmente, então fui levado naturalmente para as Humanas.

A escola era importante para a minha família, Nossa Senhora! Meus pais, e sobretudo a minha mãe, sempre diziam assim: “Não vamos deixar nada para você, mas vamos deixar você formado em alguma coisa”. Então isso era um valor, também era um valor para o imigrante. A minha mãe não passou do ensino primário. Ela queria que eu fosse médico, mas eu esbarrei justamente nas dificuldades para certas disciplinas, eu sempre tive uma propensão mais para as Humanas. Do Ensino Médio eu cheguei a fazer cursinho visando Medicina, cheguei a prestar o vestibular, não passei e acabei desistindo, né? Logo em seguida optei por História e passei no vestibular direto, ingressando na Universidade de São Paulo em 1976.

Embora eu tenha ido bem no vestibular, eu senti, confesso, que foi um grande choque, me achei completamente despreparado na graduação: dificuldade teórica, dificuldade técnica, dificuldade em ler os clássicos, eu não conseguia entender os textos, meu Deus do Céu! A grande maioria dos meus colegas também tinha dificuldades. Acho que dos 120 estudantes que entraram no ano que ingressei 2/3 desistiram até o final do curso. Não havia suporte ou apoio pedagógico. A universidade não estava preparada para receber esses estudantes, essa massificação da escola pública. Eu peguei aqueles professores mais catedráticos. O volume de leitura da bibliografia, para acompanhar as disciplinas, exigia uma dedicação quase que exclusiva e eu trabalhava. Trabalhei sete anos como bancário, inclusive durante a graduação. Aliás, eu tive pouca infância, muito menos adolescência. Desde os treze anos eu já procurava emprego, trabalhando e estudando.

45

Por outro lado, a universidade foi um marco em minha vida. Eu cresci muito intelectualmente. Eu devo tudo que eu sei à universidade, foi um salto gigantesco depois que entrei na Universidade de São Paulo, na FFLCH³, a famosa FFLCH...

Eu peguei a fase de efervescência, do final da década de 70. Eu atuava no movimento estudantil de esquerda para a abertura política, que apontava para transformações no país. Aquele momento coincidia com o nascimento do movimento sindical, a greve dos metalúrgicos... e depois, em 1980, os novos partidos. Eu acompanhei tudo isso, o último quarto do século XX, a fase da redemocratização, a transição entre a ditadura e a fase que nós vivemos hoje. Vivi essas expectativas e esses sonhos em relação à sociedade brasileira, que permearam todo o meu trabalho, do começo ao fim. Acredito que eu sou de uma geração um tanto quanto sonhadora!

A minha paixão pela História foi o que me levou a lecionar. Era quase natural, na década de 70, os estudantes saírem do curso de História e irem para o magistério. Essa coisa de pesquisador não existia muito. Decidi, portanto, ser um divulgador de História, da minha paixão. Posteriormente, foi a paixão social e a crença no país. Eu sou de uma

3. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

geração em que a gente acreditava muito no país. Eu acho que isso é fundamental para o trabalho do professor porque, por mais dificuldade que você tenha, não dá para não acreditar no futuro quando você está com os jovens.

Eu procurava passar com paixão a minha matéria, eu procurava sempre estimular os estudantes a gostar do conteúdo da disciplina, a se identificar com ela, porque eu acho que este era o meu primeiro objetivo: que cada estudante se interessasse e percebesse a importância da História para ele, para o entendimento da sociedade e para a reflexão de seu papel social. Então acho que muitos estudantes gostavam, né?

Eu sempre tive como perspectiva que os meus estudantes tivessem uma ascensão social, uma ascensão de escolaridade. Eu sempre tinha expectativa de que eles fizessem faculdade, fizessem universidade, achei importante que a população da periferia, de classe baixa, tivesse acesso à universidade porque para mim mesmo foi uma experiência importante. Eu tinha essa expectativa e sempre estimei os estudantes a se prepararem visando se tornarem universitários e até um dia voltar à escola como professores. Eu falava: "Olha, o Brasil precisa muito de professores, precisa muito de médicos, precisa muito dessas profissões, de gente bem formada e acho que vocês têm condições disso". Sempre acreditei nos meus estudantes. Eu tive esse sonho para as crianças, eu via a criança ali, mas também via um adulto mais além. Um dia a Ana disse: "professor, eu gostava muito das suas aulas, vou fazer História também". Eu respondi: "Olha, é algo desafiador! Se você for estudar História, uma das áreas de atuação é o magistério. Você tem que pensar nisso, né? O magistério, hoje em dia, é um desafio muito grande". Hoje, graças a esta mídia, que é a internet, a gente pode acompanhar a trajetória de muitas crianças e eu fico muito feliz quando recebo retorno. Muitos passaram pelo Ensino Superior e alguns se tornaram professores.

46

Eu gostava de trabalhar com filmes, era muito bom, me sentia gratificado. Eu lembro, mais recentemente, de um curso de música que fiz na Sala São Paulo e foi um trabalho muito bonito. Depois eu usei em sala de aula, tanto nas turmas do noturno como do diurno. Tive a oportunidade de levar os estudantes do noturno para assistirem música clássica na Sala São Paulo. Foram trabalhos assim: com filmes, com música, com pintura que permearam a minha prática docente. Na devolução há tanta coisa, foram tantas coisas... Agora, no final, antes de me aposentar, eu me senti mais gratificado, eu preparava melhor as aulas, estava mais preparado e acho que estava fazendo um trabalho mais interessante.

Outro fator importante é que trabalhei em um momento histórico, a década de 80 e de 90, de grande efervescência da discussão pedagógica. Numa época em que os parâmetros pedagógicos foram extremamente contestados em decorrência do processo político do país: fim da ditadura, abertura, nova democracia e tudo mais... A

Pedagogia passou, assim, por um reforço das ideias de esquerda. Os papéis do professor e do estudante já estavam sendo contestados. Mudaram os paradigmas do que é ser um bom professor, do que é ser um estudante. A todo momento você se policiava, você já não sabia mais o que era certo e o que era errado em Pedagogia. Eu acho que eu fui também fruto dessa época, uma época de instabilidade, de incerteza, de novas perspectivas, de novas abordagens, e tudo isso foi novo, né? Acho que também foi um campo experimental...

Portanto, estudei muito sobre Pedagogia a partir do momento que eu passei a ser professor. Passei a conciliar a Pedagogia com a História, porque justamente a Pedagogia forneceria as ferramentas para você trabalhar. Eu comecei lecionando para as quintas séries no final dos anos 70. Nesse momento as crianças eram de um jeito. Em 2010, quando me aposentei, os estudantes já eram completamente diferentes. Eu peguei essa transformação. Isso para mim foi marcante, nesses trinta anos de trabalho.

Eu sofri muito nos dez primeiros anos pela timidez. Eu não me achava em condições de dar aula exatamente. Sempre temi uma classe cheia. Eu também acho que o núcleo pedagógico, a minha licenciatura também não foi muito boa, não me preparou para a sala de aula. Com o tempo, depois de uns dez anos de magistério é que eu fui me sentindo mais à vontade, confiante.

A timidez e a insegurança marcaram toda minha fase profissional, trinta anos trabalhando nessa TENSÃO de não acreditar que eu fosse um profissional BOM. Isso fez com que eu exigisse mais de mim e talvez por isso, por eu provar a mim mesmo, por exigir de mim mesmo, é que sempre procurei fazer o melhor que eu pude. Então, eu acredito que esse "levar muito a sério" é uma das coisas positivas e da qual eu me orgulho, vem muito talvez dessa timidez, dessa insegurança e de eu me sentir sempre aquém daquilo que eu deveria fazer.

O ambiente escolar é um ambiente desafiador. A relação com os estudantes foi sempre conflituosa. É também uma relação de amor e ódio. É uma profissão terrível no aspecto cotidiano: você tem que estar naquele horário, com aquelas mesmas pessoas, quer você queira quer não, você vai estar com elas. Então, você tem que encontrar formas, novas formas de estar convivendo. É normal a angústia, normal todos os problemas emocionais. É normal você levar o problema da escola, carregar nas suas costas. Ser professor é uma daquelas profissões da qual é muito difícil você se desligar, embora acho que todas as profissões sejam assim. Os problemas dependem do momento histórico, da sociedade, das condições de trabalho, de uma série de coisas, mas daí o grande número de pessoas afastadas por problemas emocionais. Eu via muitos colegas meus saírem. Eu percebi, depois de certo tempo no magistério, que eu tinha que ter um preparo físico e um preparo emocional. E foi assim que eu aguentei

ficar trinta anos. Eu consegui me aposentar como professor sem pirar!

Essa é a parte emocional do trabalho da gente. Claro que você é esse bloco profissional, você tem esse papel "o profissional" e ao mesmo tempo é o bloco pessoal, "a pessoa", né? No meu caso não dá para falar de um sem falar do outro.

Eu, aliás, me aposentei e uma coisa que estou sentindo nos últimos cinco anos é que estou cada vez mais descrente, talvez pelo fato de eu não estar mais com os jovens. Quando você está com o jovem, você acredita naturalmente, você quer acreditar, porque você acredita naquelas pessoas, então você faz um trabalho voltado para elas, né? Eu sinto certa consciência pesada de estar aposentado. Porque eu acho que eu teria ainda muito que contribuir, né? Eu acho que estaria melhor hoje, como professor.

Havia um ou ainda há um prestígio grande de ser chamado de professor, por mais que essa profissão esteja em crise, por mais que no dia-a-dia seja difícil o professor ser respeitado. O Brasil vive esse dilema: ao mesmo tempo valoriza, mas ao mesmo tempo não valoriza. Por parte do Estado não é só a educação, não é só o professor que não é valorizado; os médicos não são, muita gente não é. Essas áreas da saúde e da educação sempre vão estar carentes.

Eu costumo dizer que, desde 1962, eu nunca saí da escola. Minha família, meus pais, meus irmãos, minha esposa têm orgulho de eu ser professor. É ainda uma profissão que é respeitada. É mais ou menos como ser chamado de doutor.

48

Estabelecendo relações

A breve análise busca manter o percurso cronológico da transcrição. Dessa forma, iniciamos por problematizar as relações familiares e as relações estabelecidas nas escolas de Educação Básica, no curso de formação e, em seguida, em sua carreira.

Para a abordagem histórico-cultural, base teórica da pesquisa, a singularidade de cada sujeito resulta "[...] da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento" (REGO, 2003, p. 55). Rego aponta que inúmeros autores, de diferentes áreas do conhecimento, ressaltam a importância da família como a primeira instituição socializadora e que, nesse sentido, exerce grande influência no desenvolvimento da criança e do adolescente.

A narrativa de Cuper indica que ele nasceu em uma estrutura familiar muito rígida. Seus pais foram criados de modo muito duro e reproduziam, com seus filhos, a educação que tiveram. Cuper explica que apanhou muito na infância e essa violência educacional era a forma pela qual se transmitia a ideia de responsabilidade que, desde muito cedo, aprendeu. Ele, por ser o filho mais velho, era responsável por inúmeras

atividades em casa, inclusive por cuidar de seus dois irmãos mais novos.

Cuper não se referiu à escolaridade de seu pai, contudo inferimos que ele estudou até o nível médio. Ele esclarece que sua mãe não estudou além do ensino primário e que, portanto, para ambos a escolarização era um valor que eles gostariam de ver realizado nos filhos. Nesse sentido, essa família teve um papel muito importante em relação à educação dos filhos, ela incentivou e possibilitou a escolarização. Para Lahire “[...] a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”⁴ (2006, p. 338), como nesse caso, em que os dispositivos familiares possibilitaram a construção de valores concretos acerca da educação.

Apesar da influência da família na vida da criança e do adolescente os traços de “[...] seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens que o indivíduo realizará em diferentes contextos socializadores, entre eles, a escola” (REGO, 2003, p. 57). Portanto, compreendemos a constituição do sujeito ao longo de sua trajetória de vida.

As memórias das primeiras etapas da escola mostraram formas tradicionais de lidar com o ensino: havia exposição dos estudantes, classificação, castigo, entre outras práticas punitivas. O professor menciona apenas duas experiências marcantes ao longo da Educação Básica, duas visitas externas: uma ao teatro Cultura Artística e outra à Casa do Bandeirante. Mesmo não atribuindo essas experiências ao interesse pela História imaginamos que o gosto pela Literatura e a visita à Casa dos Bandeirantes constituíram, de modo significativo, o gosto pela área de estudo. Podemos interpretar que o envolvimento com as leituras foi importante em sua formação na medida em que consideramos que a linguagem narrativa é própria do gênero que se apresenta nos livros de História. A Casa dos Bandeirantes, por sua vez, é um espaço em que a cultura histórica é divulgada, onde aspectos do conhecimento histórico brasileiro são evidenciados. Dessa forma, provavelmente, nessa visita, Cuper teve um contato significativo com aspectos da História do Brasil. Essas experiências na Educação Básica aguçaram seu interesse para prosseguir os estudos em História e o auxiliaram em suas práticas pedagógicas. Quando professor, considerando a importância de atividades para além dos muros da escola, proporcionou visitas externas para seus estudantes.

Tardif e Raymond (2000) pontuam que a docência é a única profissão em que os sujeitos se relacionaram com ela durante a maior parte de sua vida, antes mesmo de se licenciarem para o magistério, criando, dessa forma, sentidos próprios

4. Lahire (2006) explica o cuidado que teve com os termos “transmitir” e “transmissão”, pois eles normalmente significam “[...] uma reprodução idêntica (“modelo a ser imitado”) de uma disposição “ou de um esquema” mental” (p. 340). Para o autor essa ideia desconsidera a participação do sujeito destinatário no processo.

(positivos ou negativos) de imagens de professores e de experiências escolares. Por vivenciar a experiência com criticidade, refletir sobre ela durante o curso de formação ou a partir das próprias experiências muitos professores tendem a evitar práticas que julgaram outrora negativas e a evidenciar outras que lhe foram significativas. Portanto, os sentidos vivenciados (não) farão parte de seu repertório de práticas pedagógicas. Percebemos, por exemplo, que Cuper se preocupou em não reproduzir em suas práticas as experiências vivenciadas negativamente.

Ao referir-se ao Ensino Superior Cuper explicou seu crescimento intelectual, acadêmico e militante no período, ainda que o processo de aprendizado fosse dolorido. Por um lado, destacou que a universidade o transformou principalmente intelectualmente, talvez considerando que tanto as vivências enquanto estudante como aquelas enquanto participante do movimento estudantil foram decisivas em suas significações acerca da política, do momento histórico do país, da compreensão da sociedade, de sua decisão profissional e de percurso de sua vida.

Por outro lado, explicou as dificuldades que teve com o curso de graduação. Narrou que a faculdade não proporcionou ferramentas adequadas para garantir a permanência de seus estudantes, pois a erudição do curso e o volume de leitura impediram a permanência de 2/3 dos estudantes que com ele ingressaram. Os números atuais sobre os dados de evasão dessa faculdade não melhoraram. Pereira (2014) aponta que o curso de História está entre os cursos com mais baixos índices de licenciados, junto aos cursos de Geografia, de Letras e de Química. Entre as 3510 vagas ofertadas entre os anos de 2000 e 2012 apenas 444 estudantes concluíram suas licenciaturas, ou seja, menos de 13%. Indagamos se a faculdade ainda oferta um curso inalcançável para a maioria dos estudantes no que se refere à carga de leitura, cobrança de leitura em diferentes idiomas, trabalhos e provas para além das possibilidades, ausência de orientação para leitura, realização de trabalhos, entre outras características. Para além das razões acadêmicas pesquisas indicam poucas políticas de assistência estudantil para garantir a permanência (auxílio alimentação, moradia, livros, entre outros).

A estrutura meritocrática apresentada no curso de formação, fez com que o professor se sentisse aquém de seu conhecimento, práticas e atribuições ao longo de sua carreira docente. Ele vivenciou a profissão tentando superar as ideias de lacunas embutidas pela mesma faculdade que não lhe ofertou ferramentas adequadas, gerando um ciclo vicioso sobre uma relação profissional tensionada.

Talvez, os pontos essenciais da profissão para Cupertino sejam o compromisso com a Educação, com os estudantes, com o processo de ensino-aprendizagem de História. Para tanto, seu primeiro objetivo foi tentar fazer com que os estudantes se interessassem por História, porque, percebendo a importância da matéria, os

estudantes poderiam ter um maior entendimento da sociedade, refletindo sobre si próprios e seu papel social. Nesse sentido, foi importante promover a possibilidade de ascensão da escolaridade para todos os estudantes, principalmente para aqueles provenientes das classes sociais menos privilegiadas. Cuper relacionou, assim, sua própria história pessoal à sua prática pedagógica. Dessa forma, Cuper contextualiza a profissão enquanto constituição de si, ao nela projetar sonhos e expectativas não dissociadas ao momento histórico em que está inserido.

O professor aponta diversas crises com as quais se relacionou em sua trajetória, tantos problemas sociais como subjetivos. Percebemos sua postura crítica em relação à situação do país e à educação ao relatar as mudanças históricas desde a ditadura militar. Sua fala ressalta as implicações das mudanças políticas nacionais que incidiram sobre as políticas públicas na Educação, em cada momento da história recente do Brasil. Ele sugere que a crise que envolve a Educação afeta a dinâmica de trabalho docente.

Entre as questões subjetivas o professor ressalta as constantes tensões vivenciadas por si mesmo e por seus pares no cotidiano escolar. Tensões essas que têm levado muitos professores ao abandono: temporário, definitivo ou em serviço. Carlotto (2011) aponta que a Organização Internacional do Trabalho coloca a profissão docente como uma das mais estressantes, tendo, dessa forma, forte incidência de elementos que conduzem à chamada Síndrome de *Burnout*. Entre os fatores que levam à síndrome, a autora aponta que na profissão docente há menos tempo para executar o trabalho, para atualização profissional, lazer e convívio social; há uma redução da amplitude de atuação do trabalho e escassas oportunidades de trabalho criativo; o planejamento das políticas que norteiam o trabalho é elaborado por outras pessoas; os salários são baixos e as condições de trabalho precárias. Na esfera pública a profissão “[...] é extremamente cobrada em seus fracassos e raramente é reconhecida por seu sucesso” (CARLOTTO, 2011, p. 403).

Uma forma de considerar as tensões vivenciadas pelo professor a partir da perspectiva histórico-cultural é por meio do conceito de *drama* de Vigotski. Para Vigotski “[...] o drama realmente está repleto de luta interna [...] [pois] a dinâmica da personalidade é o drama [uma vez que] o drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão, etc)” (2000, p. 35). Anjos esclarece que “[...] ao elaborar a noção de drama, Vigotski está dando ênfase à internalização (dramática) das relações sociais, e está apontando que as relações reais entre as pessoas e as práticas sociais é que estão por trás do desenvolvimento psicológico” (2010, p. 142). Para a autora, ao compreender a dinâmica da personalidade a partir do drama, “[...] a dimensão contraditória das condições concretas que constituem os sujeitos” (Ibid, p. 142) é evidenciada.

Ao concebermos a constituição dramática da personalidade do sujeito estamos sugerindo que essa constituição é, além de contraditória, complexa. A subjetividade de cada sujeito, dessa perspectiva, é tensa, uma vez que

[...] a multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. (FONTANA, 2013, p. 64)

O sujeito, nesse contexto, significa e resignifica as interações sociais constantemente, de maneira, muitas vezes, contraditória. Dessa forma, para a autora, “[...] nossa singularidade é ‘lugar de passagem’, é uma condição produzida historicamente na dispersão das interações, no desafio de compreender o vivido (‘nem sempre percebido’) nas suas incoerências e contradições” (Ibid, p. 67, grifo da autora). Por isso, acrescenta Fontana, remetendo-se a Vigotski, que o desenvolvimento do comportamento do sujeito deve ser entendido no conceito de drama, pois “[...] a “aproximação do vivido”, na sua fragmentação e conflitos, no jogo da participação do/com o outro, [...] [é] condição para uma psicologia humana concreta” (Ibid, p. 68, grifo da autora). Compreender o sujeito, a partir da dramaticidade de suas relações, é perceber como se constitui a sua subjetividade.

52

Para Oliveira, o “[...] desenvolvimento [é] como o conjunto dos processos de transformação que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo” (OLIVEIRA, 2009, p. 332). A autora refere-se à sintetização de Palacios (apud Oliveira, p. 332) que aponta três fatores para explicar os processos de transformação que ocorrem ao longo da vida de um ser humano: “[...] i. A etapa da vida em que a pessoa se encontra; ii. As circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre e iii. Experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas”. O que propõe Palacios é que as condições do comportamento humano estão relacionadas às circunstâncias históricas e culturais das experiências que cada sujeito tem.

Portanto, consideramos o momento de fala de Cupertino, como professor aposentado, que reflete sobre sua trajetória na docência, explicitando todo o drama que permeou sua vida e sua prática profissional, perpassando as transformações históricas e pessoais, (re)significando sua própria constituição de sujeito histórico.

Assim, ressaltamos indícios do desenvolvimento da vida e a permanência na carreira de Cuper de modo dramático, entre o individual e o coletivo, entre as contradições e tensões do desejado e do realizado, entre os sonhos e as pedras...

A procura de diálogos

A narrativa de Cuper nos faz pensar que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2013, p. 69), dos grupos e das relações tecidas por esse professor, que nesse caso são políticas, acadêmicas, profissionais, didáticas, etc. Comenta Braga que “[...] o caráter único do pensamento individual forma-se, assim, no entrecruzamento de várias correntes do pensamento coletivo” (BRAGA, 2002, p. 19), pois cada sujeito se constitui nas relações concretas com os outros.

As breves considerações indicam possibilidades de compreender o que moveu Cuper a ingressar e a permanecer na profissão e em quais condições. Há paixão e prazer em estar com os estudantes, contudo, como muitos professores no Brasil, sofreu pelas condições concretas da profissão: baixo salário, desprestígio social, políticas públicas autoritárias e excludentes, relações conflitantes com seus pares e estudantes, etc. Seu percurso é singular, mas que se cruza, se aproxima e se distancia de inúmeras outras histórias dos milhões de professores que vivencia(ra)m a profissão.

Não buscamos obter uma análise conclusiva dos elementos que mantêm o docente na profissão, de forma generalizante ou reducionista. Cada percurso é único. Procuramos evidenciar o que para Cuper foi importante. Trouxemos, nesse sentido, significações das relações estabelecidas ao longo de sua vida, as mais variadas situações, entre a paixão e o desencanto, no *drama*.

Caberia agora, encontrar um desfecho, um ponto final, uma conclusão, mas encontrar a última palavra seria desfazer o diálogo. Dessa forma, finalizamos este texto por apontar a importância da continuação do diálogo sobre a profissão docente, sobre a disciplina de História na Educação Básica, sobre o fazer História e fazer Educação, sobre ser historiador e ser educador, sobre refletir acerca de outros tempos e espaços...

Terminamos por convidar a todos e todas a ousar na docência

[...] estudamos, aprendemos, ensinamos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica [...] É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer *não* à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num que--fazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo. A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que

exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece.
(FREIRE, 1997, p. 8-9)

REFERÊNCIAS

- ANJOS, D. D. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. In SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. **Questões de desenvolvimento humano** - Práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 129-149.
- BRAGA, E. S. **Memória e narrativa**: da dramática constituição do sujeito social. 2002. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=vtls000253756>>.
- EVANGELISTA, M.B. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. **Revista de História Oral** Oralidades. São Paulo, n. 7, p. 169-182, Jan-jun/ 2010.
- FONTANA, R. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1997.
- GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2013.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2006.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2015.
- OLIVEIRA, M. K. **Cultura & Psicologia**: Questões Sobre o Desenvolvimento do Adulto. São Paulo: Hucitec, 2009.
- PEREIRA, S. S. A crise no curso de formação de professores: dos vestibulandos aos concluintes. In: **Anais...** ANPAE Sudeste UNICID 2014. <<http://www.youblisher.com/p/1013692-ANAIS-ANPAE-SUDESTE-UNICID-2014/>>.
- REGO, T. C. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, Vozes, 2003.
- RISTOFF, D. **Mapa da demanda docente na educação básica**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/palestras/palestra_ifets_mapa_04m.pdf>
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Sociedade e Educação**, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. "Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]". Trad. Alexandra

Marenitch. **Educação & Sociedade**, Campinas: ano XXI, nº 71, p. 209-244, julho/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>.

NÃO NEGO MINHA HISTÓRIA: SOU PARAÍBA, SIM SENHOR!

Janielly Souza dos Santos¹

Resumo: O presente artigo é fruto de um projeto, pensado e realizado, em uma escola estadual do município de Campina Grande – PB, a partir de práticas educativas efetivadas por docentes e discentes que compõem essa comunidade escolar. Tendo como objetivo principal refletir a História Local, especificamente a História da Paraíba, fizemos usos das sensibilidades para compor metodologias que estimulassem os alunos a conhecerem sua História. A confecção de materiais pedagógicos pelos discentes foi uma etapa primordial do nosso projeto, bem como, a busca da leitura e discussão de autores paraibanos que procuraram pensar e fazer a História da Paraíba. A pesquisa se configurou em um caminho essencial para todos aqueles que participaram do projeto.

Palavras-chave: História da Paraíba, História Local, Práticas Educativas.

Abstract: This current article is a result of a project intended to be implemented in a state school of Campina Grande-PB, from educational practices done by teachers and students that set the mentioned school. This work aims to reflect on local history, especially the Paraíba history, so we use the sensitivity in order to make the methodologies that encourage the students to know their own history. The selection of pedagogical materials by the students was an important stage for our project, as well as the reading and argument about authors of the Paraíba state that seek to reflect on the Paraíba history and its formation. This research set a essential direction for every participant.

Keywords: Paraíba History, Local History, Pedagogic Practices.

1. Graduada em História pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, especialista em História do Brasil e da Paraíba pelas Faculdades Integradas de Patos – FIP, mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Atualmente professora da rede pública de ensino do Estado da Paraíba. E-mail: janiellysouza@yahoo.com.br.

Quando aprovada no concurso público para docentes do Estado da Paraíba em 2013, depois de tomada posse e designada para trabalhar na EEEF Reitor Edvaldo do Ó fui conhecê-la. Quando cheguei à escola fiquei apreensiva e pensei "Meu Deus, o que estou fazendo aqui?". Como não morava em Campina Grande, e não conhecia o espaço e o público para o qual iria lecionar, no início fui amedrontada por algumas pessoas com referência ao espaço de localização e parte da clientela da escola.

Assim como não devemos julgar o livro pela capa, aos poucos fui percebendo que esse medo não fazia sentido, e que estes alunos necessitavam de pessoas que acreditassem em seus potenciais. Foi a partir disso que, durante o transcorrer do ano letivo de 2013, procurei desenvolver projetos com as turmas as quais leciono. Este que vos apresento foi um deles.

O projeto *Não nego minha história: Sou Paraíba, sim senhor!* foi desenvolvido com a turma do 8º ano A do turno da manhã, visando fazer com que os alunos refletissem a construção histórica e cultural do espaço onde habitam, a Paraíba. Nesta perspectiva, é interessante perceber que quando os alunos lidam com situações-problemas do seu cotidiano, há uma maior capacidade de envolvimento e interação.

Durante a efetivação do projeto, procuramos contar com o apoio da comunidade escolar, em especial de docentes de outras disciplinas, com o objetivo de colocar em cena a prática da interdisciplinaridade. Além disso, a proposta de envolver os alunos, de tal maneira que suas potencialidades de pesquisa, estudo, formas de expressões, fossem efetivadas, se colocou como ação primordial.

Partindo do princípio que a história deve fazer uso de questões cotidianas para problematizar situações-problemas do passado e/ou do presente, este projeto é justificável. Num primeiro momento é relevante pensar que o estudo da história local possibilita a nossos educandos se sentirem sujeitos participantes e integrantes da história, tornando a disciplina de história mais acessível, e não como um bicho de sete cabeças, que não faz parte da realidade social, cultural e educacional destes sujeitos.

Durante muito tempo, desde meados do século XIX, o ensino de história foi trabalhado na escola a partir de um espaço e de um tempo longínquo, distante da realidade dos alunos. Apesar desta perspectiva ainda ser presente em determinadas aulas de história, a cada dia a procura por transformar essa realidade é grande. Neste contexto, CAIMI (2010, p. 60) aponta para a necessidade de:

[...] superar o verbalismo das aulas de história circunscritas apenas a temporalidades remotas, a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, tampouco as de seu grupo de pertença.

Neste sentido, quando nos propusemos a pensar a história e as práticas culturais da Paraíba, colocamos nossos alunos diante de uma realidade mais presente em seu dia a dia. Deste modo, quando eles se colocaram na pesquisa de conhecimentos que não possuíam sobre o tema, a curiosidade pôde ser aguçada, favorecendo a produção de conhecimentos sobre o espaço vivencial e, conseqüentemente, sobre a história.

Além disso, os educandos puderam, durante a efetivação do trabalho, pensar sua relação de pertença ao Estado em que vivem, além de apreciarem com mais cuidado a cidade que habitam, e ainda conhecerem outros lugares da Paraíba. Nisso, ainda puderam perceber que práticas culturais presentes em seu cotidiano têm história, que pode estar relacionada à história do lugar onde residem. Nisso, observamos com BITTENCOURT (2009, p.168) que:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

58

Neste âmbito, quando dispusemos de um conteúdo que se fazia presente na realidade do aluno, este pode usá-lo de forma mais prazerosa favorecendo seu sucesso escolar, bem como, sua permanência na escola. Trabalhar com projetos é observar, através da temática proposta, educandos participando coletivamente, adotando atitudes reflexivas diante de situações encontradas no decorrer da caminhada, e demonstrando seus múltiplos talentos.

Diante destas considerações, o projeto discutido aqui propôs a descoberta de conhecimentos e de talentos, muitas vezes sucumbidos ao anonimato. Da mesma forma que um agricultor/jardineiro busca, e tem esperança, que ao cultivar um pomar, árvores deem frutos suculentos e saborosos, também esperamos, ao pensar este projeto, pela beleza das cores, dos cheiros, dos sabores, deliciar-nos diante dos frutos colhidos.

Mas como surgiu a problemática do projeto? De um debate em sala de aula, quando estávamos refletindo formas de preconceito para com os sujeitos que habitam a região nordeste. Em especial os paraibanos são acometidos por este tipo de preconceito, no momento em que o termo *paraíba* é usado para nomear os habitantes da região nordeste, muitas vezes, como formar de denegrir a imagem do sujeito e da Paraíba.

Neste campo de ação, foi pensado que a partir do instante que nossos alunos conhecessem melhor a Paraíba, poderiam valorizar mais o seu Estado, além de divulgar

suas belezas históricas e culturais para aqueles que não o conhecessem. A partir deste momento, estes sujeitos não se sentiriam constrangidos diante do termo, e do preconceito, muito pelo contrário, saberiam lidar com eles.

Ao invés de baixarem a cabeça diante do argumento de ser um povo atrasado, rude, perdido no tempo, saberiam portar-se através do diálogo, possibilitando fazer com que o outro reflita que este argumento não tem nenhum fundamento plausível nos dias atuais, e que atrasada é a mentalidade daqueles que pensam desta maneira. Diante da falta de conhecimento sobre a História da Paraíba, bem como, das belezas que ela possui, nos propomos ao não negar nossa história e a (re)afirmar que somos *Paraíba, sim senhor!*

Pensar o trabalho com projetos no ensino de história é possibilitar o trabalho com a interdisciplinaridade, partindo do princípio que integra e articula disciplinas, fazendo com que estas se coloquem na horizontal e diante da prática da reciprocidade. Neste contexto, convém pensar com ALMEIDA (2002, p.58) “[...] que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas do conhecimento. Mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade.”

Nesta mobilização para investigação de problemáticas da realidade chegamos à temática da história local, tão importante no campo do ensino de história, mas geralmente relegada ao segundo plano, pois a preocupação em vencer os conteúdos do livro didático se coloca como essencial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997, p.40) já nos advertia sobre esta questão ao afirmar que “A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia.”

Neste sentido, quando pensamos o projeto *Não nego minha história: Sou Paraíba, sim senhor!* notamos a importância de trabalharmos a história da Paraíba por esta se fazer presente na realidade vivencial dos alunos, já que estes habitam este espaço. O trabalho com a história local favorece a percepção de que a realidade histórica também é fruto de experiências individuais e coletivas efetivadas pelos alunos. Neste campo de ação, é importante pensar com CAINELLI e SCHMIDT (2009) que:

Atualmente, um dos importantes objetivos do ensino da História é contribuir para que o aluno conheça e aprenda a valorizar o patrimônio histórico de sua localidade, de seu país e do mundo. Assim, alguns trabalhos podem ser desenvolvidos, no sentido de tornar esse conhecimento mais próximo dos interesses e da cultura do aluno. (p.140)

Quando trazemos o conhecimento escolar para mais próximo da realidade vivencial do aluno, a relação ensino-aprendizagem é facilitada e o sucesso escolar torna-se uma realidade acessível ao aluno. Assim como o melhoramento do rendimento escolar, o conhecimento mais próximo dos interesses dos alunos possibilita a diminuição da evasão escolar.

Nesta perspectiva, entre as causas que levam a evasão escolar podemos citar o desencontro entre a escola e o aluno. Na medida em que o diálogo não pode ser estabelecido quando duas pessoas falam línguas diferentes, uma não entendendo a língua da outra, a relação ensino-aprendizagem não pode ser vitoriosa quando ambos os personagens, aluno/escola, aluno/professor, não se comunicam de maneira a um entender o que o outro quer falar.

É neste sentido, que a escola, e os personagens que a compõem devem se esforçar para falar a linguagem do aluno, entender a realidade social e cultural em que ele está inserido, de forma a escolher a melhor metodologia para por em prática a relação ensino-aprendizagem, que como o próprio nome diz é uma relação, uma troca de experiências.

Diante da necessidade de colocar um projeto em prática, uma das partes fundamentais foi pensar como fazê-lo, que metodologias usar. Na concretização das escolhas metodológicas pensamos, num primeiro momento, que caminhos podemos trilhar para alcançarmos os objetivos? Desta maneira, inicialmente propusemos quatro eixos temáticos para que os alunos pudessem fazer sua escolha, pesquisar e realizar seminários: I – Conquista e Fundação da Paraíba, II – Do Litoral ao Interior: Colonização da Paraíba, III – Heranças Culturais; IV – Belezas Paraibanas.

O primeiro grupo, que ficou com o tema *Conquista e Fundação da Paraíba*, usou como suporte o livro *Estudando a História da Paraíba* de GURJÃO e LIMA (2001) para pensar a história oficial da conquista e fundação da Paraíba, além de outras pesquisas para pensar o surgimento dos primeiros núcleos de povoamento e vilas da Paraíba, e ainda trouxe trechos do livro *História da Paraíba em versos* de Luiz Nunes, mais especificamente do folheto I – Conquista, Colonização e Catequese.

Um segundo grupo, que trabalhou o tema *Do Litoral ao Interior: Colonização da Paraíba*, também se baseou no livro *Estudando a História da Paraíba* de GURJÃO e LIMA (2001) para pensar a colonização do litoral com o ciclo da cana-de-açúcar, e do interior com o gado. Durante a exposição do tema, os alunos trabalharam a questão da mão de obra indígena e a escravidão negra. Imagens como desenhos, pinturas e fotografias foram usadas para chamar a atenção da turma para a temática, como podemos perceber nas figuras 1 e 2, propostas a seguir.

Figuras 1 e 2: Fotos do grupo “Do litoral ao interior: Colonização da Paraíba” realizando o seminário.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O terceiro grupo, ao trabalhar o tema *Heranças Culturais*, procurou realizar pesquisas acerca de eixos temáticos: Alimentação, Músicas, Danças, Religiosidades, observando as heranças deixadas pelos indígenas (nativos da Paraíba), africanos, afro-brasileiros e europeus; e ainda procurou pesquisar sobre artistas paraibanos do passado e do presente e seus legados.

Apesar das apresentações terem sido adequadas ao tema proposto, foi na hora do debate que ficou mais interessante, pois os alunos responsáveis pelo seminário ficaram mais a vontade e dispostos a debater com os colegas, demonstrando que a pesquisa e os conhecimentos adquiridos foram além do que eles tinham expressado anteriormente.

O quarto, e, último grupo, ao trabalhar o tema *Belezas Paraibanas* procurou pensar os pontos turísticos da Paraíba. Neste âmbito, foi interessante que para além dos pontos turísticos tão divulgados pelos meios de comunicação como o litoral paraibano, o Vale dos Dinossauros em Sousa, Pai Mateus em Cabaceiras, as Itacoatiaras de Ingá, o patrimônio histórico e cultural de Areia, também trabalhados pelo grupo, os alunos trouxeram outros pontos turísticos de visitaçao da Paraíba como: a Pedra de Santo Antônio em Fagundes, o Rabo do Pavão no Congo, o Memorial a Frei Damião em Guarabira, a Pedra da Boca em Araruna, o Pico do Jabre em Matureia, a Pedra do Cachorro em Queimadas, além da própria cidade, Campina Grande, que se colocava

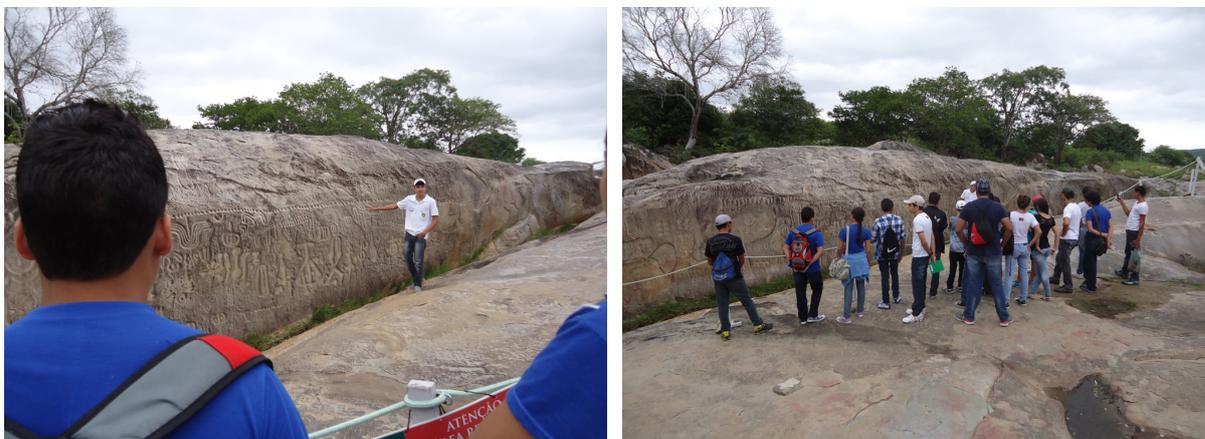
como roteiro turístico geralmente a partir do Maior São João do Mundo, mas que possuía inúmeros pontos importantes de visitação.

Em um segundo momento da consolidação do projeto, projetamos uma aula de campo com a turma, com o objetivo dos alunos conhecerem um ponto turístico do Estado da Paraíba. As itacoatieras de Ingá fora o espaço escolhido. Destino turístico de importante referência histórica na/da Paraíba, que nos instigou a pensar muitas possibilidades de vivência dos nativos que habitaram a Paraíba em tempos remotos (segundo pesquisas, há aproximadamente 6.000 anos atrás). Sendo um tesouro arqueológico de nosso estado, cabe a nós enquanto professores incentivar nosso alunado a apreciá-lo de forma a perceber sua importância.

No Museu de História Natural puderam ter mais informações sobre a fauna que habitou a região no período supracitado, podendo ainda apreciar mais de perto réplicas das itacoatieras. Durante a referida visita os alunos observaram as explicações dadas pelo guia que nos auxiliou, exploraram o espaço, fizeram anotações e questionamentos quanto a dúvidas que surgiram. As figuras 3 e 4 nos chama a atenção para os olhares atentos dos nossos alunos diante da itacoatieras.

Figuras 3 e 4: Aula de campo junto as itacoatieras de Ingá – PB.

62



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Quando em discussões posteriores em sala de aula, os alunos avaliaram a viagem (aula de campo), o fizeram de forma positiva, pois quando estudaram a pré-história brasileira usaram somente de imagens do livro didático e da imaginação, e que na referida aula puderam está mais próximos do conhecimento estudado, além de poder perceber que a Paraíba se coloca a partir de belezas únicas.

Ainda fizeram a observação de que a inteligência dos povos que habitaram

a Paraíba era ímpar, pois se achamos que somos mais capacitados do que eles por escrevermos em papel, ou mesmo no computador, observa-se que eles eram mais habilidosos já que deixaram sua história em pedra. A durabilidade do papel pode ser curta, caso ele venha a ser queimado, molhado etc.; a do computador (escrita digital), pode ser mais curta ainda, caso a escrita venha a ser deletada, ou destruída por um vírus; agora a escrita na pedra resiste por longo período, no caso da itacoatiaras de Ingá, ainda estão lá, mesmo diante da chuva, do vento, do sol, e dos mais variados fenômenos naturais que a acometeram.

O terceiro momento do projeto se configurou em oficinas de produção de materiais pedagógicos que foram utilizados em sala de aula, e na realização da Mostra Interdisciplinar da EEEF Reitor Edvaldo do Ó no mês de outubro de 2013. Nesta Mostra Interdisciplinar os alunos tiveram a possibilidade de demonstrar para toda a comunidade escolar os trabalhos realizados, bem como, o conhecimento adquirido. Momento este, de também divulgar para a comunidade escolar um pouco da história e das manifestações culturais da Paraíba.

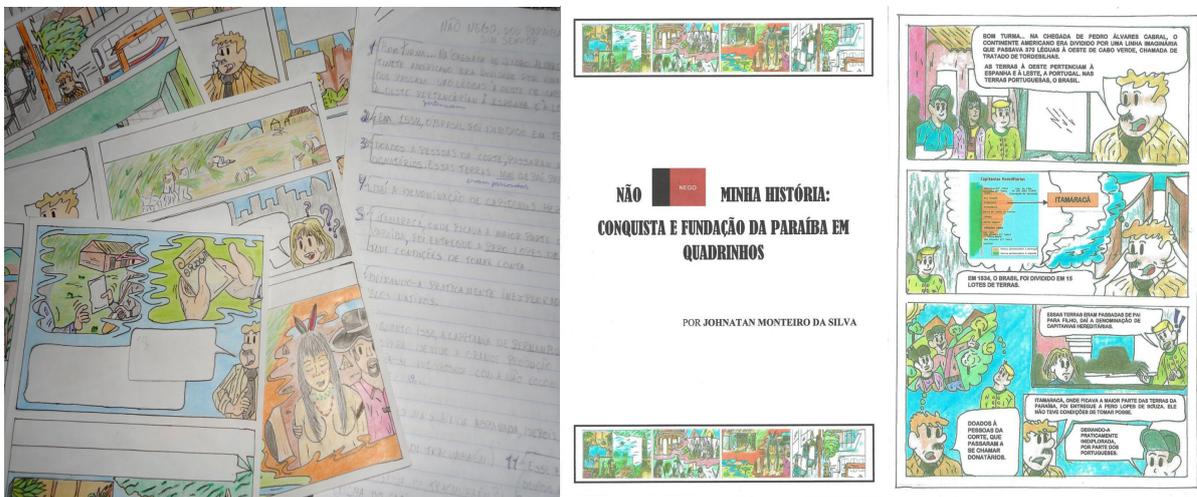
Duas oficinas foram realizadas individualmente. A primeira, com uma aluna que se disponibilizou a atuar como jornalista, quando da necessidade de produzir questões sobre heranças culturais judaicas a serem efetivadas com um professor/pesquisador desta temática, e publicado o resultado da entrevista na Gazeta REÓ: Heranças Culturais, que além desta entrevista contou com abordagens de outras temáticas, sempre na perspectiva das heranças culturais, como podemos perceber nas figuras 5 e 6.

Figuras 5 e 6: Capa e segunda página da Gazeta REÓ.



A segunda oficina realizada de forma individual fora com um aluno, quando este se dispôs a revelar sua arte de desenhar na construção de um quadrinho sobre a Conquista e a Fundação da Paraíba. Esta oficina foi realizada em diversas etapas, e requereu trabalho árduo principalmente por parte do aluno, tanto no que concerne a produção dos desenhos, quando a pesquisa e a construção do texto a ser inserido nos quadrinhos. A professora de Língua Portuguesa foi nossa colaboradora na produção da oficina, já que a mesma realizou a revisão ortográfica, além do apoio cotidiano. Todas as dificuldades enfrentadas e superadas durante a produção do quadrinho valeram a pena, pois o resultado final fora um produto de qualidade, como podemos observar nas figuras 7, 8 e 9.

Figura 7: Elaboração do quadrinho. Figuras 8 e 9: Versão final do quadrinho.



64

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A emoção presente nesta etapa do projeto foi única. Durante a realização da Mostra Interdisciplinar, um aluno de outra turma veio em busca da história em quadrinho produzida pelo aluno Johnatan Monteiro, dizendo: "Professora, eu queria o gibi de Johnatan", com a mesma ênfase como se estivesse solicitando um gibi de Maurício de Sousa, por exemplo. O reconhecimento alimenta a prática de trabalhar com projetos. As sensibilidades presentes no cotidiano de trabalhos como este nos fazem acreditar na educação, e a cada dia ter novas forças para prosseguir na nossa jornada, enquanto educadora.

Além destas oficinas individuais, foram realizadas outras, agora de forma a fazer uso do trabalho em equipe, favorecendo a coletividade, a cooperação e o entrosamento entre os sujeitos envolvidos no projeto. Uma das oficinas grupais fora para esquematizar duas maquetes, fruto da temática *Do Litoral ao Interior: Colonização*

da Paraíba. Usando materiais recicláveis, bem como, outros materiais disponíveis no cotidiano familiar e/ou escolar, os alunos buscaram transmitir a história da colonização da Paraíba pela sensibilidade do olhar, como podemos vislumbrar nas figuras 10 e 11.

Figuras 10 e 11: Maquetes sobre a colonização da Paraíba: O engenho e a fazenda de gado.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As maquetes ilustradas nas figuras 10 e 11 possibilitaram aos alunos que as confeccionaram, bem como, aos visitantes da Mostra Interdisciplinar, pensar a colonização da Paraíba tanto pelo espaço do engenho, quanto pela pecuária. Deste modo, convém pensar com AMORIM (2001, p.58) que:

Foi o boi que representou um significativo elemento de penetração, conquista e povoamento do interior. [...]

Na primeira fase, nas décadas iniciais da colonização, o gado e o engenho formavam uma só unidade e ambos pertenciam ao mesmo dono – assim, o curral era o quintal do engenho; nesta fase, o gado servia de força de tração, e alimentação no engenho;

Na segunda fase, houve necessidade de mais terras para lavoura canavieira. Esta, foi expulsando a boiada dos limites das áreas agrícolas. As duas atividades se separam, mas continuam pertencendo ao mesmo senhor;

Finalmente, na terceira fase, as duas atividades: gado/lavoura se separam completamente. A pecuária vai penetrar nos sertões paraibanos, quando há um grande aumento dos rebanhos e a necessidade de amplas pastagens. Daí, o dono do engenho não é mais o mesmo dono do gado e as ligações entre o chamado sertão pastoril e o litoral agrícola, tornam-se, apenas, periódicas.

O povoamento através da pecuária, do gado, se configura em uma história que é mais próxima da realidade dos alunos da EEEF Reitor Edvaldo do Ó, na medida em

que Campina Grande tem uma maior proximidade com esse momento da história do que com as vivências nos engenhos de cana-de-açúcar.

Já, ao pensarmos o tema Belezas Paraibanas, produzimos nas oficinas um folheto/folder com imagens de pontos turísticos da Paraíba, onde os alunos realizaram a pesquisa e depois montaram o folheto/folder com as imagens, os nomes dos pontos turísticos e o município aos quais pertencem. Além da pesquisa para o folder, realizaram uma pesquisa de imagens dos 223 municípios da Paraíba para montagem de um painel no dia da Mostra Interdisciplinar.

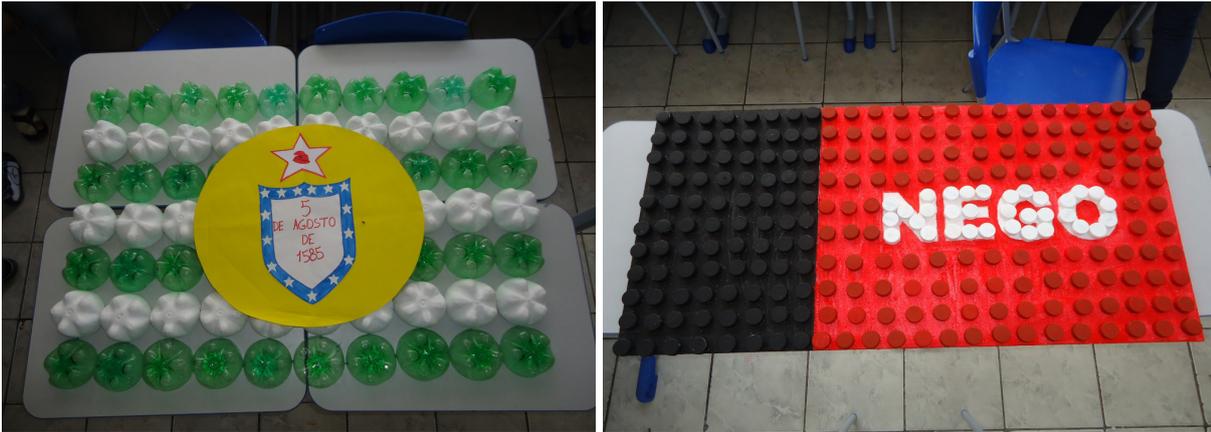
Estas pesquisas possibilitaram aos alunos conhecerem melhor o Estado em que residem, já que a maioria não tinha conhecimento da existência de determinados municípios/cidades, além de divulgar posteriormente os conhecimentos adquiridos. Neste contexto, os alunos me chamaram a atenção para o fato de que durante a realização da pesquisa no *google imagens*, as fotografias recorrentes em todos os municípios pesquisados fora de violência, casos de acidentes, onde o sangue se colocava como destaque.

Neste âmbito, fizemos uma reflexão acerca de ser recorrente na mídia e nas redes sociais na atualidade imagens de sofrimento humano, onde mesmo sem autorização, as pessoas postam imagens de pessoas mortas, de acidentes, sem se preocuparem com a dor e o sofrimento que os familiares estão vivenciando.

66

Para além deste momento, produzimos em outras oficinas as duas bandeiras da Paraíba, a primeira e a atual, utilizando material reciclável, mais especificamente garrafas pets. Na primeira bandeira (figura 12), utilizamos fundos de garrafas pets verde e transparente, onde as transparente foram pintadas com tinta branca. Na confecção da segunda bandeira (figura 13), a que temos como símbolo atual de nosso Estado, fizemos uso de tampas de garrafas pets. No que se refere à coleta do material para a confecção das bandeiras, toda a turma do 8º ano A participou, já que a referida turma também se encontrava envolvida em um projeto da escola que envolvia coleta seletiva.

Figuras 12 e 13: Bandeiras da Paraíba produzidas com material reciclável.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Um dos objetivos da prática de reutilização de matérias se consolidou a partir da busca de ações de sustentabilidade na escola, na medida em que, ao fazermos uso da reciclagem na produção de material pedagógico para escola, tornamos nossos alunos conscientes das suas responsabilidades enquanto consumidores e/ou defensores do meio ambiente.

Na produção de todas estas oficinas, foi interessante observar que laços de amizade foram fortificados entre os participantes, favorecendo o entrosamento entre os grupos, o desejo de conhecimento foi incentivado, além da revelação de talentos. Talentos estes, muitas vezes, escondidos por falta de oportunidade, ou por medo de se revelar para o outro. Uma família foi construída no apoio e na busca de um só objetivo. Nisso, compartilhamos com FREIRE (2002) quando nos chama a atenção para o fato de que:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (p.127-128)

Falar com o aluno de igual para igual, percebendo suas necessidades, reconhecendo sua capacidade, observando seus limites, admirando seu talento, estabelecendo afetividades faz com que ele se sinta participante do processo ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, corresponda, ou supere as expectativas do educador. Somente quem escuta com sabedoria, produz a capacidade de ser ouvido e as palavras pronunciadas serem acolhidas.

Quando projetamos algo, fazemos uso de ideias, fundamentações, metodologias,

expectativas que podem ser postas em prática ou não, durante a efetivação do projeto. No momento que para realização de um projeto necessitamos do trabalho e de talentos de outras pessoas, algumas vezes nossas expectativas podem ser frustradas e/ou superadas. No caso específico deste projeto, o ânimo e a alegria de ser educadora se fez presente na superação das expectativas, quando vi esse projeto ganhar cor, e ser colorido pelos talentos dos alunos.

E, foi justamente, por sentir tal alegria, que vos apresento este artigo, que buscou pensar História e Educação a partir da narrativa de práticas educativas fruto das sensibilidades produzidas pelos sujeitos que encenaram reflexões sobre história local, história da Paraíba, sobre sua história.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **Revista TV ESCOLA**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.
- ALVES, Luiz Nunes. **História da Paraíba em verso**. João Pessoa: UNIPÊ Editora, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GURJÃO, Eliete de Queiroz; LIMA, Damião de. (orgs.) **Estudando a História da Paraíba**. Campina Grande: EDUEP, 2001.

EVANGELIZAR, REZAR E EDUCAR: A ATUAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DE CASTRES NO CAMPO EDUCACIONAL EM MATO GROSSO (1904-1971)

Giuslane Francisca da Silva¹

Resumo: A Congregação francesa das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres foi fundada na cidade de Castres, na França, em 1836, por Emilie de Villeneuve. No ano de 1847, iniciam o processo de expansão para outros continentes. Já no início do século XX, especificamente em 1904, chegam a Cuiabá com o intuito de assumir o educandário Asilo Santa Rita. De lá para cá a congregação se expandiu para outras cidades, estados, países e continentes. Nesse texto buscamos analisar a atuação das Irmãs Azuis no campo da educação em Mato Grosso, nas instituições educativas sob sua administração. Procuramos entender um pouco do processo de fundação da congregação, da vinda e estabelecimento em Mato Grosso, com enfoque para o funcionamento das instituições educativas sob a direção da congregação. Palavras-chave: Missões; Instituições de ensino; Educação religiosa.

Abstract: The French Congregation of the Sisters of Our Lady of the Immaculate Conception of Castres was founded in the city of Castres in France in 1836 by Emilie de Villeneuve. In the year 1847 they began the process of expansion to other continents, and in the beginning of the 20th century, specifically in 1904, they arrived in Cuiabá with the intention of taking over the educandário Asilo Santa Rita. Since then, the congregation has expanded to other cities, states, countries and continents. Therefore, in this text we seek to analyze the performance of the Blue Sisters in the field of education in Mato Grosso, in the educational institutions under their administration. We seek to understand a little of the process of founding the congregation, of the coming and establishment in Mato Grosso, with a focus on the functioning of education institutions under the direction of the congregation.

Keywords: Missions; Education institutions; Religious education.

1. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED). Título da pesquisa em andamento: *Entre missões, orações, cadernos e lições: a atuação da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres no campo educacional em Mato Grosso (1904-1971)*. E-mail: giuslanesilva@hotmail.com

Introdução

Esse texto, elaborado a partir do projeto de doutorado, tem como objetivo analisar a atuação da Congregação francesa das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres, em Mato Grosso (1904-1971)² na área da educação, isto é, busca-se explorar as contribuições dessa congregação para a educação em Mato Grosso.

A vinda de congregações francesas para o Brasil, entre elas a Congregação das Irmãs Azuis, não deve ser vista apenas com o intuito de fundar colégios para atender às elites. Para tanto, analisar as congregações somente a partir dos colégios que fundaram é descartar outras possibilidades de ação e de educação desenvolvidas por e para mulheres.

Pensamos que é fundamental compreender os percursos de instalação dessas congregações no Brasil, nesse caso, as Irmãs Azuis, sua vinda para o Brasil e sua atuação no campo educacional. É preciso, portanto, observar o funcionamento interno dessa instituição, não focando somente em seus colégios. Trata-se, então, de olhar a presente Congregação por dentro, a partir de seus próprios arquivos e de textos produzidos também pelas freiras.

70

Desse modo, será possível tomar conhecimento do que é uma Congregação estrangeira, neste caso, francesa, que se instalou no Brasil, em uma região afastada dos grandes centros urbanos, bem como conhecer seu funcionamento, a vida cotidiana, suas obras, inserção na Igreja local e na sociedade. Olhar a Congregação das Irmãs Azuis em Mato Grosso por dentro possibilitará conhecer as sociabilidades estabelecidas entre as Irmãs e os que estavam a seu encargo. Propõe-se construir uma narrativa sobre a atuação da Congregação aqui trabalhada, dando visibilidade aos sujeitos envolvidos, de maneira que as Irmãs, autoras e agentes dessas transformações, estejam presentes nessa narrativa.

Nesse prisma, Leonardi (2008) assinala que “olhar” as congregações por dentro, mesmo que por meio de “textos produzidos pelas Irmãs para elas mesmas, é adentrar em um mundo com sérias censuras. Enveredar pela forma como as freiras se compreendiam, como pensavam sua instituição, suas ações e a reinventavam, é esbarrar constantemente em silêncio” (LEONARDI, 2008, p.26).

De antemão trazemos aqui alguns questionamentos: Quais os caminhos percorridos até a fundação dessa congregação? Quais os objetivos que levaram

2. O marco cronológico desse trabalho abrange dois momentos chaves na história dessa Congregação: 1904, data da chegada de seis irmãs ao Brasil, mais especificamente em Cuiabá/MT, atendendo ao convite de Pe. Bernard. Já 1971 se refere à fundação do Colégio Notre-Dame de Lourdes, que marca também o regresso das irmãs à capital do estado, haja vista terem sido obrigadas a se retirar da capital em 1922.

essas e várias outras congregações a empreenderem longas viagens por caminhos desconhecidos? Em que medida elas contribuíram para a sociedade onde se estabeleciam? Porque a Igreja Católica incentivou tanto a vinda de congregações femininas para o Brasil nesse período (início do século XX)? Quais as suas contribuições para a educação? Essas são as questões que buscaremos responder, ou pelo menos sugerir alguns apontamentos.

A Congregação das Irmãs Azuis encontra-se dividida em duas Províncias . Aqui analisamos seu papel no campo educacional no cenário mato-grossense, englobando, portanto, a atuação delas nos colégios fundados e/ou mantidos em Mato Grosso, sendo eles: o Asilo Santa Rita (1892) em Cuiabá/MT, Colégio Imaculada Conceição (1907) em Cáceres/MT, Colégio Madre Luiza Bertrand (1928) em Poconé/MT, Escola Dom Galibert (1935) em Cáceres/MT e o Colégio NotreDame de Lourdes (1971) em Cuiabá/MT.

A chegada das Irmãs Azuis em Mato Grosso, em 1904, se deu com o objetivo de assumirem a administração do Asilo Santa Rita, que até então estava sob os cuidados das Salesianas. As Irmãs Azuis permaneceram à frente do Asilo de 1904 a 1922, quando grande parte retorna para a França, em decorrência de um conflito eclesial com o então Arcebispo D. Aquino.

Antes de dar início às discussões sobre a atuação dessa congregação em Mato Grosso, é preciso compreender como se deu o processo de fundação, bem como sua vinda para esse estado. A Congregação das Irmãs de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres, mais conhecidas como Irmãs Azuis, foi fundada em 1836, na cidade de Castres, na França, pela Madre Emilie de Villeneuve . O lema da congregação recém-fundada era Dieu Seul (Deus Só). De acordo com as informações levantadas até aqui, Emilie e, posteriormente, as demais irmãs se dedicaram muito às viagens missionárias com o intuito de salvar almas para Cristo. O que constitui segundo a documentação, um dos fatores que as levaram-nas a vir para o Brasil (BONGIOVANI et al, 2004).

As Irmãs Azuis destacam-se como missionárias, viajando para várias partes do mundo, fundando casas, asilos, colégios, comunidades, entre outras instituições que marcavam/marcam a presença delas numa determinada localidade. Em 1903, como assinalado anteriormente, as Salesianas que estavam na administração do Asilo Santa Rita se retiraram de Cuiabá, deixando o asilo aos cuidados de algumas senhoras.

Nesse ínterim, os padres Franciscanos da Dreche estavam se organizando para virem a Cuiabá com o intuito de assumirem o Seminário da Conceição a convite de D. D'Amour. Por outro lado, as Irmãs Azuis, que estavam perdendo espaço na França por motivos assinalados anteriormente, viram na vinda para o Brasil a oportunidade de expansão da congregação. Pe. Bernard, superior franciscano da Dreche, atendendo ao

pedido de D. Carlos que solicitava a vinda de irmãs para assumirem a direção do Asilo, faz então o convite à Madre Théodosie, assistente da madre Flavienne, superiora geral das Irmãs Azuis, que aceita o convite. Na vinda para o Brasil, a Congregação ficaria agregada aos Franciscanos da Ordem Terceira de S. Francisco (TOR).

Foi assim que, no dia 19 de agosto de 1904, embarcou no porto de Bordeús, rumo à Cuiabá, quatro padres, dois irmãos, três noviços e seis Irmãs Azuis: Madre Saint Jean Solomiac, designada superiora, e as irmãs CelestineSoulet, Domitille, Maria AngèleRieu, OctaviePeyre e Agnès. A irmã Domitille, na parada realizada na Argentina, recebeu convite para uma missão nesse país e não continuou a viagem. A chegada das religiosas se deu no dia 26 de outubro de 1904 e o evento foi festejado pela população cuiabana, sendo realizada uma missa na capela, na qual elas foram apresentadas por D. Carlos à população. No dia 30 de outubro, o jornal O Matto Grosso, publica um trecho do discurso de D. Carlos:

Amados filhos, - ajuntou ainda o Sr. Bispo-, hei-los, esses heroicos missionários, filhos do Glorioso São Francisco de Assis, e essas heroínas do Senhor, Filhas de Maria Imaculada, cujo zelo não podendo conter-se nos limites de sua Pátria, se transportam além do oceano, ao nosso querido Brasil, a este muito amada diocese, para ajudar-nos a trabalhar na vinha do Senhor. "A messe é grande, e poucos os são os operários." [...] Sim, diletíssimos, depois de muito orar, "sem interrupções", depois de vencer mil dificuldades, foi Deus servido enviar a Cuiabá, os dignos filhos de São Francisco de Assis, para se encarregarem da Direção e Ensino no Seminário Episcopal (...) onde devem se formar sacerdotes bastantes para as grandes necessidades deste povo muito, confiado à nossa solicitude pastoral, e as dignas Filhas de Maria Imaculada, para a direção do Asilo Santa Rita, dessa casa de Educação e instrução tão apreciada desde a sua fundação pelos nossos amados diocesanos (*O Mato Grosso*, 30/10/1904).

72

As Irmãs Azuis permaneceram na administração do Asilo Santa Rita durante um período de dezoito anos (1904-1922), quando os Religiosos da Ordem Terceira Regular de São Francisco, a qual elas estavam agregadas, saíram do Seminário da Conceição. Nisso, as irmãs deixaram também o Asilo, sendo que algumas delas foram para Cáceres e outras retornaram para a França, as quais, por sua vez, só retornariam para Cuiabá em 1971.

Em 1906, os padres da Terceira Ordem de São Francisco (TOR) enviaram telegrama aTheódosieRulhe, superiora geral da Congregação das Irmãs Azuis, na França, solicitando seis irmãs para o início de uma missão em Cáceres³. De seis

3. A cidade de Cáceres/MT foi fundada no dia 6 de outubro de 1778, por ordem do Governador e Capitão General da Capitania de Mato Grosso, Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres. Foi lavrada a Ata de fundação de Villa Maria do Paraguay, nome recebido em homenagem a D. Maria I, rainha de Portugal, a sete léguas ao norte da foz do Jauru e na confluência dos rios Sepotuba e Cabaçal, no caminho de Vila Bela para Cuiabá. Cáceres, assim como

irmãs solicitadas, apenas quatro foram escolhidas: Madre Imelda Gastou, Irmã Saint Laurent Mages, Denize Marcou e Saint Anselme Pomès que desembarcam em São Luiz de Cáceres, no primeiro dia do ano de 1907, após seis dias de viagem. O evento foi assistido por um grande número de pessoas e o momento em que a embarcação aportou nas barrancas da baía (conhecida como ancoradouro da Manga), em frente à igreja, reuniu grande parte dos moradores da cidade, ansiosos para conhecerem as irmãs (*Panorama*, 1974, p.2).

Os motivos que possivelmente influenciaram as irmãs a aportarem em Cáceres foram o surto de febre amarela, varíola e a peste bubônica que, naquele momento, assolava a região, assim como também a pobreza existente no lugar. O momento da chegada das irmãs foi aguardado tanto pelas autoridades, quanto pela população de um modo geral, pois viam as religiosas como as "salvadoras das almas cacerenses" (LIMA, 2011).

Como se pode perceber, de acordo com a documentação, o objetivo da vinda das Irmãs Azuis para Mato Grosso (1904) se deu com o objetivo de assumir o educandário Asilo Santa Rita, um projeto iniciado em 1892. No entanto, como se verá posteriormente, essa congregação fundou em Mato Grosso quatro colégios particulares, sendo que três deles continuam suas atividades. Aqui, levantamos alguns questionamentos: Teriam essas irmãs recebido incentivos do Estado para fundar tais colégios? Quais os propósitos? Essa atuação das irmãs pode ser explicada levando em consideração a ideia de amor e salvação das almas? Essas, portanto, são algumas indagações que movem o projeto de pesquisa ao qual nos dedicamos nesse momento.

A primeira instituição educativa fundada pelas Irmãs Azuis foi o Colégio Imaculada Conceição, no dia três (03) de fevereiro de 1907, na cidade de Cáceres/MT. O colégio era voltado ao ensino primário e, a partir desse momento, marcaria a trajetória do ensino nessa cidade. A instituição foi a primeira de caráter particular voltada ao atendimento do público feminino e só passou a receber matrículas de meninos em 1989, assim como ocorrido em todos os colégios mantidos pelas Irmãs Azuis. Ainda em atividade, o Imaculada Conceição sempre primou pela promoção de uma educação pautada na valorização dos princípios da fé cristã, aspecto comum nas instituições escolares fundadas e/ou mantidas por ordens religiosas comumente católicas (SILVA, 2016).

A vinda do primeiro grupo de seis Irmãs Azuis a Mato Grosso em 1904 para atender o Asilo Santa Rita abriu espaço para a chegada de outras irmãs para ampliarem o campo missionário. Entre 1904 a 1908, um total de vinte irmãs passaram a atuar em Cuiabá e Cáceres e foi mediante essa expansão que, em 1928, as irmãs foram

outros municípios localizados na vasta fronteira oeste, firmou a posição de Portugal no ocidente de Mato Grosso.

convidadas por D. Galibert de Cáceres para fundarem uma comunidade no município de Poconé⁴⁵.

No mesmo ano, ainda sem instalação própria, as irmãs iniciaram as atividades no Colégio Madre Luiza Bertrand. O colégio seguia os moldes do Imaculada Conceição em Cáceres: era voltado ao atendimento de meninas e atendia apenas o ensino primário, sendo que as regulamentações e normatizações também eram as mesmas. Na circular de 28 de outubro de 1928, irmã Sylvie comemora o fato do colégio já possuir “um total de 44 alunas”⁶e, assim como o Imaculada Conceição em Cáceres, continuar em atividade.

Aos poucos as Irmãs Azuis vão se expandindo pelo Brasil. Em Cuiabá, trabalharam na Santa Casa e, a partir de 1935, ficaram à frente da administração dessa instituição. Em Cáceres também atuaram como enfermeiras no Hospital São Luiz, em Poconé atuaram como enfermeiras no precário hospital da cidade, entre várias outras ações. Cabe aqui determo-nos na atuação dessas irmãs no campo educacional.

Em 1935, as Irmãs Azuis e D. Galibert fundam no Bairro São Miguel, em Cáceres, a Escola D. Galibert. A escola sem fins lucrativos foi fundada com o objetivo de atender crianças pobres da cidade, que muitas vezes enfrentavam dificuldades para frequentarem as escolas públicas da cidade. Ao contrário dos demais colégios citados (Imaculada Conceição e Maria Bertrand), essa atendia meninos e meninas, porém em horário diferenciado: no período matutino as meninas e no vespertino os meninos. Foram nomeadas duas irmãs para atuarem nessa instituição: Irmã Hilária e Maria Antônia, que atuavam como professoras em ambos os turnos.

Na Ata do Conselho Geral do dia 08 de março de 1935, as irmãs comemoram o sucesso da escola: “(...) o colégio é próspero. A escola gratuita permite fazer o bem em grande escala”⁷. A escola permaneceu sob a administração das irmãs até 1960, quando foi passada para o Instituto Santa Maria, uma escola particular fundada na década anterior⁸.

A última instituição de ensino fundada pelas Irmãs da Imaculada Conceição de Castres em Mato Grosso, foi o Colégio Notre-Dame de Lourdes em Cuiabá, no ano de 1971. As irmãs responsáveis pela fundação do colégio foram: madre Denise Marie e as

4. É um município brasileiro do estado de Mato Grosso. Situa-se a 100 km da capital, Cuiabá. A região foi descoberta por Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, em 1777, após a descoberta do ouro. Em 21 de janeiro de 1781, sob ordens de Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, Antônio José Pinto de Figueiredo criou a Ata de fundação do Arraial de São Pedro d'El Rey. Em 25 de outubro de 1831, o Decreto Geral do governo regencial criou o município com a denominação de Villa de Poconé, voltando o nome antigo, pouco modificado. Em 1 de julho de 1863, Poconé recebeu o estatuto de cidade via Lei Provincial.

5. Circular de Madre Sylvie, 02/08/1928.

6. Circular de Madre Sylvie, 02/08/1928.

7. Ata do Conselho Geral da Congregação, 08/02/1935.

8. Relatório de Irmã Maria Antônia, 1962.

irmãs Maria Catarina, Denize Ferreira, Maria Adelina e Maria Augusta, que passaram também a integrar o quadro docente da escola. Apenas em 1989 a escola passou a atender meninos, assim como o Colégio Imaculada Conceição e Madre Luiza.

Os três colégios em atuação (Colégios Imaculada Conceição, Maria Bertrand e Madre de Lourdes) atendiam da educação infantil ao ensino médio. Em 1989, em todas as instituições educativas fundadas e/ou mantidas pelas Irmãs Azuis, ocorreram algumas mudanças, como por exemplo: se até essa data atuavam apenas no ensino primário, passaram a ofertar também o ensino médio; foi adotado o sistema de ensino misto (meninos e meninas no mesmo espaço); o corpo docente deixou de ser composto apenas por irmãs, havendo abertura para professores leigos nessas instituições, entre outras alterações.

No interior dos colégios: o “modelo azul” de administrar, educar e instruir

O conhecimento do universo escolar possibilita compreender as instituições escolares para além de suas finalidades específicas (de ensinar), mas percebê-las como territórios de lenta aprendizagem do mundo exterior, isto é, uma educação para além da sala de aula, uma educação para a vida. Os códigos desse universo transparecem na definição de um espaço que lhe é próprio, no uso do tempo, nas regras disciplinares, nas vestimentas específicas e numa pluralidade de objetos (NUNES, 2003). Universo escolar que se apresenta de múltiplas formas, fruto de construções heterogêneas, que nem de longe a rotina e o passar dos tempos podem apagar.

Nos colégios fundados e/ou administrados pelas Irmãs Azuis, assim como em todas as congregações religiosas que se dedicavam à educação de crianças, havia um conjunto de regras que eram impostas às alunas. As Irmãs Azuis eram muito rígidas, estando as alunas sujeitas a muitas disciplinas e constante vigilância. O conjunto de normas e regulamentos das instituições fazia referência a toda movimentação dos sujeitos nos espaços escolares, como trajés, postura e polidez, isto é, como se portar em cada espaço dos colégios e fora deles, entre várias outras normas, que visavam, sobretudo, controlar/moldar os sujeitos de acordo com princípios cristãos e modernizadores de cada período.

A questão religiosa era muito forte na formação das alunas, ao ponto de sofrerem as penas instituídas pela escola, qual seja a diminuição da nota, isto sem mencionar a violência simbólica, ao instituir uma religião, no caso a católica, sem levar em consideração a possibilidade de algumas alunas não serem católicas ou mesmo não crerem na existência do Deus cristão.

Lima (2005, p. 2137), em seu estudo sobre o Colégio Imaculada Conceição, enfatiza a padronização das maneiras de vestir e se comportar que eram instituídas às alunas, "principalmente em relação ao uniforme sempre padronizado (...) eram vestidos ou saias abaixo do joelho (...) o corpo em momento algum era exposto".

O uniforme utilizado pelas alunas era constituído por meia, sandália preta, saia e blusa e no domingo, para a missa, o uniforme era todo branco, com blusa de manga comprida e saia. O corpo em nenhum momento poderia ser mostrado, devendo-se zelar pela "moral e bons costumes". Quanto à organização do ensino, o colégio oferecia ensino regular que funcionava sob dois regimes, o de internato e o de externato. O primeiro era geralmente frequentado por meninas que pretendiam ou eram instigadas pela família a seguir carreira religiosa.

Embora os castigos físicos fossem proibidos pelo Regulamento do ensino de Mato Grosso desde 1896, os mesmos continuavam sendo utilizados largamente pelos colégios particulares, como os das Irmãs Azuis. Elizabeth de Sá (2007) sugere que a preferência dos pais em relação às escolas particulares pode estar relacionada à informalidade que havia nessas instituições, pois podiam matricular ou retirar seus(suas) filho(as) quando bem entendessem, ou até mesmo "controlar mais de perto o ensino" (SÁ, 2007, p. 105).

76

No que concerne à grade curricular das instituições educativas pertencentes e/ou administradas pelas irmãs, além das disciplinas do ensino regular, como português, matemática, história, geografia, física, química, francês, inglês, latim, música (canto e piano), os currículos escolares estavam repletos de disciplinas ligadas ao cuidado com o lar, como, por exemplo, bordado, corte e costura, de modo que as meninas eram preparadas para o lar e, conseqüentemente, para o casamento, que não tardaria. Além disso, a educação feminina "deveria recair mais sobre a formação moral, a formação do caráter do que propriamente sobre a instrução" (SANTOS, 2016, p.96). Os colégios ofereciam também aulas de piano. Os pais que possuíam um pouco mais de recursos matriculavam suas filhas nesse curso.

Os colégios religiosos exerciam uma educação conservadora centrada, sobretudo, na manutenção do modelo familiar cristão tradicional e na obediência à fé católica. Todos os colégios pertencentes à congregação das Irmãs Azuis ainda possuem uma educação tradicional e com valores da fé cristã, mais especificamente a católica.

No que diz respeito às normas dos colégios, que assim como mencionado acima eram muitas, pode-se citar ainda o controle das idas ao banheiro. Convém ressaltar que, nesse quesito, de acordo com as documentações, geralmente as solicitações das alunas não eram atendidas prontamente, mesmo não havendo outras crianças fora da sala de aula. Por ser uma instituição de caráter religioso, embora o

Regulamento do ensino na província assegurasse o ensino leigo, era muito comum que colégios, entre outras instituições, ligadas a algum segmento religioso, especialmente ao catolicismo, ministrassem o ensino da religião cristã em seus estabelecimentos. Todos os movimentos das alunas eram acompanhados de perto pelas irmãs que desempenhavam praticamente todas as funções dentro das instituições. Cenário que sofrerá alterações apenas a partir de 1989, quando a rede de ensino (Rede Azul) comandado por elas, sofreu algumas reformas.

Atualmente, desde o jardim até a última fase do ensino médio, todos os dias antes do início das aulas são realizadas orações. Três vezes por semana a diretora prega um sermão a todos os alunos. Vários outros elementos religiosos e tradicionais ainda se mantem nesse modelo educacional, baseado na espiritualidade defendida por Emilie, "Deus Só, Maria Imaculada e Jesus Salvador"⁹.

Uma das características da obra proposta por Emilie é a atuação no campo educacional. A educação, de acordo com a fundadora da congregação, pertence "à missão evangelizadora da Igreja", de modo que a preferência pelos pobres "tem como objetivo o anúncio de Cristo (...) que os levará à libertação de todas as suas necessidades e à comunhão com o Pai (...)"¹⁰. É, pois mediante a educação que se alcançariam as almas e as salvaria e, para tanto, se estimulava a criação de "orfanatos e casas para recolher crianças e jovens do perigo moral (...) escolas para darem formação religiosa e meio de prover o próprio sustento, casas de refúgio para jovens extraviadas (...) e qualquer obra que cuide dos pobres, conserve a inocência e propague a fé católica" (LAMEGO, s/d, p. 18).

É possível notar que, embora o quarto voto das Irmãs Azuis seja o "amor aos pobres", e sendo esta uma das razões para vinda da congregação para o Brasil, todos os colégios fundados e/ou mantidos pela congregação são essencialmente voltados para um público de classe média alta. Levando em consideração esse fato, indago se a vinda das irmãs e o estabelecimento delas em Mato Grosso se deu, sobretudo, para atender as categorias menos favorecidas economicamente e quais os reais objetivos/sentidos para a fundação de colégios voltados para as elites. Esses são questionamentos que ainda não temos uma resposta clara, definitiva. Todavia, pelas fontes que tivemos acesso até o momento, a alegação que se faz é que os colégios possibilitam a manutenção de obras sociais realizadas pela congregação.

Considerações finais

9. Projeto Político Pedagógico: Rede Azul, Província do Mato Grosso, S/d.

10. Regras Escritas, capítulo 1º, § 1º, 1840.

No decorrer desse texto foi discutida a vinda e instalação da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Castres, cuja fundação ocorreu em 1836 na França. No ano de 1904 as primeiras irmãs da congregação chegam à Cuiabá/MT, para assumirem a administração do educandário Asilo Santa Rita. Aos poucos a congregação foi firmando raízes em Mato Grosso, e se instalaram em outras cidades, como Cáceres e Poconé.

Nas cidades em que se estabeleceram, fundaram colégios, ajudaram na fundação de hospitais, entre outras obras. Nesse texto focamos na atuação da congregação no campo educacional em Mato Grosso, nas instituições fundadas e/ou mantidas por elas.

Nos colégios administrados pelas Irmãs Azuis a educação, como era de se esperar, era notadamente religiosa, baseada nos princípios da fé católica. As crianças eram submetidas a uma série de regras impostas pelas irmãs, que exerciam todas as funções dentro dos colégios.

Inicialmente, os colégios atendiam apenas crianças do sexo feminino, assim como em outros colégios da época. Além das disciplinas comuns à grade curricular, as meninas tinham aula de "trabalhos manuais" e polidez. Nessas disciplinas, elas aprendiam a bordar, pintar, coser, entre outras funções que serviam para desempenhar com eficiência seu papel na sociedade, a saber, casar, cuidar da casa e dos filhos.

78

Referências

Fontes

Ata do conselho Geral da Congregação, 08/02/1935.

Ata de fundação do Colégio Imaculada Conceição in **Panorama**, 17/10/1974.

O Mato Grosso, 30/10/1904 (periódico).

O Mato Grosso, 30/10/1904 (periódico).

Circular de Madre Flaviane/ 6/6/1903

Circular de Madre Flaviane/ -3/1/1905

Circular de Madre Flaviane/ 23/1/1905

Circular de Madre Sylvie/ 2/08/1928

Bibliografia

BONGIOVANI, Luzia *et al.* **Missão Azul**: Cem anos de presença da Congregação das Ir-

mães de Nossa Senhora da Imaculada Conceição de Castres no Brasil: 1904-2004. São Paulo. Ed. Margraf, 2004.

LAMEGO, Maria. **Educar**: algumas orientações segundo Emilie de Villeneuve, s/d.

LEONARDI, Paula. **Além dos espelhos**: memórias, imagens e trabalhos de duas congregações católicas francesas no Brasil. 2008, 269 fls. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Marisa Farias dos Santos. Imagens de Cáceres, a partir de fotografias escolares. In: CHAVES, Otávio Ribeiro; ARRUDA, Elmar Figueiredo de. (Org.). **Cáceres História e Memória**. Cáceres: Unemat Editora, 2011, v. 1, p. 278-292.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. In: Maria Cristina Leal; Marília Pimentel. (Org.). **História e Memória da Escola Nova**. Rio de Janeiro: Loyola, 2003, v. 1, p. 9-26.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco.. Uma abordagem da história das instituições educacionais: a importância do arquivo escolar. **Educação Unisinos**, v. 2, 2007, p. 85-90. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/5696-17713-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/5696-17713-1-SM%20(1).pdf) Acesso em: 06 de jul. de 2016.

SANTOS, Márcia Izabel dos. **In Sion Firmata Sum**: A formação de meninas e moças no Colégio Nossa Senhora de Sion de Curitiba, 2016, 151 fls. Dissertação (Mestrado em Educação)- Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2016.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno**: as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927). Cuiabá, EdUFMT, 2007.

SILVA, Giuslane Francisca da Silva. **Memórias da cidade**: modernidade, sociabilidades e práticas educativas em Cáceres/MT (1909-1948). 188 fls, 2016. Dissertação (Mestrado em História), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá/MT, 2016.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; JUNIOR, Oriomar Skalinski. A imprensa periódica como fonte para a História da Educação: teoria e método. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.48, Dez, 2012 p. 255-268. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/viewFile/8640020/7580> Acesso em 08 de jul. de 2016.

Projeto Político Pedagógico: Rede Azul, Província do Mato Grosso, s/ed. s/d.

Província de Mato Grosso: Irmãs da Imaculada Conceição. **Projeto Político Pedagógico**, s/d.

Regras Escritas da Congregação das Irmãs da Nossa Senhora da Imaculada Conceição, 1840.

Relatório de Irmã Maria Antônia. Fundação da Escola Dom Galibert, 1962.

“AGILIDADE, DESTREZA E RESISTÊNCIA ADQUIRIDAS NA INFÂNCIA”: JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PARAÍBA (1920-1945)

Alexandro dos Santos¹

Azemar dos Santos Soares Júnior²

Resumo: Esse artigo tem por objetivo analisar o valor educativo atribuído aos brinquedos, jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física nas escolas da Paraíba da primeira metade do século XX. Para tanto, utilizamos como fontes impressos que circularam na Paraíba tais como a *Revista Evolução*, a *Revista do Ensino*, o jornal *A União* e o jornal *Voz da Borborema*. Assim, buscamos perceber nesses veículos midiáticos o valor educativo atribuído aos brinquedos, jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, como meio para a medicalização e disciplinarização do corpo dos alunos. Dessa forma, consideramos as abordagens do aporte teórico-metodológico da Nova História Cultural, principalmente a partir das discussões feitas por Michel Foucault (2010), enfatizando o conceito de *poder disciplinar*, que proporciona uma melhor compreensão acerca da historicidade de um corpo higienizado e fisicamente vigoroso.

Palavras-chave: Corpo; Educação Física; Brinquedos.

Abstract: This article aims to analyze the educational value attributed to plaything, games and play in Physical Education classes in the Paraíba schools of the first half of the 20th century. For this, we used as printed sources that circulated in Paraíba such as *Revista Evolução*, the *Revista do Ensino*, the newspaper *A União* And the newspaper *Voz da Borborema*. Thus, we seek to perceive in these media vehicles the educational value attributed to plaything, games and play in Physical Education classes, as a means for the medicalization and disciplinarization of the students' body. Thus, we consider the approaches of the theoretical-methodological contribution of the New Cultural History, mainly from the discussions made by Michel Foucault (2010), emphasizing the concept of disciplinary power, which provides a better understanding of the historicity of a sanitized and physically vigorous body.

Keywords: Body; Physical education; Plaything.

1. Graduado e mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande. Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: alexandrodossantos09@gmail.com

2. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: azemarsoares@hotmail.com.

Introdução

Vamos fazer um passeio no sítio do tio Joãozinho; lá vocês encontrarão o tio Joaquim e seus filhos que ficarão muito alegres com esta visita. Iremos ver as suas plantações, sendo necessário andar por caminhos cheio de curvas (*evolução*); teremos que afastar o galho dos arbustos para facilitar a nossa passagem (*flexionamento dos braços*); e muitas vezes levantar e estender as pernas para atravessar as árvores caídas sobre o caminho (*flexão e extensão das pernas*). Chegamos na praia do Jacaré, onde mora o tio Joaquim, o vento com muita força e os coqueiros balançam para um lado e para o outro (*flexão lateral do tronco*). Fomos surpreendidos pelos silvos dos foguetes e os estouros das bombas soltadas pelo tio de Joãozinho para recepcionar a nossa visita (*exercícios respiratórios*).

Assim a edição da *Revista do Ensino* do ano de 1942 abria mais um dos seus textos sobre a importância das brincadeiras, em formato de narrativa/historietas para as aulas de educação física voltada para crianças. Cada ação física – rodar, marchar, trepar, saltar, etc. -, era acompanhada de uma historieta capaz de prender a atenção das crianças e “efetivar o exercício física com empolgação”, afirmou Aluísio Xavier. Os movimentos são os mesmos descritos pela Revista em 1937, a diferença é que agora estava adaptado à realidade da criança, ao mundo infantil. Uma atividade lúdica capaz de movimentar o corpo e talhá-lo nos instrumentos da educação física. Passou a existir uma preocupação pedagógica que ocupava lugar privilegiado na *Revista do Ensino*.

Produzir alunos e alunas higienizados, como defendeu José Gondra (2011, p. 534) era modelar o corpo com o estilete da higiene, para tanto, deveriam levar a cabo os cuidados lúdicos nas escolas com os movimentos, com os exercícios de ginástica para o corpo, seguindo sempre as prescrições dos médicos. Os exercícios invadiam a educação da infância: estavam presentes nos recreios, na codificação do tempo escolar e na indicação dos exercícios que deveriam ser privilegiados nessas ocasiões: a música, o canto, dança, as histórias, as marchas, os ritmos. Com o passar dos anos, o tempo escolar foi se adequando àquilo que importava ao discurso do Estado: o combate à moleza de lesma, as decrepitudes físicas, a fraqueza, a doença.

Assim, esse artigo tem por objetivo analisar as publicações da imprensa em circulação na Paraíba que produziu um saber médico-pedagógico em forma de discursos sobre a importância dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física como instrumento de disciplinamento de corpos.

Jogar, brincar? Não! Disciplinar!

Em 1937, Alice Monteiro, recorreu às páginas da *Revista do Ensino*³, para publicar o artigo *A educação dos parvulos e o jardim da infância*, argumentando que o principal objetivo do ensino de Educação Física para as crianças em idade escolar, consistia em criar “o equilíbrio perfeito da saúde *physica* e *moral*” (REVISTA DO ENSINO, 1937, nº 14, p. 24). Nesse sentido, a educação buscava instruir os escolares a partir das matérias de Higiene e Educação Física, para assim a criança como uma planta carinhosamente regada e podada, se desenvolvesse sadia e bela, “porque saúde *physica* e *moral* é a melhor forma da beleza”. Para a autora,

Os jogos *gymnasticos* dão ritmo e graça, despertam a alegria, cultivam a atenção, movimentam os músculos, provocam o trabalho do cérebro e do coração *physica* e moralmente falando, porque concorrem grandemente para desenvolver os sentimentos de fraternidade, solidariedade, sociabilidade (REVISTA DO ENSINO, 1937, p. 24. Grifos nosso).

Esse tipo de discurso é bastante representativo da importância que o ensino de Educação Física adquiriu durante a infância ao adentrar os portões das escolas. Assim, “nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a infância, como problema social, refletia a preocupação com o futuro do país” (RIZZINI, 2011, p. 83). Nesse período, a infância foi aos poucos adquirindo significado social no intuito de moldá-las de acordo com um projeto que visava conduzir o país ao ideal de nação civilizada e moderna.

Nessa direção, pode ser observado o começo de uma série de políticas públicas e propagandas veiculadas pelos mais diversos meios de comunicação “em torno da proteção à infância”. A partir da crescente conscientização de que o futuro do país estava depositado nas mãos de uma criança tida como saudável e potencialmente capaz, tornando necessário que fossem criados e divulgados mecanismos de ação para a educação/proteção das crianças dos eminentes perigos que as cercavam, e “que pudessem desviá-la do caminho do trabalho e da ordem”. Com isso, aos poucos, foi sendo criada a ideia, em meio à sociedade brasileira, da criança como a responsável pela salvação da nação que se encontrava em eminente perigo de degeneração física e moral. Para isso, era obrigação de educadores, médicos e da família, o incentivo para que os escolares passassem a frequentar as aulas de Educação Física “com ardor

3. A *Revista do Ensino* foi criada pelo governo do Estado da Paraíba, de acordo com o Decreto Nº 287, de 18 de Maio de 1932, pelo Interventor Federal Interino do Estado Gratuliano da Costa Brito. Entre os artigos publicados nas páginas deste periódico, notamos uma significativa importância atribuída ao ensino de Higiene e Educação Física. Esse periódico “fez formação de professores, revestiu-se do discurso de uma educação capaz de formar um cidadão saudável e defensor de sua pátria e em consonância com a ideologia da Era Vargas” (SOARES JÚNIOR, 2015, p. 25).

e inteligência em torno a destreza e desenvoltura da própria raça” (A UNIÃO, 1934), sendo que desse incentivo “dependerá o desenvolvimento da nossa raça” (A UNIÃO, 1934).

Em meio ao contexto de profundas mudanças pela qual passou a sociedade brasileira, entre os anos finais do século XIX e as primeiras décadas do XX, pautados em “reformas justificadas pelos discursos higienistas, civilizatórios, modernizadores e progressistas, com vistas à construção da nação brasileira e de um povo que acompanhasse os propósitos modernistas” (SOUSA, 2013, p. 1), a infância passou a ser pensada e instituída “pelos discursos pedagógicos, jurídicos, médicos”, ocorrendo a “ampliação da educação e a preocupação com o tempo livre”, das crianças que representavam o futuro da pátria. Produzir sujeitos potencialmente capazes de ocupar um lugar na sociedade, foi o objetivo das principais políticas públicas de saúde e educação, “em torno dessa infância que começava a preocupar a dinâmica social”.

Este período histórico e social foi o momento decisivo para que as crianças passassem a ser alvo e objeto de novas ações políticas por parte do Estado, envolvendo aspectos de saúde e educação, com o intuito “de organizar, ordenar, legislar e normatizar a sociedade, visando utilizar de forma organizada e racionalmente orientada os seus diferentes recursos humanos, naturais, culturais e econômicos” (COSTA JÚNIOR, 2015, p. 39). É dentro desta perspectiva de mudança que proliferaram os discursos em torno da divulgação do ensino de Educação Física.

83

Com isso, no decorrer das pesquisas a respeito da circulação do ensino de Educação Física, encontramos um significativo número de fontes, as principais revistas e jornais, que abordavam em suas páginas o ensino de Educação Física, para a infância, como sendo o momento ideal para que educadores, médicos e professores colocassem em prática o projeto de higienização do corpo dos escolares. Em meio a essas fontes também encontramos artigos escritos por educadores, médicos e professores que abordavam a importância dos jogos e brincadeiras no processo de medicalização e disciplinarização do corpo infantil.

Segundo esses discursos, através dos jogos e brincadeiras, as crianças, dentro do espaço escolar, sentiam maior prazer em praticar os exercícios físicos. Entre os inúmeros discursos analisados, percebemos que o objetivo desses autores era o de tornar o ensino de Educação Física mais prazeroso e dinâmico para as crianças. Medicalizando e disciplinando o corpo infantil, o tempo e o espaço reservados à prática de exercícios físicos, além de ser um espaço e tempo destinados à disciplina do corpo, tornou-se também um momento ideal para proporcionar às crianças divertimento e alegria.

Para Michel Foucault (2010), através da técnica disciplinar, o espaço é organizado

de forma que os indivíduos não fiquem aglomerados uns sobre os outros, a vadiagem e a deserção são melhores vigiadas, controladas. Pela disciplina, é possível controlar as presenças e as ausências, saber quantos indivíduos ocupam um mesmo lugar. O comportamento passa a ser vigiado e controlado, evitando, assim, os desvios de conduta.

Nas aulas de Educação Física nas primeiras décadas do século XX, o professor, utilizando-se de técnicas disciplinares, passou a normalizar o corpo dos discentes, inculcando hábitos higiênicos e corrigindo aqueles hábitos tidos como incorretos, movimentos imprecisos, práticas anti-higiênicas, como roer as unhas, não lavar as mãos após sair do banheiro, antes das refeições, apresentar-se com o cabelo penteado, o fardamento limpo e engomado, os calçados brilhando, os ouvidos e os dentes sempre higienizados.

Os alunos que não estivessem de acordo com essas normas eram de imediato repreendidos. Chama-se sua atenção através de métodos simples, como palavras e gestos. Nada deve escapar ao olhar disciplinador do professor. Essas técnicas eram claramente percebidas no *Instituto Pedagógico*⁴ que além do caráter militarista e higiênico, possuía uma Educação Física “dada na forma de jogos e recreação” (ACERVO DO INSTITUTO PEDAGÓGICO, s/d)⁵.

84

Jurjo Torres Santomé (1995, p. 163) diz que os jogos e os brinquedos são as principais atividades realizadas pelas crianças. Essas atividades se colocam como algo inato a essa etapa da vida. As crianças já nascem com aptidões e gostos direcionados para a prática de certos tipos de jogos e brincadeiras. Mesmo assim, “como atividade escolar poucas vezes se oferecem possibilidades de refletir e analisar as razões de cada um dos jogos infantis, das peculiaridades e significados dos brinquedos, etc.”.

Phillipe Ariès (2006, p. 105) argumenta que já no século XVIII na Europa, além dos dois sentimentos de infância, surge um elemento novo em meio às famílias, a preocupação cada vez maior com a higiene e saúde física das crianças. “O cuidado com o corpo não era desconhecido dos moralistas e dos educadores do século XVII”. Aos poucos os cuidados com o corpo das crianças foi ganhando importância dentro do discurso de moralistas, educadores e médicos da época: “um corpo mal enrijecido

4. O *Instituto Pedagógico* foi fundado em 1919 pelo Tenente Alfredo Dantas. Em 1943 passa a se chamar Ginásio Alfredo Dantas e em 1950 se define com seu atual nome Colégio Alfredo Dantas – CAD (ANDRADE, 2014).

5. No acervo do *Instituto Pedagógico*, o pesquisador pode encontrar uma grande variedade de temas e assuntos relacionados ao cotidiano da instituição, como fichas de matrículas de alunos, de professores, relatórios de inspetores, atestados médicos, atestados de vacinação antivariólica, diplomas de formatura de professoras normalistas, certificados de conclusão de curso, de aprovação em exames de admissão, certificados de Educação Física, fichas com notas e frequência de alunos (as), atas de reuniões, correspondências trocadas entre professores e diretores com outras autoridades. São exemplos de fontes que nos possibilitam compreender diferentes aspectos da *cultura escolar da instituição* (SANTOS, 2017, p. 36).

inclinava à moleza, à preguiça, à concupiscência, a todos os vícios”. Passou-se a ser depositada uma maior atenção à higienização e educação do físico das crianças. Tudo que dissesse a respeito da criança e sua família tinham virado motivo de preocupação. Novos cuidados foram depositados na saúde e educação dos (as) filhos (as) por parte dos pais: “[...] a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (ARIÈS, 2006, p. 105).

Esse novo sentimento em relação à criança não foi um privilégio que ficou restrito apenas aos países europeus. No Brasil republicano, quando analisamos as fontes documentais que circularam no período, percebemos que esse novo sentimento também passou a fazer parte das preocupações de educadores, médicos, professores e das próprias famílias brasileiras do período. A atenção depositada sobre o corpo infantil ganhou um novo significado. Os profissionais da educação, em colaboração com um corpo médico eficiente e em parceria com a família do rebento, não permitia mais que as crianças ficassem relegadas a falta de cuidado com a higiene corporal e saúde física. Foi nesse momento que a matéria de Educação Física passou a ganhar uma maior importância na formação higiênica, moral, intelectual e física das crianças.

Seguindo o ritmo do estado da Paraíba, Campina Grande defendeu ser a infância como a fase da vida mais apropriada para se produzir uma sociedade higiênica e disciplinada. O *Instituto Pedagógico* assumiu a missão de medicalizar e disciplinar os futuros representantes da sociedade campinense, no que existia de mais moderno em matéria de Educação Física. A partir da década de 1920, essa matéria conquistou visibilidade no espaço escolar campinense. Foi sobre a infância que foram depositadas as esperanças de um corpo produtivo e livre de doenças infectocontagiosas.

Na opinião de Francisquinha Amorim⁶, professora normalista do *Instituto Pedagógico*, os jogos e brincadeiras tinham um grande valor pedagógico para a saúde e divertimento das crianças. Era preciso que os responsáveis pelos recreios e aulas de Educação Física tornassem o ambiente escolar mais prazeroso e agradável. Em sua opinião, “[...] o aluno aprende brincando e brinca aprendendo. Canta muito, por que o canto é o instrumento de que o educador se serve para ensinar a criança a falar e é grande auxiliar do aparelho respiratório” (VOZ DA BORBOREMA, 1938, p. 3)⁷.

Utilizando-se de jogos e brincadeiras, os professores do *Instituto Pedagógico* e de outras escolas de Campina Grande tornavam as aulas mais dinâmicas e atrativas,

6. A Francisquinha Amorim atuou como professora normalista entre as décadas de 1930 e 1940 dos colégios Imaculada Conceição (Damas), Pio XI e Instituto Pedagógico. Neste último ministrou a disciplina de Pedagogia da Escola Normal.

7. O jornal *Voz da Borborema*, também se destacou por abordar em suas páginas temas envolvendo a alimentação infantil, saúde, higiene do corpo, saúde bucal, eugenia, economia, política, educação, história de Campina Grande, brinquedos pedagógicos, Educação Física para crianças e para as mulheres e esportes (SANTOS, 2017, p. 36).

despertando a curiosidade e boa vontade dos discentes para os benefícios de um melhor e mais eficiente desenvolvimento higiênico, moral, intelectual e físico. As crianças cresciam consciente de seus deveres e afazeres cívicos. Um soldado/trabalhador higienizado e disciplinado; uma filha, mulher e mãe educada, zelosa e cuidadosa nos afazeres domésticos e na educação dos filhos, seguindo os padrões da época.

Em seus textos publicados na imprensa de Campina Grande, na década de 1930, Francisquinha Amorim⁸, criticou os métodos pedagógicos tradicionais como o uso da palmatória e o enclausuramento dos discentes nos bancos escolares por longas horas. Em sua opinião, as crianças precisavam gozar de liberdade, principalmente nos horários reservados as de Educação Física e nos horários de recreio. Em textos publicados nas páginas do *Evolução Jornal*⁹, do jornal *Voz da Borborema* e da *Revista Evolução*¹⁰, ela defendeu a importância dos exercícios físicos entre os gêneros e a vantagem de tornar as aulas mais atrativas e lúdicas. Sem deixar de lado, é claro, o caráter disciplinar.

Ao adentrarem os corredores das escolas, as crianças precisavam sentir prazer e divertimento, jogando, movimentando-se, exercitando o corpo: o professor devia incentivar os jogos e as brincadeiras fazendo com que as crianças sentissem gosto em participar das aulas, tornando as horas e espaços reservados aos exercícios físicos, menos cansativas e estressantes:

86

[...] pois jogando e brincando, a criança se exercita para a vida real e manifesta suas tendências. Faz trabalhos manuais, através dos quais recebe as concretas lições de moral. Passeia, faz ginástica, palestra com a mestra e com os colegas, aprendendo desta maneira a viver em sociedade (VOZ DA BORBOREMA, 1938, p. 3).

Era durante os primeiros anos de vida que a capacidade de brincar inata das crianças “otimizava o desenvolvimento físico-motor”, propiciando uma relação mais

8. A professora exerceu o cargo de normalista do *Instituto Pedagógico*, entre as décadas de 1930 e 1940. As fontes por nós analisadas não forneceram informações detalhadas de por quantos anos, a professora, teria exercido o cargo de normalista. Analisando parte dos jornais e revistas que circularam em Campina Grande, durante as primeiras décadas do século XX, conseguimos ter acesso a três artigos que foram escritos e publicados pela professora Francisquinha Amorim, na imprensa campinense. É provável que o número de publicações tenha excedido a quantidade de artigos aqui citados. (Cultura física: para a família campinense; Educação Feminina no Brasil e Pela Instrução).

9. O *Evolução Jornal* se destacou por trazer em suas páginas uma gama de temas, como: o problema da mendicância; a epidemia de tifo na cidade como um grande mal ameaçador da saúde dos cidadãos campinenses; o problema do lixo acumulado em vias públicas; campanhas de vacinação contra doenças; matérias sobre a infância abandonada; despesas com o ensino; o ensino e as anuidades escolares das principais escolas localizadas na cidade; reportagens sobre o *Instituto Pedagógico*, sobre o Tenente Alfredo Dantas, sobre esportes e sobre centros de cultura, como o Cine-Capitólio (SANTOS, 2017, p. 32).

10. A *Revista Evolução* circulou em Campina Grande, entre os anos de 1931 e 1932, abordando temas relacionados a história do Instituto Pedagógico. Entre os temas mais discutidos em suas páginas podemos encontrar a circulação do discurso médico-higienista, modernização, Higiene Escolar, Educação Física, entre outros.

tênue entre os símbolos que constituíam as atividades características de seu cotidiano. Era brincando que a criança, adquiria condições de se desenvolver e também de se apropriar dos elementos disponíveis em sua realidade, compreendendo os seus significados. A escola infantil “[...] é um espaço, por excelência, de aprendizagens que envolvem movimentos corporais e o brincar é um princípio que norteia, pedagogicamente o seu cotidiano” (GARANHANI, 2002, p. 5).

Um dos professores responsáveis pela matéria de Educação Física do *Instituto Pedagógico* durante as décadas de 1930 e 1940 foi o Sargento Moises de Araújo, que exerceu paralelamente as funções de educar físico e militar. Em sua opinião, a principal função da Educação Física consistia em medicalizar e disciplinar o corpo infantil. Até por que, a disciplina era de grande importância no ensino de Educação Física, “[...] devendo os professores empregar toda paciência para obtê-la desde o começo e antes de iniciar os exercícios desenvolver a atenção e a compreensão rápida das crianças para obter a execução certa e imediata dos comandos” (REVISTA DO ENSINO, 1933, p. 143-144). Um dos principais objetivos do ensino de Educação Física era o de tornar as crianças sujeitos higienicamente produtivos e ordeiros, obedientes aos bons costumes e reprodutores de um “processo civilizatório” em que enxergava o corpo como a porta de entrada para uma sociedade civilizada e moderna.

Na *Revista do Ensino* de 1942, Aluizio Xavier, responsável pela organização e superintendência do ensino de Educação Física do Estado, publicou o artigo “Educação Física Infantil: Método Prático para a realização das lições de Educação Física”. O autor iniciou o artigo falando da importância da série de lições dramatizadas, orientadas pelo método oficial de “Educação Física (Regulamento nº 7, de 1937, 1ª parte)”, para as crianças que se enquadram nos primeiros e segundos graus do círculo elementar de ensino. O primeiro grau recebeu as crianças de quatro a seis anos de idade, e o segundo, as de seis a nove anos. Para o autor, nos dois primeiros graus do ciclo elementar, o ensino de Educação Física tinha o objetivo de desenvolver os músculos das crianças, “mas procura um objetivo, mais importante, que é o de promover a eficiência das grandes funções, e, particularmente, da respiração por meio de exercícios adequados e atraentes” (REVISTA DO ENSINO, 1942, nº 18, p. 65-68). Na infância, as crianças apresentavam um organismo em formação, precisando de maiores cuidados nas atividades físicas a serem praticadas.

Esse foi o período em que as crianças apresentavam os primeiros sinais de crescimento, por isso, a importância de se praticar exercícios que não tivessem apenas a função de desenvolver os músculos. Era importante que o professor se atentasse para outros tipos de exercícios como os respiratórios. Uma boa e eficiente respiração é a base para se evitar no futuro alguns transtornos físicos, como a proliferação de

doenças e os problemas pulmonares. O surgimento de doenças como a tuberculose era decorrente em muitos casos de problemas respiratórios. Para corrigir problemas como esses ainda na infância, nada mais indicado pelos médicos que um bom exercício físico, utilizando-se de movimentos simples e incentivando as crianças a praticarem jogos e pequenas brincadeiras. Nesse caso:

A ginástica sob todos os seus aspectos dentro das regras disciplinares representa o mais poderoso reconstituente e constitui o ideal para a *aeração pulmonar*. É preciso porém que a criança aprenda a respirar pelo nariz; que compreenda o mal que pode ocasionar a *introdução do ar pela boca*. Convém que saiba que esse habito provém muitas vezes doenças de garganta (*amidalites, vegetação, adenoides, etc.*). E mister que se lhe diga de modo claro, que o ar muito frio pode produzir alterações nos brônquios (*rouquidão, afonia, etc.*) quando se têm enfraquecidos os tecidos e que tudo isso se poderá evitar respirando bem, isto é, pelo nariz. *O organismo depauperado é o alicerce da tísica tão temida pela humanidade* (REVISRA DO ENSINO, 1933, nº 6 e 7, p. 21. Grifos nosso).

88

Os métodos de educação física adotados para a infância buscavam atender as especificidades do organismo de cada criança. Quais sejam: exercícios próprios ao desenvolvimento do organismo; buscar praticar movimentos leves, suaves para não prejudicar o desenvolvimento do corpo; extensão, flexão, caminhada e massagens; pequenos jogos e brincadeiras simples. Para que esse projeto obtivesse sucesso, o professor devia buscar utilizar-se de artifícios novos e atraentes. Narrando pequenas histórias, o professor aos poucos incentivava e instigava as crianças pelo prazer proporcionado pelos exercícios físicos. Assim, "interessa à criança tudo o que pertence ao seu ambiente e com o qual ela tem um trato direto e constante, como sejam, pessoas, animais domésticos, objetos etc." (REVISTA DO ENSINO, 1942, p. 65-68). Utilizando-se de uma metodologia nova, a narrativa de pequenas histórias, o professor introduziu os exercícios preconizados em seu método, dando continuidade as regras de "uma aula racional de Educação Física".

No quadro desenhado abaixo, o leitor pode encontrar alguns exemplos das brincadeiras infantis elaboradas por Aluizio Xavier para tornar as aulas de Educação Física mais dinâmicas e atrativas. Ao todo, o autor desenvolveu e publicou 28 brincadeiras de caráter infantil, que deveriam ser ministradas nas aulas de Educação Física. Essas brincadeiras foram publicadas nas páginas da *Revista do Ensino* do ano de 1933. Para os médico-higienistas e pedagogos, essas brincadeiras passaram a desfrutar de "um grande valor educativo". "Eles constituem um problema na educação, sobretudo da infância, porque são de fato instrumentos de crescimento da criança" (REVISTA DO ENSINO, 1942, p. 93-96). As brincadeiras citadas no quadro tiveram, por

objetivo, desenvolver e aprimorar várias partes do corpo das crianças. Tornando-os mais eficientes. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 1- Exemplos de brincadeiras do “Método Prático de Educação Física”, elaborado por Aluizio Xavier e publicados nas páginas da *Revista do Ensino*

Tipos de Brincadeiras	Descrição das brincadeiras
Marcha dos policiais	As crianças organizadas em filas marcham uma ao lado dos outros, com passos extensos, balançando os braços de um lado para o outro, imitando uma perseguição policial.
O ladrão	As crianças marcham nas pontas dos pés com o corpo inclinado para frente imitando o ladrão.
O quadrupede	As crianças imitam os animais de quatro patas, gatos, cães, vacas, ovelhas, etc.
O miltipede	As crianças formam uma fila bem organizada um por trás do outro segurando na cintura e realizando passos para frente e para trás.
O pato	As crianças marcham em forma de círculo, flexionando as pernas e colocando as mãos sobre os joelhos, imitando o andar da ave.
O trem de ferro	As crianças se alinham uns por trás dos outros, colocando a mão esquerda sobre o ombro esquerdo do colega que está em sua frente, executando passos para frente arrastando os pés pelo chão e fazendo com o braço direito um movimento que imita a rotação da viela de uma locomotiva.
O trepador	As crianças formam um círculo e realizam os movimentos de subida em uma escada levantando alternadamente pernas e braços.
O caranguejo	As crianças na posição do quadrupede afastam-se, todas na mesma direção, lateralmente, retratando os movimentos do caranguejo.
O polichinelo	As crianças forma um círculo e imitam os pulos e os movimentos dos braços que o polichinelo movimentado por um fio.
O alfaiate	As crianças sentam-se em círculo com as pernas cruzadas na posição do alfaiate e levantam-se sem fazer uso das mãos.
O portador de água	As crianças se alinham em uma fileira com um bom intervalo entre cada um, e põem um objeto qualquer de pequeno peso sobre a cabeça (livros, caixinhas, etc.) e marcham com cuidado de não derramar a água.
O tocador de sinos	As crianças se põem em forma de um círculo com os pés separados e os braços levantados copiando o movimento do tocador de sinos puxando a corda de cima para baixo.

O exercício mímico da onda	As crianças formam uma fila com os braços estendidos lateralmente e segurando-se com a ajuda das mãos inclinam o tronco lateralmente flexionado a perna do mesmo lado e estendendo do lado oposto para depois sem parar executar o mesmo movimento.
A roda	As crianças formam grupos de até oito crianças e se dão as mãos numerando-se por dois.
O remador	As crianças se alinham com as pernas estendidas e um pouco afastadas, pondo as mãos com os braços estendidos sobre o ombro do colega mais próximo que estiver a sua frente.
Arremesso de dardo	As crianças imitam o arremesso de um dardo, separando os pés e lançando alternativamente com a mão esquerda e com a direita.
O moinho de vento	As crianças executam uma circundação alternativa dos braços, de frente para trás na sequência de trás para frente.
O boxeador	As crianças realizam os movimentos de defesa e ataque característicos do boxeador.
A sopa quente	As crianças fingem estar segurando um prato de sopa quente com as duas mãos sobre a altura da boca.
Cheirar uma flor	As crianças imitam o gesto de colher uma flor e levá-la ao nariz fazendo uma profunda inspiração.
O morto vivo	As crianças fingem estarem doentes, tocando algumas partes do corpo com as mãos.
A corrida da mosca	As crianças correm em diferentes direções dando pequenos pulos, procurando apanhar moscas no ar.
A luta de galos	As crianças mantêm os braços cruzados sobre o peito e uma perna levantada lutando duas a duas pulando sobre um pé e dando pequenos golpes com os braços cruzados.
Os signatários	As crianças formam filas organizadas uns atrás dos outros e executam passos para frente, para trás e para os lados, realizando com os braços movimentos de sinais.
O avião	As crianças se organizam em filas e estendem os braços para os lados sobre a altura dos ombros, flexionando as pernas.
O círculo de cavalinhos	As crianças imitam os cavalos rodando em círculos, em passos e galope.
A queda	As crianças com os pés juntos e com movimentos dos braços se deixam cair para frente, flexionando os joelhos e apoiando as mãos no solo, impelindo em seguida o corpo para trás e para cima para levantar-se, jogando os braços para trás, deixando-se cair logo em seguida.

O Hindu	Depois de concluído os exercícios da queda, as crianças permanecem no chão apoiadas sobre os calcanhares e deitando os braços no chão com os cotovelos juntos aos joelhos, apoiando a testa nas mãos, imitando desta forma a posição do Hindu na hora da oração.
---------	--

Fonte:Quadro elaborado pelos autores do texto, a partir das informações contidas na Revista do Ensino, 2017.

Percebam que a maioria das brincadeiras voltadas para as crianças assumiam normas disciplinares que iam desde a organização em filas, em círculos e de mãos dadas, até a posição de partes do corpo, a exemplo das mãos e dos pés, assumindo uma assimetria considerada perfeita. A própria organização em filas reivindicava a postura de corpos flexionados nas pontas dos pés ou mesmo colocando as mãos sobre os ombros dos colegas. Marcas de uma disciplina em que o indivíduo é moldado pela representação ideológica em voga na sociedade, na mesma medida em que seu corpo é fabricado por essa tecnologia. As brincadeiras ainda revelam uma disciplina que se encarrega de movimentar o corpo inteiro atinando para os detalhes: a respiração combinada à colheita de flores; o prato de sopa combinado à movimentação das mandíbulas e dos músculos da face; o corpo que treina o equilíbrio para não derramar a água contida nos copos; a marcha na ponta dos pés responsável por exercitar a panturrilha; o alongamento do corpo que acaba por deixar a coluna ereta; as corridas ritmadas movimento todos os músculos do corpo, dentre outros.

Essa série de brincadeiras que faziam parte do “Método Prático de Educação Física”, elaborado por Aluizio Xavier, é representativo da influência exercida pelos métodos ginásticos sueco, francês e alemão, no campo da Educação Física brasileira ao longo das primeiras décadas do século XX. Todas essas práticas foram na realidade uma das muitas tentativas de escolarização do campo da Educação Física, fazendo parte de um movimento que se fortaleceu com a Proclamação da República, buscando tornar o corpo dos sujeitos melhor higienizados e disciplinados, atingindo o “todo social” e fazendo parte de um projeto que visava a “melhoria da raça” (VAGO, 2010, p. 127).

A partir da introdução de brincadeiras educativas pelo “Método Prático de Educação Física” para as escolas paraibanas na década de 1930, notamos que a matéria de Educação Física deixou de possuir apenas um caráter ortopédico: de correção dos corpos. Endireitando e robustecendo os corpos das crianças, ganhou um novo e abrangente significado. A partir desse momento, vemos se impor o primado da eficiência dos corpos, quando o assunto a tratar era o ensino de Educação Física no Estado. Era necessário colocar em prática novos exercícios físicos que se adequassem

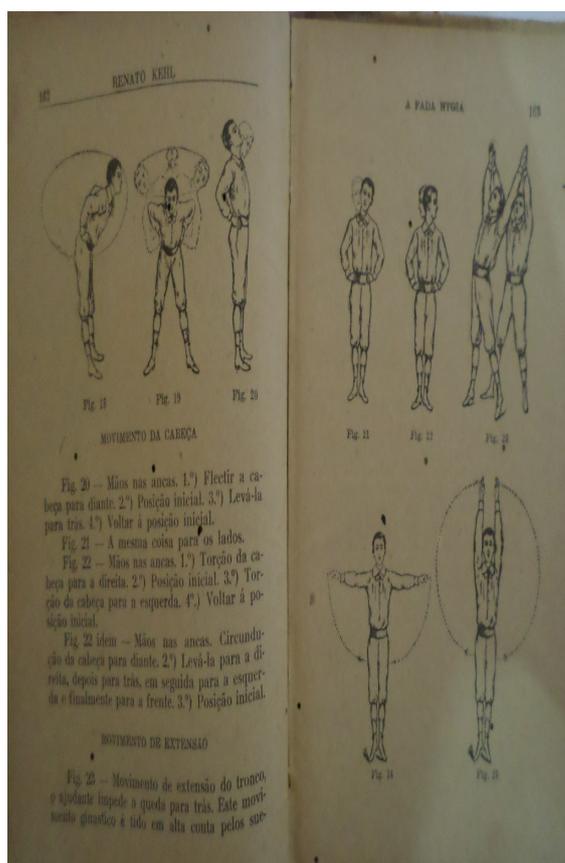
as exigências de uma nova e dinâmica “vida moderna”. Mais importante que “corrigir” e “endireitar”, a Educação Física “teria sido convocada a introjetar nas crianças não apenas uma atitude corporal correta, mas uma atitude corporal eficiente (o que significava produzir também uma nova sensibilidade corporal”) (VAGO, 2010, p. 44). O novo trabalhador desejado pela grande indústria que nascia deveria ser dotado não apenas de atitudes corporais corretas, mas também de corpos eficientes. A escolarização de outras práticas corporais, como as brincadeiras educativas e jogos no ensino de Educação Física, é indicativo da reconfiguração sofrida pelo ensino da presente matéria.

No livro *A Fada Hígia*¹¹(1925),o médico-higienista Renato Kehl, desenhou como deveria ser ministrado os exercícios físicos para as crianças com menos de dez anos de idade. Em sua opinião: “Estes movimentos serão ensinados paulatinamente às crianças pelos mestres e pelas mães. À princípio elas aprenderão as ‘posições’, depois os ‘movimentos dos braços’, em seguida, os ‘movimentos das pernas’ e assim por diante, até os “movimentos respiratórios” (KEHL, 1925, p. 163). O método *gymnástico* elaborado, por Renato Kehl, seguia o método de Educação Física, sueco desenvolvido por Ling. A criança, aprendia, os movimentos de forma paulatina, primeiro a correta posição do corpo, depois os movimentos dos braços e pernas, e logo em seguida, a importância dos movimentos respiratórios. De acordo com o médico-higienista brasileiro, os exercícios deviam ser ministrados levando-se em consideração aspectos como a idade e o estado físico da criança. “Os exercícios devem ser ‘rigorosamente dosados’, de acordo com a idade, o desenvolvimento e o estado físico da criança, de modo a não serem contraproducentes. O exercício demasiado, trazendo a fadiga ou estafa, é absolutamente condenável” (KEHL, 1925, p. 163). Nas duas imagens desenhadas abaixo, de autoria de Renato Kehl, temos a demonstração de alguns dos exercícios físicos que o professor de Educação Física deveria evitar ministrar às crianças com menos de dez anos de idade.

92

11. Foi um livro *didático* adotado pelas escolas da Paraíba nas décadas de 1930 e 1940: *A fada Hígia*, de autoria do médico eugenista Renato Kehl. A primeira edição data de 1925 e foi publicada pela Livraria Francisco Alves. A segunda edição veio a lume cinco anos depois com uma tiragem de dois mil, duzentos e noventa e sete (2.297) exemplares. Escrito para utilização dos professores nas matérias de Higiene e Educação Física do ensino primário, esse livro continha, conforme os médicos da época, valiosos preceitos de saúde. Um livro recheado de imagens e textos com a função de despertar nas crianças o interesse pela educação higiênica, ou seja, pelos hábitos sadios. É narrado pela fada da higiene que ensina às crianças o que é preciso para ser saudável. O livro está dividido em duas partes: a primeira contém historietas que narram situações de cuidados com a higiene do corpo e o combate às doenças. Os personagens das histórias são a fada Hígia e as crianças. São seis histórias que deveriam ser contadas e recontadas pelos professores em sala de aula; a segunda parte do livro apresenta o conteúdo a ser estudado em sala de aula: água, alimento, habitação, asseio do corpo, o sono, as vestes, os micróbios, as doenças, os animais, os bons hábitos, os vícios, os exercícios ginásticos, dentre outros.

Figura 1 - Modelo de exercícios físicos para a infância elaborados por Renato Kehl.



Fonte:KEHL (1925, p. 163).

As imagens revelam uma assimetria dita correta: a postura ereta, o corpo esticado, a formação dos círculos com os movimentos. Pernas juntas, pés abertos, mãos nos quadris, movimento circular na cabeça para frente, para trás e para os lados; braços esticados, corpo inclinado para trás. A primeira imagem mostra o alongamento do corpo que se prepara para o movimento acelerado: o polichinelo. Esse exercício está representado na parte direita da imagem, traçado a partir dos corpos que alongam os braços em formato de crucifixo, em seguida mãos em direção ao céu. As setas formando o círculo das pernas até seu fechamento sobre a cabeça mostram a rapidez dos movimentos. Os movimentos do polichinelo seriam responsáveis por remexer todo o corpo. Movimentos que eram aprendidos nas aulas de educação física e que poderiam ser realizados em casa, ao ar livre.

“Até a idade de oito ou mesmo dez anos, os melhores exercícios são os folguedos naturais, executados com prazer, ao ar livre: são os jogos infantis, peteca, o arco, as bolas, o papagaio, brinquedos de esconder, a amarelinha, o velocípede, o rema-rema” (KEHL, 1925, p. 163). Para obter sucesso na realização dos exercícios físicos, o professor

deveria levar em consideração algumas características do corpo da criança: como idade, o tamanho e o gênero. O professor não podia obrigar as crianças com menos de dez anos de idade a praticar exercícios metódicos, racionais e ritmados. Esses exercícios geralmente eram indicados “as crianças de mais de dez anos, quando os seus órgãos já se acham melhor desenvolvidos” (KEHL, 1925, p. 164). As crianças com menos de dez anos de idade preferem as atividades que despertam a imaginação. A criatividade. Utilizando-se de métodos novos e atrativos, como a narrativa de pequenas histórias, o professor de Educação Física, aos poucos despertava o interesse das crianças pelas atividades físicas.

Ao passo que o professor contava a história e encenava os movimentos mímicos, as crianças iam imitando-o. Aos poucos, o docente ia percebendo a alegria que a “[...] criança sente em reviver os fatos contados, o entusiasmo com que se integra nas personagens da história, por si só proporcionam excelentes resultados” (REVISTA DO ENSINO, 1942, p. 65-68). As aulas dramatizadas tinham dois objetivos principais: o primeiro era tornar as aulas de Educação Física mais alegres e divertidas; o segundo, ministrar as crianças “lições de cousas” sobre o seu cotidiano. O mundo infantil era considerado um mundo de brincadeiras e coisas simples.

O livro didático *A fada Hígia* defendia que a missão primeira dos *Exercícios físicos* era combater a indolência e a preguiça. Vejamos as rimas de Correia de Oliveira publicadas pelo sanitarista Renato Kehl em uma das páginas do livro: “A preguiça e o desmazelo / Juntaram-se em casamento / Levando os dois, em bom dote / Uma mão cheia de vento”. São reveladoras de que um corpo mole, preguiçoso nada tem a ganhar! São marcas da doença. Estar bem fisicamente era representado pelas assertivas: “procure ser ativo e alegre, trabalhando, movendo-se, brincando, exercitando-se ao ar livre”; realizando a “ginástica que é indispensável á beleza e a robustez”, brincando de “folguedos infantis, os jogos, as corridas, o salto, a natação, os passeios á pé e a ginastica aprendida na escola”; cumprir os exercícios de acordo com a orientação dos professores, pois “tão útil é o exercício moderado quanto é prejudicial o exercício excessivo: o primeiro fortalece, o segundo, ao contrário, debilita”; exercitar-se sempre “antes do banho matinal, ao ar livre com movimentos ginásticos aprendidos na escola”, sempre respirar perfeitamente expandindo os pulmões, não fazer “ginástica após as refeições”. Sempre que possível, tratou de reiterar alertas aos professores e alunos: “Não significa robustez, nem beleza, o desenvolvimento exagerado dos músculos; o valor deles está na resistência e não no volume [...] não se preocupe, pois, em criar ‘muque’, com exercícios violentos ou imoderados” (KEHL, 1925, p. 89), pois a “agilidade, a destreza e a resistência adquiridas na infância, pelos exercícios físicos, são valiosíssimos elementos de defesa: concorrem, vantajosamente, para a conservação da

saúde e prolongamento da vida” (KEHL, 1925, p. 89).

Figura 2 -Jogos e exercícios físicos.



Fonte:(KEHL, 1925, p, 88)

Os jogos e brincadeiras nas aulas de educação física eram apresentados para os sexos masculinos e femininos. Iam desde o jogo de bolas de gude ao pula corda. Com corpo flexionado e joelhos dobrados o menino apresenta em sua mão as pequenas bolas de vidro assumindo uma postura ereta; a menina pula sua corda de forma delicada, suave, com ar de felicidade. Corpos que eram normatizados através da alegria.

Boa parte do livro *A fada Hígia* é dedicado às aulas de ginástica e a prática de exercícios físicos. Para Maria Isabel Brandão Mendes (2009, p. 179), *A fada Hígia* apresenta os ensinamentos dos exercícios físicos relacionando-os aos conceitos de beleza e robustez de forma positiva, enquanto a inatividade é associada à doença. Para tanto, escreveu seguindo as prescrições da medicina a prática de exercícios ginásticos postulados pelo método pedagógico de Ducroquet. Os movimentos agitavam todo o corpo: movimento dos braços, das pernas, do tronco, da cabeça, da extensão, os movimentos respiratórios. Para Renato Kehl (1925, p. 165), os movimentos deveriam ser ensinados paulatinamente às crianças pelos mestres e pelas mães. Esses deveriam

aprender a princípio as posições iniciais, depois os movimentos dos braços, em seguida os movimentos das pernas e, assim por diante, até os movimentos respiratórios. O alerta não parava por aí. Falou sobre a medida dos exercícios que deveriam ser dosados de acordo com a idade, o desenvolvimento e estado físico da criança, pois o exercício em demasia trazia fadiga ou estafa, tornando-se condenável¹².

Esses impressos trataram de normalizar a infância com seus escritos. São discursos produzidos que visavam à matéria. Falas que deveriam ser pronunciadas numa só voz: médicos, professores, funcionários, familiares e escolares. Todos em defesa do corpo saudável.

Considerações finais

Ao lermos as páginas da imprensa e dos impressos que circularam nas primeiras décadas do século XX, na Paraíba, percebemos que a medicalização e disciplinarização do corpo infantil passaram pela utilização das brincadeiras enquanto um poderoso instrumento pedagógico. A finalidade desses métodos consistia em educar o corpo, através de movimentos múltiplos. Objetivando fazer com que o corpo das crianças se movimentasse. Muitos foram os intelectuais envolvidos nesse processo médico-pedagógico. Saindo em defesa dos brinquedos e brincadeiras como meio para se alcançar tal objetivo.

Os impressos ganhavam formas desenhadas, voltadas para o público infantil. Professores e médicos se empenharam na tarefa de disciplinar os corpos das crianças; em submetê-los a norma e ganhar futuramente em aproveitamento. Combatiam-se as doenças, fabricava corpos para o trabalho, ganhava-se em beleza. Essa parecia ser a tríade sonhada por aqueles que se dedicaram a escrita das normas infantis nas aulas de educação física.

Corpos educados, disciplinados, higienizados. Corpos belos, donos de força e gestos delicados. Corpos adestrados, medidos, esquadrinhados. Corpos que deveriam despertar desejo, utilidade. Assim eram os corpos propostos pelo ensino de Educação Física nas escolas da Paraíba na primeira década do vigésimo século. Um corpo que desde a infância seria moldado, na escola pelos professores e em casa pelos pais.

12. Em nota direcionada aos professores, o médico eugenista Renato Kehl (1925, p. 166-167) indicou a leitura do capítulo XXIII intitulado "saúde, beleza, robustez e educação física" do seu livro *A cura da fealdade*, no qual é debatido a questão pedagógica, explicando os critérios a seguir quanto à educação física na primeira e segunda infância e idade adulta, bem como, aos casos que são contraindicados aos exercícios ginásticos, sobretudo os movimentos respiratórios, que não devem ser executados por indivíduos com lesões orgânicas do coração, com tuberculose pulmonar, albuminúria, lesões ósseas ou articulares.

Todos em defesa da higiene. Assegurar a saúde do corpo e a higiene da alma foi à tônica central do debate médico-pedagógico. Médicos e professores deveriam dar as mãos nessa tarefa. Utilizaram como armas de combate seus discursos, prescrições, orientações, manuais, leis, decretos, livros didáticos... todos na intenção de “combater o bom combate”. Reuniram forças contra as torpezas, contra a ignorância, contra a falta de higiene, a moleza e a preguiça. Declararam guerra às doenças. Desejaram um corpo forte, bonito, saudável, eugênico.

FONTES

Jornal *A União*, João Pessoa – PB. Edições das décadas de 1920, 1930 a 1940. Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba; Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Esperança – PB; Arquivo da Casa José Américo de Almeida – João Pessoa; Arquivo da FUNESC – Espaço Cultura; Biblioteca Atila de Almeida da Universidade Estadual da Paraíba.

Evolução Jornal, Campina Grande – PB. Edições das décadas de 1930 a 1950. Acervo Bioca do Arquivo Histórico de Campina Grande – PB; Biblioteca Atila de Almeida da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Jornal *Voz da Borborema*, Campina Grande – PB. Edições das décadas de 1930 a 1950. Acervo Bioca do Arquivo Histórico de Campina Grande – PB; Biblioteca Atila de Almeida da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Revista Evolução, Campina Grande – PB. Edições de 1931 a 1931. Arquivo da Biblioteca Atila de Almeida – UEPB.

Revista do Ensino do Estado da Paraíba, João Pessoa – PB. Edições de 1931 a 1942. Arquivo da Biblioteca Atila de Almeida – UEPB; Site da UFPB.

Acervo do Instituto Pedagógico, Campina Grande – PB. Décadas de 1930, 1940 e 1950. Labinfo – UFCG

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vivian Galdino de. **Alfabetizando os filhos da rainha para a civilidade/modernidade:**o Instituto Pedagógico em Campina Grande – PB (1919-1942). 2014. 288f. Tese. (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** – 2. Ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2006.

COSTA JÚNIOR, José dos Santos. **Gramáticas do poder e política do corpo:** uma análise dos discursos de proteção e assistência à infância na Paraíba em 1948.

2015. 183p. Monografia. (Graduação em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande - PB.

_____. **Uma arte do cuidado e uma política do corpo:** a LBA e o governo da infância na Paraíba (1948). *Mneme* – Revista de humanidades, ISSN 1518 – 3394. Caicó, v. 16, n. 37, p. 37-71, jul./dez. 2015, Dossiê História do Corpo. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8087/6193>. Acesso em: 26/09/2016.

FERNANDES, Florestan. **As “Trocinhas” do Bom Retiro:** Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura dos Grupos Infantis. *Pró-Posições*, v. 15, n. 1 (43) – jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto17.html>. Acesso em: 25/09/2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 2010.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **A educação física na escolarização da pequena infância.** Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/fef/article/viewFile/49/46>. Acesso em: 25/09/2016.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **História da vida privada, 3:** da Renascença ao século das Luzes. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KEHL, Renato. **A Fada Higia:** o primeiro livro de higiene. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. Do ideal de robustez ao ideal de magreza: educação física, saúde e estética. **Movimento.** Porto Alegre, Outubro/Dezembro, 2009, p. 175-191.

RIZZINI, Irene. Salvar a criança. In: _____. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. – 3.ed. – São Paulo; Cortez, 2011.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula.** – Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação). Vários autores.

SANTOS, Alexandre dos. **“Cultura *physica* para a família campinense”:** Higiene e Educação Física no *Instituto Pedagógico* – Campina Grande – PB (1931-1942). 2017. 180f. Dissertação. (Pós-Graduação em História). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2017.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. Escritos sobre higiene: os manuais médico-pedagógicos em circulação na paraíba. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, v. 24, n. Especial, p. 99-116, 2015.

_____. **Physicamente vigorosos:** medicalização escolar e modelação de corpos na Paraíba (1913-1942). 2015. 271f. Doutorado (Pós-Graduação em Educação)

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.

SOUSA, Valdirene Pereira de. **Nos entremeios da memória:** Histórias e Sensibilidades infantis na Paraíba (1930/1950). XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social – Natal – RN, 22 a 26 de julho 2013. ANPUH/Brasil.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de educação física na escola. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil / Série Estudos Históricos).**

Artigo

AS DISPUTAS ENTRE O PTB E O BLOCO ANTI-PTB NA CÂMARA MUNICIPAL DE CANOAS/RS EM TORNO DA LEGALIDADE E A LIDERANÇA DE LEONEL BRIZOLA (1961- 1962)

Anderson Vargas Torres¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as disputas em torno do Movimento da Legalidade (1961) e da atuação do governador do Rio Grande do Sul naquele episódio, Leonel Brizola (PTB), entre os vereadores da Câmara Municipal de Canoas/RS durante os anos de 1961 e 1962. As lideranças políticas locais, inseridas naquela conjuntura de conflito entre as forças nacional-reformistas e conservadoras, assumiram posições e reinterpretaram as ações e as ideias daquele líder trabalhista, o que também refletia as divisões político-partidárias do município. A partir da análise qualitativa das atas legislativas da Câmara Municipal de Canoas/RS do período, pretende-se perceber como tal disputa ocorreu na Câmara municipal e como operava as interpretações propostas pelos políticos locais para louvar ou criticar a figura de Brizola e o que ele representava num contexto de considerável embate entre as forças trabalhistas e anti-trabalhistas, bem como as estratégias utilizadas para a recusa e/ou aceitação do mesmo.

Palavras-Chave: Leonel Brizola, Canoas/RS, Movimento da Legalidade

Abstract: The present article aims to analyze the disputes within the Canoas/RS Town Hall surrounding the Legality Movement (1961) and the role of then governor of Rio Grande do Sul, labor leader Leonel Brizola (PTB), from 1961 to 1962. The local political leaders of that period of conflict between national-reformists and conservatives assumed positions and reinterpreted the actions and ideas of Brizola, reflecting the party politics of the city. Based on a qualitative analysis of the Canoas/RS Town Hall legislative minutes of the period, we intend to understand the manner in which the dispute occurred in the Town Hall and how the interpretations proposed by local politicians served to praise or criticize the figure of Brizola and what he represented in a context of struggle between labor and anti-labor forces, as well as the strategies used for refusing and/or accepting Brizola.

Keywords: Leonel Brizola, Canoas/RS, Legality Movement

1. Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre o fim de agosto e o início de setembro de 1961 o Brasil viveu momentos tensos com a renúncia do presidente da República Jânio Quadros. Após a surpreendente decisão, esperava-se que o vice-presidente eleito, o trabalhista João Goulart assumisse o cargo, no entanto, os três ministros militares² decidiram, conjuntamente, impedir a posse de Goulart sob a alegação de o seu passado ligado ao trabalhismo e aos movimentos sindicais e o temor de uma possível proximidade com o comunismo. Além disso, havia outro fato que deixava a situação ainda mais dramática: Goulart encontrava-se em viagem oficial à República da China - um país comunista.

Os dias que se seguiram foram marcados por diferentes movimentos em busca de uma solução que acomodasse todos os lados. Não havia, entre os diversos setores sociais e no meio político institucional, unanimidade quanto ao apoio a tentativa de impedir a posse de Goulart. Ao contrário, conforme lembra Brandalise (2011), o momento não era propício a uma ruptura institucional:

102

Tal postura legalista (...) insere-se em um contexto nacional favorável à defesa da ordem constitucional, que desde cedo se torna considerável entre os mais diversos segmentos sociais e instâncias de representação. Nesta época, parcela significativa da sociedade brasileira mostrava desconfiança quanto a medidas de forças antidemocrática. Não havia clima no país para a ruptura da constitucionalidade (BRANDALISE, 2011, p. 76).

Tendo em vista tal conjuntura, o Congresso Nacional buscou negociar uma solução conciliatória para o impasse. Tendo o papel decisivo da maior bancada do Legislativo brasileiro, o PSD, contando também com o apoio majoritário de outras grandes bancadas como o PTB e a UDN e tendo a anuência do próprio Goulart - ainda que de forma relutante³ - foi aprovado o Ato Adicional que instituiu o sistema parlamentarista no Brasil.

Mas essa não era a solução esperada por muitos. No Rio Grande do Sul, o governador petebista Leonel de Moura Brizola liderou, desde o dia 25 de agosto, uma resistência a tentativa de golpe dos ministros militares. O Movimento da Legalidade, como ficou conhecido, mobilizou diversos setores da sociedade do Rio Grande do Sul. Para Wassermann (2011) foi justamente o prestígio e o carisma de Brizola que ativou a

2. Odílio Dênis, ministro do Exército; Sílvio Heck, ministro da Marinha e Gabriel Grün Moss, ministro da Aeronáutica.

3. Conforme Figueiredo (1993), Goulart queria assumir com os poderes presidenciais, mas aceitou a solução parlamentar para evitar um conflito civil no país.

participação popular:

Foi o prestígio de Leonel Brizola como governador do Rio Grande do Sul que permitiu a mobilização popular em torno da Campanha da Legalidade, convocada por ele em 1961, para defender a posse de João Goulart na presidência da República, depois da renúncia de Jânio Quadros. Sua prédica em torno da legalidade e do respeito à Constituição surtiu efeitos momentâneos (WASSERMANN, 2011, p. 67).

Aqueles dias ficaram marcados pela presença popular na Praça da Matriz, defronte ao Palácio Piratini, sede do governo gaúcho, a partir de convocações feitas pelo governador. O uso dos meios de comunicação - especialmente o rádio - permitiram a Brizola discursar contra os ministros golpistas e atingir um público além do estado gaúcho, difundindo mensagens favoráveis à legalidade democrática e rompendo, dessa forma, com a censura imposta pelos militares. Não menos importante foram os movimentos da população que apoiaram a Campanha, seja formando e/ou aderindo aos Comitês de Resistência Democrática, em que voluntários se organizavam para auxiliar com recursos humanos e materiais a defesa da posse de Goulart.

Todavia, o resultado foi frustrante para Brizola e seus apoiadores. A luta que liderou era pela posse de Goulart sob o regime presidencialista. O fato de o presidente ter aceito o sistema parlamentarista significava, para Brizola e seus adeptos, que ele negligenciava o apoio popular liderado pelo governador gaúcho e aceitava uma solução "conciliatória", conforme lembra Marieta Ferreira (2008):

Uma vez em Brasília, Goulart não quis ser empossado logo no dia seguinte, pois, segundo suas próprias palavras, desejava se inteirar melhor dos acontecimentos e se recuperar das duras críticas feitas por alguns dos seus familiares por ter aceito tomar posse nas condições impostas. Referia-se a ninguém menos que Brizola, que havia feito declarações contundentes contra sua postura conciliadora (FERREIRA, 2008, p. 21).

Ainda que aparentemente derrotado, Brizola adquiriu capital político como líder nacionalista e popular, o que o permitiu assumir o papel de protagonista junto às esquerdas, aquele que discursava em nome das ideias nacional-reformistas, que pressionava os governos e que conseguia impedir tentativas de golpes. Enfim, tornava-se mais conhecido nacionalmente e assumia a bandeira nacional-reformista.

Seu governo no Rio Grande do Sul, iniciado em 1959, já se caracterizava por uma postura anti-imperialista, com uma visão, segundo Cánepa (2005), voltada para a retomada do desenvolvimento industrial do Estado e dando ênfase a políticas sociais e administrativas dirigidas à educação, ao campo, à habitação, etc. Brizola liderou, por

exemplo, dois processos de encampações de empresas estrangeiras que prestavam serviço de energia elétrica e de telecomunicação⁴

Se tais ações eram então conhecidas em âmbito regional, a partir da Legalidade tornar-se-iam também no campo das esquerdas brasileiras. Para Cánepa (2005), a Campanha da Legalidade foi um ponto de inflexão no governo de Brizola, o começo de uma nova fase a partir da sua então reconhecida capacidade de mobilização popular com o evento; da sua projeção nacional e de sua insatisfação com a solução parlamentarista.

Sendo assim, Brizola tornava-se conhecido nacionalmente e assumia um papel de liderança entre as esquerdas. Ao ponto de rivalizar com o próprio presidente Goulart e encampar de forma mais radicalizada os discursos nacionalistas e reformistas. Passou a pressionar, de maneira decidida, o governo a tomar medidas naquele sentido.

Ao analisar o homem político, Dahl (1988) cita duas variedades: o *agitador* e o *negociador*. O primeiro preocupa-se com a resposta emocional dos seus ouvintes à sua fala. Critica seus opositores e faz uso da truculência política, se necessário, para atingir seus objetivos junto aos seus seguidores. Procura soluções justas e imediatas para os problemas que afligem a sociedade. O negociador, por outro lado, busca a conciliação, ainda que tenha que fazer concessões. Para o agitador, interessa mudar a opinião pública; já o negociador, busca moldar-se a partir dela:

Por aceitar a opinião corrente como um dado, o político pragmático pode ser um instrumento das maiores correntes. Por aceitar a opinião pública como algo que pode ser modificado, o agitador ajuda a criar futuras maiorias. Ambos correm o risco de não se ajustar aos tempos em que vivem, caso em que o político pragmático acompanhará opiniões que levarão inexoravelmente ao desastre e o agitador será ignorado hoje, e amanhã esquecido (DAHL, 1988, p. 116).

Pode-se entender Leonel Brizola como um *agitador*⁵ nesse contexto. Um líder político *carismático*, capaz de atrair seguidores pela sua ação política radical e pela

4. As empresas eram a Companhia de Energia Elétrica Rio-Grandense (CEERG) subsidiária da empresa multinacional *Bond & Share*, por sua vez empresa pertencente à norte-americana *American & Foreign Power* (Amforp) e a Companhia Telefônica Nacional (CTN), subsidiária da empresa americana *International Telephone & Telegraph Corporation* (IT&T). Segundo Miranda (2006), o discurso do governo buscava justificar as encampações dentro do contexto de um projeto econômico nacionalista e autônomo, e que pretendia entregar um serviço de melhor qualidade do que até então era feito pela subsidiária estrangeira.

5. O termo *agitador* era muito utilizado de forma pejorativa pelas direitas naquele contexto. Era a figura que causava desordem e confusão dentro da sociedade com ideias à esquerda. Fazia parte do que Motta (2002) chamou de "indústria" do anticomunismo: setores anticomunistas qualificavam as lideranças das esquerdas — comunistas ou não — com características negativas vinculadas à visão que tinham sobre o comunismo.

sua oratória.⁶ Mas bastaria a Brizola, para conseguir se inserir no jogo político, os seus dotes discursivos ou suas ações mais radicalizadas e mais próximas dos ideários reformistas da época? Sento-Sé (1997) entende que não: para além da capacidade oratória e de reunir multidões, o líder carismático — no caso, Brizola — necessita mobilizar uma série de representações sociais presentes entre aqueles que o seguem. Cria-se um vínculo a partir dessas representações entre líder e liderados, em que o primeiro produzirá uma linguagem simbólica que poderá, ou não, receber a adesão dos liderados.

Nesse sentido, a adesão a Brizola passa pelas imagens que ele representa perante aqueles que são representados. Estes, por sua vez, farão a leitura da narrativa representada pelo líder e aí poderão aderir e fazer as suas próprias leituras do que o líder representa, o que torna o aderente e sua leitura tão importante quanto a do próprio Brizola:

O papel do assessor do chefe, do formulador político, do militante, do dirigente partidário ou do eleitor interessado se equivalem. Esses personagens são tão importantes, no processo de significação, quanto o próprio líder. Talvez os discursos daqueles que aderem sejam, até mesmo, mais importantes. Dessa perspectiva, a adesão a que se convencionou chamar de brizolismo pode ser entendida como a produção tácita ou explícita de um mosaico de imagens, cujo contorno é revelador de uma auto-imagem possível e plausível (por que não?) daqueles que fazem dela (a adesão) a forma privilegiada de engajar-se nos debates pertinentes à esfera pública (SENTO-SÉ, 1997, p.26).

105

Dessa forma vai ser entendida, aqui, a atuação política de Brizola e de seus seguidores: um líder que desempenhou determinadas imagens e representações que estavam em voga nas esquerdas latino-americanas dos anos 50. Como mencionado por Ferreira (2016), ainda que tenha sido uma liderança trabalhista mais lembrada pela sua atuação político-partidária, também atuou como intelectual, ao propor projetos políticos influenciados por temas como a emancipação nacional e o anti-imperialismo. Ao representar tais projetos, encontrou aderentes que não apenas o elogiavam, mas também reinterpretavam suas ideias e seus projetos. Assim como encontrou opositores que repudiaram suas propostas.

Se Goulart caracterizava-se, usando a terminologia de Dahl, como um *negociador* naquele momento,⁷ cabia ao governador gaúcho o papel de *agitador*, e o episódio

6. Evidentemente, deve-se cuidar o uso do termo. Havia também o lado negociador de Brizola, embora, nesse período, se sobressaísse suas atitudes e ações na direção de enfrentar as visões correntes. O Brizola que surgirá após o exílio, em 1979, terá uma postura muito mais negociadora do que agitadora.

7. Da mesma forma que Brizola tinha o seu lado negociador, Goulart também agiu muitas vezes como um agitador: a trajetória política dele traz episódios como a sua curta passagem pelo ministério do Trabalho, entre 1953 e 1954, durante o segundo governo Vargas (1951-1954), em que aproximou o PTB dos meios sindicais: ainda que adotasse uma postura de diálogo com os movimentos sindicais e não interferisse de forma repressiva em greves e protestos — o que lhe garantia apoio e popularidade junto aos trabalhadores —, ele era visto pelos conservadores como

da Legalidade lhe forneceu maior capital político⁸ para assumir a liderança em um dos lados da luta política brasileira daquele momento. Brizola passava a representar imagens dessa disputa política, principalmente relacionadas às reformas sociais, o nacionalismo, o anti-imperialismo e outros temas dominantes naquele período. Ao representar tais imagens e promovê-las, o então governador gaúcho cativava adeptos, dispostos a defender suas ideias, suas propostas e suas ações políticas, mas também criava hostilidades quanto ao líder trabalhista.

Tal perspectiva foi percebida na atuação dos vereadores da Câmara municipal de Canoas/RS. Município limítrofe a Porto Alegre e que vivia, naquele período, franco processo de industrialização, tinha forte presença trabalhista e ligada à visão brizolista. Em outras palavras, muitos dos líderes locais trabalhistas eram adeptos de Brizola e daquilo que ele representava. Por outro lado, o bloco anti-PTB local hostilizava essa liderança. Essa discussão tornou-se mais evidente após a Campanha da Legalidade e a iniciativa de vereadores do PTB em homenagear o governador gaúcho⁹. Antes, mas também articulado a esse tema, debateu-se homenagens aos militares subalternos da Aeronáutica da Base Aérea da cidade, que teriam impedido a saída de aviões que, sob ordens dos ministros militares, deveriam atacar o Palácio Piratini durante a crise da Legalidade, como será visto a seguir.

PRIMEIRO EMBATE: O EPISÓDIO DA BASE ÁEREA DE CANOAS

um ministro que estava dando poderes aos sindicatos ou mesmo aliando-se a eles. O aumento de 100% do salário mínimo foi o seu último ato no ministério, pois causou a reação de militares e políticos civis contrários à sua política, que pressionaram Vargas pela sua demissão, ocorrida em fevereiro de 1954. Todavia, saiu como um líder trabalhista reconhecido e com apelo popular (FERREIRA, 2005).

8. Para Bourdieu (2009), este capital pode ser adquirido fora do campo político, seja através do acúmulo de notoriedade pessoal em outros campos sociais, seja como produto de um vazio institucional e que adquire força a partir do carisma do agente, ou, ainda, através de uma investitura de capital por parte de uma organização política, constituindo um capital, em geral, limitado e provisório. No caso de Brizola, aproxima-se mais da ideia de que se aproveitou de um vazio institucional — a renúncia de Quadros e a tentativa de impedir a posse de Goulart pelos ministros militares — para adquirir capital com sua ação em favor da manutenção constitucional.

9. Para melhor entender a correlação de forças na Câmara Municipal de Canoas em 1961 e 1962 e os posicionamentos dos legisladores locais com relação ao Movimento da Legalidade, retomo aqui os resultados eleitorais de 1959 no município, quando os vereadores dessa legislatura foram eleitos: naquele ano, conforme consta em Angeli (2015) e Ranincheski (1998), elegeu-se prefeito da cidade o candidato do PTB Cel. José João de Medeiros, derrotando o candidato Hugo Lagranha, do PSD e que contava com o apoio do PRP e do PL. Na Câmara, dos 13 vereadores escolhidos, 6 eram do partido do prefeito eleito. Os outros vereadores se dividiram entre os partidos da coligação derrotada: PSD, com 3 eleitos e PRP e PL com 2 vereadores cada. Dessa forma, embora o PTB, individualmente tivesse mais cadeiras, o bloco anti-PTB tinha maioria, ainda que tivessem um vereador - Alberto Oliveira - que trocou o PRP pelo PTB durante o mandato. De qualquer forma, nota-se que a Câmara estava cindida entre trabalhistas e anti-trabalhistas.

Foi unânime na Câmara de Canoas o apoio à Legalidade¹⁰. Todavia, o papel de Leonel Brizola causou divisão entre as lideranças trabalhistas e não trabalhistas. Tal situação se refletiu na disputa em torno do nome de Brizola e a concessão do título de cidadão canoense ao governador gaúcho pela sua atuação durante a crise político-militar. Já no dia 11 de setembro, Antônio Flores (PTB) discursou sobre a crise e propôs requerimentos sobre a questão, endossados pela bancada do PTB:

Como primeiro orador inscrito fez uso da palavra o vereador Antônio Flores (...) agradeceu inicialmente aos senhores vereadores, pela colaboração à mesa, durante o momento crítico da nação brasileira, bem como solicitou que constasse em ata, a maneira gentil e corajosa dos funcionários da secretaria dêste Legislativo que permaneceram dia e noite à Serviço da Câmara, no decorrer da crise política militar verificada. A seguir, apresentou o orador os seguintes trabalhos: Sugestão no sentido de serem homenageados pela Câmara Municipal O engenheiro Leonel de Moura Brizola, Gal. Machado Lopes, Cel. Alfeu Alcântara Monteiro e Arcebispo Metropolitano D. Vicente Scherer. Sugestão ao Sr. Prefeito Municipal, no sentido de conceder o título de cidadão canoense ao Engenheiro Leonel Brizola, Gal. Machado Lopes, Cel. Alfeu Monteiro e Arcebispo Metropolitano D. Vicente Scherer. Sugestão para que seja oficiado às Câmaras do interior do Estado, no sentido de que estas se dirijam ao Ministro da Guerra, solicitando um voto de elogio aos sargentos e sub-oficiais da F.A.B.. Os trabalhos supra mencionados foram encampados pelo líder da bancada do PTB¹¹[grafia original].

107

A proposta era ampla: homenagear quatro lideranças — Brizola, o Comandante do IIIº Exército Gal. Machado Lopes, Cel. Alfeu Monteiro¹² e o Arcebispo de Porto Alegre Dom Vicente Scherer —, sugerir à prefeitura que lhes concedesse o título de cidadão da cidade e às câmaras municipais que solicitassem ao ministério da Guerra votos de elogios aos subalternos da FAB pela ação de se rebelarem contra a ordem de bombardeio do Palácio Piratini.

O primeiro debate foi em torno dos acontecimentos na Base Aérea localizada na cidade. Cabe aqui recapitular tais fatos: logo após a renúncia de Quadros, as tropas daquela base da Aeronáutica foram colocadas em prontidão, aquarteladas e armadas para qualquer urgência. De acordo com Rolim (2009), várias correspondências entre o ministro da Guerra e o comandante do IIIº Exército indicavam que, se necessário fosse,

10. Tal posicionamento ficou evidente em um bloco de notas elaborado pelos próprios vereadores durante os dias 30 de agosto e 3 de setembro de 1961, em que acompanharam cada momento da crise desencadeada pela renúncia de Quadros.

11. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 72/61, Canoas, 11/09/1961.

12. Alfeu de Alcântara Monteiro era Coronel da Aeronáutica. De acordo com o relatório de mortos e desaparecidos da Comissão Nacional da Verdade, Monteiro teve papel importante durante a crise da Legalidade, ao se colocar contrariamente às ordens de bombardeio ao Piratini. (BRASIL, 2014). Segundo Silva, Monteiro estava presente no Palácio Piratini junto a Brizola e Machado Lopes, acompanhando os acontecimentos na Base Aérea. Encerrada a crise, foi nomeado Comandante da 5ª Zona Aérea (SILVA, 2011).

as Forças Armadas usariam a base sediada em Canoas para atacar com bombardeios aéreos o Palácio Piratini, visando silenciar a Rede da Legalidade. Para Rolim (2009), esta ordem foi definitiva para que o Gal. Machado Lopes se engajasse no movimento da Legalidade. Todavia, o não acatamento das ordens do ministério acirrou os ânimos na Base Aérea de Canoas entre os oficiais favoráveis à intervenção e os suboficiais e sargentos, decididos a impedir qualquer tentativa de ataque à sede do governo estadual. Segundo relatado por Rolim, os sargentos trataram de desarmar os aviões, evitando o seu uso para o bombardeio, ainda que Machado Lopes já houvesse dito que não faria uso de tal recurso.

Já no dia 11, Flores propôs o requerimento, acompanhado do colega trabalhista Antônio Alves. Na justificativa do projeto, os autores destacaram a conduta dos sargentos e suboficiais da FAB:

Dentre os momentos de mais eminente perigo, há um que foi escrito com coragem, heroísmo e abnegação de autênticos brasileiros. Refiro-me a atuação dos Sub-Oficiais e Sargentos da 5ª Zona Aérea, cujo patriotismo impediu que o Palácio Piratini fosse bombardeado. Com tal gesto de despreendimento, àqueles militares esqueceram-se de suas carreiras, conquistada talvez com sacrifícios, para pensarem patrioticamente, apenas em seus irmãos, na liberdade dos brasileiros, na preservação da Constituição.

Não há palavras que possam traduzir o momento emocional que viveram. O povo brasileiro devem-lhes imensa gratidão. Não fosse a atitude valorosa que tomaram, talvez não viveríamos o clima da atual tranquilidade, quiçás outros rumos fossem o da crise, hoje graças a Deus superada¹³ [grafia original].

108

Cabe lembrar que as atuações dos sargentos no movimento da Legalidade os colocaram como protagonistas nas lutas políticas travadas adiante e os aproximou da liderança de Leonel Brizola. Como aponta Rolim (2009), o episódio trouxe um novo aliado para os setores progressistas, possibilitando um acordo com setores militares que legitimariam, nos quartéis, o governo Goulart.

Contudo, a oposição na Câmara não concordava integralmente com o projeto. No dia 21 de setembro, quando o mesmo entrou em votação, o vereador Manuel Calbo (PSD) alegou que a Casa não tinha conhecimento claro do que ocorrera na Base Aérea, sendo assim, bastava à Câmara enviar felicitações “pela corajosa e patriótica atitude que tomaram”¹⁴[grafia original]. Melton Both (PRP), por sua vez, disse ser contrário à proposta, pois tivera uma conversa com o prefeito Cel. José João de Medeiros (PTB) — ele mesmo um militar da reserva da Aeronáutica —, e que ele lhe contou que “não

13. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 813/48/61. Caixa 31, Canoas, 04/09/1961.

14. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 75/61, Canoas, 21/09/1961.

verificou-se aquilo que se estava comentando”¹⁵[grafia original]. O prefeito, de fato, esteve presente na Base durante o acontecimento, como relembra Edson de Medeiros, vereador naquela legislatura e filho do prefeito:

(...) houve um movimento muito intenso e muito corajoso dos sargentos da Aeronáutica que receberam a ordem de bombardear o Palácio Piratini e se negaram, desarmaram os aviões e afrontaram as ordens dos oficiais e do Alto Comando da Aeronáutica na época. E então houve, o meu pai foi espontaneamente, porque ainda tinha, embora estivesse fora, ascendência sobre os sargentos, os oficiais, foi lá e se ofereceu para conversar, pra ver se havia um comportamento que não resultasse em coisas mais sérias. Esse foi o trabalho dele. Ele era prefeito nessa época. (...). Foi um mediador, um conciliador, ele não foi pra estimular, nem pra dizer bombardeiem ou não bombardeiem, ele foi para conciliar¹⁶.

Pouco se sabe do que se falara à época sobre o ocorrido na Base durante a crise, porém, de qualquer forma, as palavras de Edson — assim como os diversos relatos sobre os acontecimentos na Base por parte dos próprios sargentos — dão a entender que o fato foi traumático.

Retomando o debate, o vereador Both alegou que o requerimento era antirregimental.¹⁷ Dinarte Araújo (PL) entendia que os oficiais também deveriam receber as felicitações, pois vários deles manifestaram-se favoráveis à Legalidade, apresentando emenda nesse sentido. Incomodado, Flores ponderou “que esperava elogios, e não críticas” por sua proposta, uma vez que todos sabiam dos “momentos angustiantes” vividos pelos sargentos da Base Aérea. A indignação de Flores tinha a ver com o parecer da Comissão de Redação da Casa, sob relatoria de Armando Würth: o vereador do PSD restringia o texto, por excluir os oficiais “que estiveram com a mesma causa”¹⁸. Ao fim, o projeto foi aprovado.

O texto fora enviado ao Brigadeiro Clóvis Travassos, ministro da Aeronáutica, em um ofício¹⁹ dedicando um voto de louvor ao Comando da Base Aérea, “bem como aos oficiais que permaneceram fiéis a causa da legalidade e, aos bravos Sub-Oficiais e Sargentos da 5º Zona Aérea, extensivo ainda, aos praças dessa corporação militar”. O texto ainda dizia:

Senhor Ministro, Os riograndenses têm homenageado a destacada atuação dos

15. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 75/61, Canoas, 21/09/1961.

16. MEDEIROS, Edson de. *Depoimento* (março/2014). Entrevistadoras: Carla Brandalise e Marluza M. Harres. Rio de Janeiro (s.l.), 2014.

17. Both alegava que o presidente da Casa — naquele momento era Antônio Soares Flores — não poderia fazer proposições, de acordo com o artigo 13 do Regimento Interno da Casa.

18. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 813/48/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

19. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 813/48/61: Ofício 633/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

valorosos militares da 5ª Zona Aérea, pelos relevantes e inestimáveis serviços prestados ao Rio Grande do Sul e ao Brasil. Não poderia a Câmara Municipal de Canoas, que viveu de perto os lances dramáticos da recente crise política, deixar de participar destas manifestações de gratidão e reconhecimento do povo gaúcho. E, o fez, consubstanciando o seu gesto através deste apelo, objetivando acima de tudo, fazer justiça aos integrantes de uma Unidade Militar Federal sediada neste Estado que, em consonância com o povo, garantiu a permanência dos direitos democráticos e a intocabilidade do Texto Constitucional²⁰ [grafia original].

Ainda que os petebistas da Casa tenham tentado aprovar uma proposição favorável aos setores subalternos da Base Aérea, houve reação contrária por parte dos opositores, reunidos em partidos tradicionalmente antipetebistas, como o PSD, PRP e PL. Nota-se, portanto, nesse debate, discordâncias entre os trabalhistas da Câmara e a oposição. Para esses, o episódio verificado na Base Aérea não tinha importância e questionavam a ação dos militares subalternos.

Por sua vez, os vereadores trabalhistas entendiam que a ação dos sargentos e suboficiais fora decisiva e mereceria votos de louvor da Câmara. Estava presente ali a aproximação do PTB — principalmente a ala brizolista — com os setores nacionalistas das Forças Armadas, e especialmente os setores subalternos. Todavia, tal situação não foi aceita pelos vereadores opositores, que não assentiram ao projeto como desenhado pelos autores, impondo algumas mudanças ou mesmo votando contrariamente a ele.

110

É possível que não concordassem com a ideia de quebra de hierarquia e disciplina, algo caro aos meios militares, mas a reação da oposição tinha maior relação com o papel de Leonel Brizola na crise. Maior debate ocorreu justamente quanto às sugestões de homenagem da Casa e de concessão de título de cidadão de Canoas para Leonel Brizola, Dom Vicente Scherer, Gal. Machado Lopes e Cel. Alfeu Monteiro.

SEGUNDO EMBATE: O TÍTULO DE CIDADÃO DE CANOAS PARA BRIZOLA

Lameira (2012) destaca que uma das formas que seus apoiadores encontraram para demonstrar o apreço por Brizola pelo episódio da Legalidade foi homenageá-lo com títulos de cidadão em várias cidades do país:

Este episódio político marcou profundamente a experiência de Brizola e do conjunto das forças nacionalistas. Representou uma virada na postura do Governador do Rio Grande do Sul. A partir de então, suas posições políticas se radicalizaram ainda mais, e a crença na necessidade das reformas sociais e

20. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 813/48/61: Ofício 633/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

no nacionalismo se tornaram ainda mais fortes. Além disso, sua popularidade aumentou expressivamente. Foi declarado cidadão de centenas de cidades brasileiras, incluindo São Paulo e Recife e homenageado por diversas associações nacionais como a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (LAMEIRA, 2012, p.99).

As lideranças trabalhistas de Canoas, seguindo essa tendência, propuseram votar uma sugestão de homenagem na Casa ao governador gaúcho, bem como uma sugestão ao prefeito municipal de conceder o título de cidadão de Canoas a Brizola. Antes ainda, em meio à crise, Alberto Oliveira (PRP) já havia proposto alterar o nome de uma tradicional rua da Vila Niterói em homenagem ao Gal. Machado Lopes.²¹

No dia 11 de setembro, como supracitado, Antônio Soares Flores e Antônio Ferreira Alves apresentavam à Casa a sugestão de que “sejam homenageados pela Câmara Municipal, as seguintes autoridades: Eng° Leonel Brizola, Gal. José Machado Lopes, Cel. Alfeu Alcântara Monteiro e Arcebispo D. Vicente Scherer”²². Também apresentavam “Sugestão ao Sr. Prefeito Municipal, no sentido de conceder o título de cidadão canoense”²³ aos mesmos indicados. Os textos das justificativas das duas proposições eram semelhantes: laudatório às figuras proeminentes do movimento, embora centralizasse os elogios em Brizola e Machado Lopes.

O texto recapitulava que a nação havia voltado à tranquilidade com a solução da crise e que não era necessário relembrar todos os eventos ocorridos entre os dias 25 de agosto e 7 de setembro, mas “o que se deve falar e alardear, é da gloriosa página que o povo brasileiro, e mais particularmente os gaúchos, escreveram para as futuras gerações, para os homens e o Brasil do amanhã”.²⁴

A página gloriosa citada pelos autores, em que os gaúchos tiveram destacada atuação, impediu que a democracia e a Constituição, conquistada com sacrifícios, segundo os proponentes, fossem pisoteadas, e, para que isso não ocorresse, era necessária a ação de um líder:

Exigia o momento a presença de um líder de tempera de aço, um homem capaz de sacrificar tudo, inclusive sua vida, em benefício de seus irmãos brasileiros, cujas liberdades periclitavam no momento. Um líder para defender a pátria, já no caminho imperturbável e indesejável, para o lugar que deve ocupar, por justiça ao povo brasileiro, no seio das outras nações do mundo.²⁵

21. Oliveira propôs alterar o nome da rua Tamoio para avenida Gal. Machado Lopes. O projeto foi rejeitado (CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 789/48161. Caixa 30, Canoas, 04/09/1961).

22. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 814/49/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

23. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 874/63/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

24. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 814/49/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

25. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 814/49/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

Esse homem, capaz de entregar a própria vida pela legalidade e pela democracia, de acordo com os vereadores que escreveram a justificativa do projeto, era simbolizado por Brizola:

Êste líder, êste homem, surgiu personificado na pessoa do nosso eminente Governador do Estado, Eng^o Leonel de Moura Brizola. Sua voz ecoou em tôdos os recantos da Pátria, em todos os corações dos homens livres. Os gaúchos levantaram unísono em tôrno do seu líder, em defesa da legalidade e das instituições democráticas²⁶[grafia original].

Por esse chamado, as pessoas se dispuseram a lutar e, se fosse o caso, seriam também capazes de se entregar totalmente: “Nossas armas foram vozes livres, nossa vontade indomável e, se as circunstâncias o exigisse, o preço da legalidade seria o nosso sacrifício.”²⁷

O momento exigia grandes líderes, e, embora Brizola não fosse o único, a ênfase que recebia no documento era incontestável: os outros homenageados foram citados, mas de forma complementar e, de certo modo, mais como liderados por Brizola do que propriamente como líderes:

112

...à vontade soberana do povo, *uniram-se* as forças federais sediadas no Rio Grande do Sul, sob o comando do ínclito General José Machado Lopes, Chefe do glorioso III Exército; a brava Força Aérea Brasileira, 5^o Zona Aérea, sob o comando do Cel. Alfeu Alcântara Monteiro.

Não poderíamos deixar também de destacar, a presença do Arcebispo Metropolitano D. Vicente Scherer, *que manteve-se ao lado* do Exmo. Sr. Governador do Estado, *assistindo-o* durante o desenrolar dos graves acontecimento, inclusive, tomando atitudes heróicas, como a declaração que fez, ou seja, de que se o Palácio Piratini fosse tomado de assalto, sentar-se-ia nos degraus do portão principal, defenderia assim, com sua vida, o Quartel General da legalidade²⁸[grafia original].

Os setores das Forças Armadas que apoiaram o movimento se *uniram* à defesa da legalidade democrática. Dom Vicente Scherer esteve sempre *ao lado* do Piratini e disposto a resistir com a vida. Mas todos tomaram tais atitudes em torno de um líder: Brizola. De qualquer forma, a união desses líderes, segundo os autores do projeto, é que ocasionou a vitória da legalidade e o impedimento de um conflito entre os brasileiros:

26. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 814/49/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

27. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 814/49/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

28. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 814/49/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961. (grifos meus).

O que é inegável, insofismável e incontestável, foi a presença destes três grandes homens de envergadura, como autênticos líderes atuantes (...), mais a presença inconfundível do Arcebispo Metropolitano (...). Todos agiram como verdadeiros guardiães das liberdades assegurada pela Carta Magna da Nação Brasileira e que, graças a Deus, continuamos desfrutando-as, após a eminência de um conflito armado entre irmãos e, cuja vitória pertence ao nosso povo livre e democrático²⁹ [grafia original].

Com essas palavras, os proponentes pretendiam convencer os pares a homenagear tais “baluartes da nacionalidade”, demonstrando o apreço não só daqueles políticos, mas como forma de “gratidão e reconhecimento do povo canoense”.

Depois de idas e vindas dos requerimentos, eles finalmente começaram a ser debatidos em 28 de novembro. Nesse embate entre os petebistas, favoráveis ao projeto, e a oposição, operava uma disputa não apenas pela figura de Brizola, mas pelo o que ele estava representando como liderança política naquele momento. Retomando Sento-Sé (1997), o que se disputava era a imagem que Brizola passou a representar após o seu desempenho como prócer do movimento da Legalidade. Uma disputa acerca do significado de “agitador”: uns, em favor do sentido de alguém que lutava a todo custo por suas ideias; outros, enfatizando o sentido pejorativo, como alguém que causava desordem e caos no país, que começava a dividir os “irmãos brasileiros” e que representava o “inimigo vermelho”, como muitos dos seus ferrenhos opositores o definiam.

113

O interessante é que as alegações contrárias dos legisladores de oposição ao PTB aos processos não se davam de forma direta: ora alegavam que mais pessoas mereceriam também ser homenageadas, ora diziam que o evento já havia passado e não mereceria mais tanta atenção da Casa, ora argumentavam que os possíveis homenageados nada haviam feito de concreto por Canoas, logo não seriam merecedores de deferências.

A primeira manifestação foi do libertador Dinarte Araújo. Para ele, o processo havia perdido o sentido, uma vez que já havia se passado muito tempo do evento: “Manifestaram-se (...) os seguintes vereadores: Dinarte Araújo, justificando o seu pedido de vistas, e dizendo concordar com o arquivamento do processo, por já ter à muito tempo, decorrido a data do acontecimento político-militar”³⁰. Por sua vez, o vereador do PSD, Almerindo Silveira, pretendia estender as homenagens a outros líderes que, a seu ver, também tiveram importância no movimento. Segundo Silveira, eram também dignos de consagração o comandante da Brigada Militar e o Presidente da Câmara de Vereadores de Porto Alegre. Cirne Schmitt, do PL, acrescentou nomes de dois colegas,

29. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Processo 814/49/61. Caixa 31, Canoas, 11/09/1961.

30. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

ambos do PTB: Antônio Flores, presidente da Câmara, e Edson Medeiros.³¹

Outro pessedista, Armando Würth, era mais forte na sua postura contrária aos tributos sugeridos pelos vereadores trabalhistas:

Armando Würth, dizendo (...) que concordava e mesmo elogiava a atitude do sr. Governador do Estado, iniciando o movimento da Legalidade, mas que o título de cidadão canoense só caberia para aquilo que fizesse diretamente para Canoas, motivo porque votaria contrário à sugestão³².

A atitude de Würth pode ser comparada com a postura dos deputados estaduais gaúchos, conforme colocado por Brandalise (2011): aparentemente, foi unânime a posição favorável ao movimento da Legalidade e às iniciativas de Brizola direcionadas a garantir a defesa da legalidade e da Constituição. No entanto, encerrada a crise, diversos legisladores — principalmente ligados aos partidos de oposição ao governador trabalhista — demonstraram descontentamento e acusaram a mesa diretora da ALERS de assumir atitudes de forma arbitrária, sem consultar a todos os membros da Assembleia. Havia, portanto, diferentes visões sobre os acontecimentos que ficaram ocultos sob uma pretensa unanimidade.³³

114

Ainda que Würth e outros membros da Câmara não tenham sido tão incisivos na contrariedade às sugestões de homenagens, parece verossímil que a sua resistência esteja relacionada às visões e às concepções da crise que eles tinham, mas que sucumbiram perante o consenso aparente em torno das ações lideradas por Brizola. A legalidade podia e deveria ter sido defendida, mas de outra forma, sem a “agitação” brizolista. Visões que discordavam dos métodos de Brizola. Se, para os trabalhistas, Brizola e os outros citados foram corajosos e exerceram papéis de liderança, prontos a entregar a própria vida em sacrifício da democracia, para os opositores, era um exagero e não mereceriam tal distinção, ou, então, que a abrissem a outros nomes, e não apenas àqueles indicados.

Manoel Calbo usou outro argumento curioso: não haveria como homenagear Brizola e Dom Vicente Scherer porque ambos eram desafetos — ainda que tivessem se

31. Ainda que a ata não cite a justificativa desses nomes, provavelmente a citação deve-se ao papel de Flores na Casa durante o desenrolar da crise e as ações de Edson naquele momento — descritas pelo próprio ex-vereador em seu relato já citado aqui.

32. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

33. De acordo com Brandalise (2011), na primeira sessão ordinária após a crise, em 11 de setembro de 1961, o deputado estadual Luciano Machado (PSD) denunciou um “clima persecutório e sem respeito regimental que se instaurara na Casa durante a sessão permanente” (BRANDALISE, 2011, p. 106-107). Também reclamou de ser acusado de golpista por fazer críticas aos atos de Brizola, que, a seu ver, agia de forma revolucionária. Para ele e outros membros do PSD, o apoio à legalidade era o apoio à solução que fosse encontrada dentro da lei e da ordem, via Congresso Nacional. Ainda, queixou-se de que a sua visão e de seu grupo fora ignorada pela Mesa Diretora da Casa, presidida por Hélio Carlomagno, também pessedista.

unido durante a crise:

Manoel Calbo, dizendo ser digna dos maiores elogios a atitude do Sr. Governador, mas não poderia a sugestão ser aprovada, em virtude da desavença criada entre o Sr. Governador e Arcebispo Metropolitano, e que atitudes políticas não deveriam ser levadas em conta³⁴.

Novamente, existia um empecilho para aprovar o processo: o relacionamento pouco amistoso entre Brizola e Scherer. É fato que os dois líderes não nutriam simpatias um pelo outro. Scherer, como destaca Lameira (2012), era um anticomunista convicto, fortemente ligado aos setores políticos conservadores. Norberto da Silveira (1991) ressalta que, encerrada a crise da Legalidade, o líder religioso voltou à carga contra Brizola, acusando-o de comunismo e de utilizar o movimento da Legalidade para propagar suas ideias "subversivas". De qualquer forma, o argumento do vereador Calbo perdia força se fosse lembrado que a aliança entre Brizola e o Gal. Machado Lopes também era ocasional. Em suas memórias, Machado Lopes deixou evidente que sempre esteve longe de afinidades com Brizola. Entre adjetivos como "grotesco", "complexado" e "ambicioso", também o acusou de usar o movimento da Legalidade para propósitos políticos e de ser um "anjo negro" para o presidente Goulart:

115

Ambicioso ao extremo, agitador, procurou tumultuar o Governo, em busca de alcançar o poder. Sua influência sobre o Sr. João Goulart era tal que levava o Presidente a cometer desatinos políticos, praticando atos contra o seu próprio Governo, numa verdadeira subversão da ordem política. A Nação estarecida assistia aos desmandos do próprio Chefe do Governo. E o Sr. Leonel Brizola vibrava no meio da desordem, que parecia levar o país aos caos (MACHADO LOPES, 1980, p.91).

Dessa forma, também não teria nexos homenageá-los juntos. O argumento era frágil e possivelmente significava apenas uma justificativa para negar a concessão do título a Brizola. Cirne Schmitt, do PL, também usou a "incompatibilidade" entre o governador e o Arcebispo de Porto Alegre como alegação para o voto contra os processos.

Melton Both (PRP) enfatizou um dos argumentos de Würth, de que os homenageados nada fizeram por Canoas:

Melton Both, fazendo restrição quanto a outorga do título de cidadão de Canoas às autoridades referidas, por considerar que os mesmos não fizeram de plêno este merecimento e que o título de cidadania deve ser concedido

34. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

para aquele que de perto foi feito por Canoas³⁵[grafia original].

Logo, na concepção de Both e Würth, não se tratava de algo concreto relacionado ao município, algo que diretamente tenha beneficiado a cidade de Canoas. Novamente, a recusa a Brizola se manifestava, entendendo que suas ações não foram benéficas para Canoas de forma direta. O presidente da Casa, Flores, discordava. Para ele, o que foi feito não era só por Canoas, mas pelo país:

Antônio Soares Flores, fazendo ampla argumentação em torno daquilo que tanto o Sr. Governador do Estado como também as demais autoridades que se propunha na sugestão à homenagear-se, fizeram pela defesa dos direitos democráticos do povo brasileiro e reportando-se ainda sobre às atividades desta Câmara naquela oportunidade. Finalizando (...) declarou que o título de cidadão de Canoas é mais do que justo, porque as autoridades referidas salvaram o Brasil dos golpistas e que o processo seria aprovado, porque tinha plena confiança na sua bancada³⁶[grafia original].

A retórica de Flores era coerente com a justificativa dos requerimentos já apresentados aqui: enfatizava o papel dos líderes propostos para serem homenageados — com destaque a Brizola — e lembrava que, ao “salvar o Brasil dos golpistas”, aqueles líderes contribuíram para a manutenção da democracia.

116

A ata não apresenta as falas dos vereadores, mas sim os resumos. É possível que o tom de Flores tenha sido mais áspero do que o documento apresenta, provavelmente acusando os colegas contrários de antipatriotismo e de estarem exprimindo apoio aos que tentaram impedir a investidura de Goulart, a julgar pela reação de Calbo: “que se faça prova de quem na verdade tem mais patriotismo e que se golpista existiu, este foi o Sr. ex-presidente, que muito pouco compareceu na Câmara naquela oportunidade, inclusive levando os funcionários da secretaria para o seu comitê”³⁷ [grafia original].

O processo entrou em votação e acabou aprovado, mas muitos vereadores quiseram registrar em ata os motivos dos seus votos: os petebistas exaltaram o pedido e os líderes homenageados. Nilo del Cueto Reis entendia que os homenageados representavam os poderes constituídos “que tão corajosamente se desincumbiram da missão que o povo lhes confiou em defesa da democracia e da liberdade, e contra qualquer forma de ditadura”³⁸ [grafia original]. Orestes Ferla, também do PTB, declarou voto a favor por “entender que o governador é considerado como herói e os demais

35. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

36. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

37. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

38. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

tiveram o mesmo mérito". Já Alberto Oliveira³⁹ deixou claro que achava a homenagem proposta meritória: "Voto a favor por entender que, entre outros requerimentos que tem passado pela Câmara, êste é um dos mais justos e excencialmente democráticos, em especial ao Rio Grande e ao Brasil"⁴⁰ [grafia original].

Por outro lado, a oposição usou os argumentos já citados para contrastar o projeto. Würth e Both salientaram que os possíveis homenageados nada haviam feito concretamente por Canoas. Nas palavras do primeiro, o título só deveria ser dado por "atos e fatos da estreita esfera municipal"⁴¹. Almerindo Silveira, do PSD, votou contra pela intransigência da bancada do PTB em não aceitar outros nomes propostos pelo vereador; já Dinarte Araújo (PL) ressaltou o fator tempo: votou contra "por entender que não à mais tempo para a votação de tal matéria, uma vez que já passaram quase três meses dos (...) acontecimentos"⁴². A discussão ainda encerrou-se com nova polêmica: Dinarte Araújo criticou o petebista Antônio Alves, presidente da Casa naquele momento, por ter defendido o projeto como autor do mesmo e ainda ter desempatado a votação.

De qualquer forma, nota-se que a disputa quanto à concessão do título de cidadão canoense a líderes girou em torno de Brizola. Operou-se a recusa a Brizola por parte dos opositoristas da Câmara, ainda que não de forma direta, mas contestando sempre que possível a possibilidade de conceder a honraria ao governador gaúcho. Usaram-se artifícios como a indicação de outros personagens que teriam tanta relevância quanto ele no movimento da Legalidade, desconsiderando sua ação como algo expressivo para o município ou mesmo alegando que já fazia muito tempo dos acontecimentos e que haveria outras questões a se debater.

Os trabalhistas, por sua vez, exaltaram Brizola mais do que os outros dois nomes sugeridos. Refletindo o que Sento-Sé coloca quanto à importância da fala dos seguidores de Brizola, tanto quanto às do próprio líder,⁴³ os vereadores trabalhistas locais produziram uma noção própria e positiva sobre a ação dele durante a crise de agosto/setembro de 1961. Para eles, foi um sacrifício em nome da democracia e da Constituição brasileira, buscando provar que suas atitudes não só foram a favor de Canoas, como de todo o estado e país, uma vez que salvara a nação de uma ditadura. Era esse o reconhecimento que sugeriam. Nessa disputa, os trabalhistas levaram a

39. Ressalta-se aqui a postura de Oliveira: seus votos e posicionamentos tendiam a ser favoráveis a administração e ao PTB, ainda que ele pertencesse naquele momento as fileiras do PRP. Na eleição local de 1963 reelegeu-se vereador já como membro do PTB (RANINCHESKI, 1998).

40. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

41. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

42. CÂMARA DE VEREADORES DE CANOAS. Ata 108/61, Canoas, 28/11/1961.

43. "Talvez os discursos daqueles que aderem (ao líder) sejam, até mesmo, mais importantes. Dessa perspectiva, a adesão a que se convencionou chamar de brizolismo como a produção tácita ou explícita de um mosaico de imagens, cujo contorno é revelador de uma auto-imagem possível e plausível (por que não?) daqueles que fazem dela (a adesão) a forma privilegiada de engajar-se nos debates pertinentes à esfera pública" (SENTO-SÉ, 1997, p. 26).

melhor. Ao fim, Brizola — e apenas ele — recebeu o título em 1962.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo procurou compreender como operaram, entre os vereadores da Câmara municipal de Canoas/RS, as disputas em torno do Movimento da Legalidade e da liderança do governador do Rio Grande do Sul Leonel Brizola naquele evento. Notou-se, a partir daquilo que Brizola e suas ideias passaram a representar na vida política brasileira após o Movimento da Legalidade, que os vereadores do PTB naquela cidade buscaram louvar a atuação tanto dele quanto daqueles que aderiram de forma prática ao que ele passou a representar: a defesa da legalidade democrática. Por outro lado, os legisladores vinculados aos partidos anti-PTB tais como PSD, PL e PRP tentaram, de diversas maneiras, neutralizar tais homenagens propostas pelas lideranças petebistas.

Ainda que o legislativo local, independentemente dos partidos ali representados, tenha se colocado ao lado dos legalistas e defendido a posse do vice-presidente eleito, após o encerramento da crise a elite política local dividiu-se quanto às ações tomadas por Brizola e seus adeptos para enfrentar a tentativa de rompimento democrático protagonizado pelos ministros militares. Nesse sentido que se deu a discussão quanto a possibilidade de sugerir votos de elogios aos militares subalternos da Base Aérea localizada em Canoas/RS que teriam impedido, durante a crise, que aviões partissem para atacar a sede do governo do Rio Grande do Sul. O tema gerou debate entre os vereadores, tendo a proposta surgido entre os trabalhistas e enfrentado resistências entre os opositores do PTB. Possivelmente os últimos estivessem opondo-se ao papel que os setores subalternos - cada vez mais próximos dos nacional-reformistas - tiveram durante o Movimento da Legalidade.

No entanto, o embate mais interessante foi quanto a ideia de sugerir ao prefeito da cidade que concedesse o título de cidadão de Canoas para o governador gaúcho. Tal proposta também emergiu da bancada petebista. Torna-se evidente na documentação o quanto os vereadores do PTB procuravam aproximar-se daquela figura e reinterpretá-la como um herói disposto a sacrificar-se pela legalidade democrática. Leonel Brizola merecia o título de cidadão canoense, segundo os proponentes, pois havia defendido não apenas Canoas, mas também o Rio Grande do Sul e o Brasil. Secundaram na narrativa por eles proposta, ainda, outros personagens importantes para aquela empreitada em favor de Brizola.

Visão diversa da oposição: os vereadores do bloco anti-PTB não viam com os mesmos olhos as ações de Brizola. Suas ações foram importantes, mas especificamente

para Canoas nada havia feito. Brizola não havia sido único, deveria ser incluídos outros nomes para se condecorar. Até mesmo o tempo decorrido desde os acontecimentos poderiam servir como justificativa para não conceder a homenagem. Logo, o que se disputou era a visão que se tinha daquele líder político e de suas ações e ideias. Certamente, tal embate existiu não apenas na Câmara Municipal de Canoas, mas em diversas esferas políticas da sociedade brasileira daquele início dos anos 1960.

BIBLIOGRAFIA

ANGELI, Douglas. *Como atingir o coração do eleitor: partidos, candidatos e mobilização eleitoral em Canoas/RS (1947-1963)*. Dissertação (Mestrado em História). Unisinos: São Leopoldo-RS, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRANDALISE, Carla. Representantes do povo: o desafio da legalidade no Legislativo Rio-grandense. In: NOLL, M.; GRIJÓ, L.; WASSERMANN, C.; BRANDALISE, C. *O movimento da legalidade: Assembleia Legislativa e mobilização política*. Porto Alegre: Webprint, 2011.

BRASIL. *Relatório: mortos e desaparecidos*. Comissão Nacional da Verdade. Brasília, 2014.

DAHL, Robert. O Homem Político. In: DAHL, Robert. *Análise Política Moderna*. Brasília: Editora UnB, 1988, p. 97-118.

FERREIRA, Jorge. Nacionalismo, democracia e reformas: As ideias políticas de Leonel Brizola (1961-1964). In: FREIRE, Américo; FERREIRA, Jorge (orgs.). *A Razão Indignada: Leonel Brizola em dois tempos (1961-1964 e 1979-2004)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 23-52.

_____. *O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular (1945-1964)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FERREIRA, Marieta de M. Do Rio Grande do Sul à Guanabara. In: FERREIRA, Marieta de M. (org.). *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Alerj, FGV/CPDOC, 2008, p. 15-42.

FIGUEIREDO, Argelina. *Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LAMEIRA, Rafael F. *O golpe civil-militar de 1964 no Rio Grande do Sul: a ação política*

liberal-conservadora. Dissertação (Mestrado em História): UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MACHADO LOPES, José. *O III Exército na crise da renúncia de Jânio Quadros*. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra, 1980.

MIRANDA, Samir P. *Projeto de desenvolvimento e encampações no discurso do governo Leonel Brizola: Rio Grande do Sul (1959-1963)*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política): UFRGS, Porto Alegre, 2006.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2002.

RANINCHESKI, Sônia (org.). *História, poder local e representação: A Câmara de Vereadores de Canoas*. Canoas: La Salle, 1998.

ROLIM, César Daniel de A. *Leonel Brizola e os setores subalternos das Forças Armadas Brasileiras: 1961-1964*. Dissertação (Mestrado em História): UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SENTO-SÉ, João Trajano. *Brizolismo: estetização da política e do carisma*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

120

SILVA, José W. *O Tenente vermelho*. Porto Alegre: AGE Editora, 2011.

SILVEIRA, Norberto da. *Reportagem da Legalidade*. Porto Alegre: NS Assessoria em Comunicação Ltda., 1991.

WASSERMANN, Cláudia. A Legalidade: o conceito e suas nuances entre agosto e setembro de 1961. In: NOLL, M.; GRIJÓ, L.; WASSERMANN, C.; BRANDALISE, C. *O movimento da legalidade: Assembleia Legislativa e mobilização política*. Porto Alegre: Webprint, 2011.

COMISSÃO DA VERDADE NA UNIVERSIDADE: UM RELATO SOBRE O CASO DA COMISSÃO DA VERDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (CV UFES).

Pedro Ernesto Fagundes¹

Resumo: No presente artigo serão discutidos alguns desdobramentos da Comissão da Verdade da Universidade Federal do Espírito Santo (CVUFes) e suas atividades no processo de recuperação da história da universidade. Com base em documentação inédita o artigo analisa um dos aspectos da ação repressiva do regime militar brasileiro nas Universidades, o funcionamento das Assessorias Especiais de Segurança e Informações – AESI. A AESI/UFES funcionou entre 1971 e 1986 e teve como principal tarefa o monitoramento das atividades da comunidade universitária.

Palavras-chave: Comissão da Verdade; Universidade; Ditadura militar.

Abstract: This article discusses some unfoldings of the Truth Commission in Universidade Federal do Espírito Santo (CVUFes) and its activities in the process of history of university. Based on original documents the article analyzes the operation of the Security and Information Special Accessories (AESI), agencies created by the Brazilian military regime in the Universities to perform repressive duties. The AESI/UFES operated from 1971 to 1983 and its task of monitoring the activities of the university community.

Keywords: Truth Commission; University; Military Dictatorship

1. Pedro Ernesto Fagundes é Doutor em História Social pela UFRJ. Desde 2010 atua como professor de História e Memória do Departamento de Arquivologia da UFES. Também é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História da mesma universidade (PPGHIS/UFES).

Os 50 anos do golpe militar no Brasil foram marcados por uma série de iniciativas no âmbito do direito à memória e à informação. Dentro da esfera institucional, a iniciativa mais significativa foi, depois de dois anos e sete meses de trabalho, a entrega do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (CNV). O Relatório Final – feito a partir de centenas de entrevistas, compilação de documentos e de inúmeras audiências públicas – representou o encerramento oficial dos trabalhos da CNV criada pela Lei nº 12528/11.

Realizada na Capital Federal, em 10 de dezembro de 2014, a cerimônia contou com a participação de diversos ex-presos políticos, familiares de mortos e desaparecidos, parlamentares e da Presidente de República, Dilma Vana Roussef, fato que serviu para tornar o evento mais carregado de significados políticos. Na oportunidade, foi feita a entrega oficial do Relatório da CNV à Presidente Dilma – uma ex-militante da esquerda armada que foi presa, torturada e processada durante a ditadura militar.

O texto do Relatório Final da CNV é composto por 3 volumes, divididos em 18 capítulos, e mais 09 textos temáticos que tratam, entre outros, de graves violações aos direitos humanos de trabalhadores, estudantes, meios militares, homossexuais, povos indígenas, igrejas cristãs e camponeses.

122 Alguns setores da sociedade, em especial os militantes dos direitos humanos e os familiares de mortos e desaparecidos políticos, apresentaram alguns questionamentos sobre o conteúdo do Relatório Final. Para esses setores, não ocorrem grandes “descobertas”, principalmente, sobre o destino dos chamados desaparecidos políticos, o número total de mortos durante a ditadura e, sobretudo, os responsáveis pelas “graves violações dos direitos humanos”².

Por outro lado, podemos destacar que a criação da CNV motivou o surgimento de diversas comissões da verdade específicas, entres estas, as comissões da verdade nas universidades. Espalhadas por todas as regiões do país e, em grande parte, articuladas com a CNV, as diversas comissões universitárias têm enfrentado situações diferentes em torno da efetivação de seus objetivos. No presente trabalho, apresentaremos as atividades desenvolvidas no âmbito da Comissão da Verdade da Universidade Federal do Espírito Santo (CV Ufes), que iniciou seus trabalhos em março de 2013, a partir da publicação da Portaria nº 478/13, da sua reitoria.

Inicialmente composta por 10 participantes, as primeiras tarefas da CV Ufes

2. Sobre algumas dessas críticas, ver: “Fundadora do Tortura Nunca Mais considera frustrante relatório da CNV”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/12/1560330-fundadora-do-tortura-nunca-mais-considera-frustrante-relatorio-da-cnv.shtml>>. Acessado em: Também: “Ex-presos políticos criticam ausência da vala de Perus no relatório da CNV”. Disponível em: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-01/ex-presos-politicos-criticam-ausencia-da-vala-de-perus-no-relatorio>>. Acessado em: 28/06/2018.

estavam voltadas para o resgate do período da Ditadura Militar no *campus*. Dessa forma, esse foi o primeiro desafio: conhecer a memória da Ufes durante os chamados “anos de chumbo”. Tal atividade impôs uma série de interrogações, dentre as quais: Como a comunidade universitária lembrava do período da ditadura? Quais fatos estavam até então presentes na história institucional da universidade? Ainda existiriam os documentos sobre a repressão política na Ufes?

Sobre as duas primeiras questões uma referência fundamental é o livro *UFES: 40 anos de história*. Lançado em 1995, como parte das comemorações dos 40 anos da criação da universidade, a obra significou um esforço notável de seu autor, Ivantir Antonio Borgo (professor do Centro de Educação). Em relação ao contexto do lançamento da obra, é importante sublinhar alguns pontos: a) a ditadura militar havia acabado há apenas 10 anos; b) o SNI havia sido extinto apenas em 1990; c) os arquivos dos órgãos de repressão não estavam disponíveis para a pesquisa.

O autor, ao longo de quase 400 páginas, teve como objetivo principal apresentar os eventos mais relevantes que marcaram as diversas fases da trajetória da Universidade. Como ressaltamos há pouco, na época do lançamento do livro os documentos dos órgãos de informação e as memórias sobre a repressão não estavam disponíveis para pesquisa. Assim, as fontes privilegiadas no trabalho foram as Atas do Conselho Universitário, os Informativos Oficiais da Ufes e o Diário Oficial da União.

Como salienta o próprio autor na *Nota Explicativa*, o livro pretendia ser uma “[...] fonte de consulta para aqueles que, no futuro, se dedicarem a relatar e interpretar as diferentes etapas da evolução da Ufes”³. Nesse sentido, o livro *UFES: 40 anos de história*, muito pelos méritos do seu autor, converteu-se numa referência indispensável sobre a história institucional dessa Universidade.

Através das páginas da obra somos informados que a Ufes foi criada originalmente em 1954, através da Lei Estadual nº 806, de 05 de maio de 1954, ainda sob a denominação de Universidade do Espírito Santo (UES). Na época de sua criação, existiam, ainda como faculdades isoladas, as seguintes instituições: Escola de Música e Belas Artes; Faculdade de Direito; Escola Politécnica; Escola de Medicina, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Odontologia; e Escola de Química Industrial e Farmácia.

Outro momento fundamental da história da instituição foi sua federalização, que aconteceu em 1961, durante o mandato do presidente Juscelino Kubitschek⁴. Em 1965, um decreto federal instituiu a obrigatoriedade da incorporação da palavra Federal em todas as instituições de ensino superior federais. Surgiu assim o nome e a sigla atuais

3. Nota Explicativa, em: BORG, Ivantir Antonio. **UFES: 40 anos de História**. Vitória. EdUFES/Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

4. Para mais informações, ver: BORG, Ivantir Antonio. **UFES: 40 anos de História**. Vitória. EdUFES/Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Ainda na segunda metade da década de 1960, a Ufes foi palco de uma reforma universitária que modificou parte da sua estrutura administrativo-acadêmica.

Igualmente, o autor relata que os anos iniciais da década de 1970, conhecidos na esfera nacional como “Milagre Econômico Brasileiro”, foi marcado pelas seguintes ações de Modernização na Ufes: a expansão dos cursos de graduação; a inauguração do novo campus de Goiabeiras; a construção de novos prédios; o início do funcionamento de novos laboratórios; a abertura dos primeiros cursos de pós-graduação; a criação de novo *campi* no interior do estado, entre outras iniciativas.

Essa fase da universidade é apresentada no livro através de diversas fotografias, plantas arquitetônicas, extratos de atas etc. Momentos como o da aquisição do terreno, o das primeiras inaugurações e o do início do funcionamento do campus de Goiabeiras são destacados na obra como um marco na história da instituição. Tanto que, na edição de 1995, são apresentadas inúmeras fotos dos novos prédios, inclusive na contracapa do livro. O livro *UFES: 40 anos de história*, ainda hoje, é uma referência sobre a história da Ufes. Haja vista que em 2015, durante as comemorações dos 60 anos da universidade, o livro foi reeditado, inclusive em formato eletrônico.

Como dissemos, esse registro converte-se na “história oficial” da Ufes. Entretanto, mesmo sem a intenção do autor, o contexto da ditadura militar, nessa versão do livro *UFES: 40 anos de história*, é apresentado como a mais importante fase da universidade, com transformações nas áreas de infraestrutura, administrativa e acadêmica.

124

Esse tipo de interpretação aconteceu também em âmbito nacional. Como observa Reis Filho (2000, p. 9), os *anos de chumbo* também representaram *anos de ouro*. Entre 1969 e 1974, o país viveu um rápido processo de crescimento econômico e também um tempo de euforia marcado por grandes comemorações, como o tricampeonato mundial de futebol, em 1970; os 75 anos do cinema brasileiro, em 1971; e o Sesquicentenário da Independência, em 1972.

Sob o otimismo característico daquele momento, portanto, “anos de chumbo” se misturaram a “anos de ouro”, particularmente no governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que nesse contexto buscou se apresentar ao país como uma ponte entre o passado que a “Revolução de 1964” suplantava e o futuro próspero que ela prometia aos brasileiros (CORDEIRO, 2009).

Nessa perspectiva, no quadro regional capixaba, essa memória positiva sobre a Ditadura Militar tem como argumento central os efeitos dos chamados Grande Projetos Industriais para a economia estadual⁵. Os Grandes Projetos Industriais começaram a

5. FAGUNDES, Pedro Ernesto; AMORIM, V. A. . Grande projetos, grandes esquecimentos: o Espírito Santo entre a modernização conservadora e a repressão política.. In: Pedro Ernesto Fagundes; Vitor Ângelo de Amorim; Ueber de

ser implementados no governo biônico de Arthur Carlos Gerhardt Santos (1971-1975), num momento da história capixaba marcado por amplas mudanças em sua estrutura econômica.

Dessa forma, a modernização da Ufes e, sobretudo, seus efeitos para a sociedade capixaba são mais um dos elementos que caracterizariam essa nova fase de desenvolvimento capixaba. Contudo, no presente, partir do contato com as novas fontes pesquisadas pela CVUfes, podemos afirmar que essa fase da história da universidade teve outro traço fundamental: a repressão política. Durante esse período na Ufes, modernização e repressão política caminharam no mesmo ritmo.

Essa relação paralela entre ditadura e modernização não é exclusiva do Espírito Santo ou da Ufes. A coincidência entre modernização e autoritarismo foi uma das marcas do projeto, desenvolvido pelos militares, de crescimento do país, ou seja, essa época teve duas características básicas: foi conservadora e autoritária⁶. Basta verificar que, no mesmo período, houve um adensamento da atuação dos órgãos de informação em todo o país.

A pesquisa realizada sobre a universidade durante a ditadura militar permite constatar que, também na Ufes, durante essa época, houve igualmente uma centralização e adensamento do monitoramento e da repressão. Se inicialmente a realidade da comunidade universitária foi pontuada por um conjunto de iniciativas modernizadoras, paralelamente, num segundo momento – no mesmo contexto da modernização da universidade – houve um crescimento das ações que visaram criar um “filtro ideológico” no interior do campus.

Dessa forma, o presente artigo tem como fontes principais documentos de órgãos de repressão que monitoraram a comunidade universitária durante a ditadura militar e depoimentos de ex-estudantes da instituição. Ambos os acervos foram coletados pela Comissão da Verdade da Ufes (CVUfes). Contudo, antes de tratarmos das entrevistas, apresentaremos os fatos e acontecimentos relacionados à montagem do aparato repressivo no Brasil e sua efetiva atuação na Ufes.

O ambiente de paranoia anticomunista instalado no país, logo após o Golpe de 1964, justificou a estruturação de um amplo aparato repressivo no Brasil. O órgão mais emblemático, nesse aspecto, foi o Serviço Nacional de Informação (SNI). Nos anos seguintes ao Golpe, foram sendo criados outros órgãos com o objetivo de aprofundar esse sistema de vigilância, tais como as chamadas Divisões de Segurança e Informação

Oliveira. (Org.). **O estado do Espírito Santo e a ditadura** (1964-1985).. 1ed.Vitória: GM Editora, 2014, v. 1, p. 140-164.

6. RIBEIRO, Ricardo Alaggio. A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil - Estados Unidos. São Paulo: **Perspectivas**: Revista de Ciências Sociais, v. 30, n. 2, 2007, p. 167.

(DSI's)⁷.

Com objetivos mais específicos, as DSI's passaram a atuar no interior dos órgãos governamentais, inclusive, dos ministérios civis. As DSI's foram implantadas em inúmeros órgãos da estrutura estatal – ministérios civis, ministérios militares, autarquias, fundações e outros órgãos públicos, tais como: as Universidades. A DSI/MEC foi uma das maiores e mais atuantes.

Para assessorar as atividades de vigilância junto às DSI's, foram criadas as Assessorias de Segurança e Informação (ASI) e as Assessorias Especiais de Segurança e Informação (AESI), em toda a estrutura estatal, civil e militar. Em tese, o objetivo era monitorar possíveis casos de corrupção e a atuação de "comunistas" dentro de Ministérios e de outras repartições públicas⁸.

Rodrigo Patto Sá Motta salienta que, em âmbito nacional, foram criadas AESI's em 33 universidades brasileiras⁹. O objetivo principal desses órgãos era espionar as atividades da comunidade universitária, investigando e levantando informações de docentes, técnicos administrativos e discentes que tivessem uma postura política contrária ao governo ditatorial e, de maneira geral, eram rotulados de "comunistas" ou "subversivos".

Assim, a montagem do aparato repressivo nas universidades foi marcada pelas seguintes ações: a) criação do DSI/MEC, em 1968; b) entrada em vigor, em 1969, do Decreto 477; c) o ponto culminante da estruturação desse aparato ocorreu em 1971, pois, foi essa a data do início do funcionamento das Assessorias Especiais de Segurança e Informação (AESI's). Importante destacar que na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) a AESI funcionou entre 1971 e 1986.

A AESI/Ufes funcionou com essa nomenclatura até 1983. Nesse ano, seus documentos e funcionários teriam sido transferidos para a Assessoria Especial de Segurança da Delegacia do Ministério da Educação e Cultura – ASI/DEMEC/ES. Contudo, em agosto de 1986, o MEC editou a portaria nº 576, de 05/08/1986, extinguindo as AESI ainda existentes nas universidades brasileiras. (MOTTA, 2008, p. 58).

Como citamos, outro instrumento do Governo Militar para arrefecer os protestos estudantis e silenciar a comunidade acadêmica foi a criação de um suporte jurídico específico para o setor: o Decreto nº 477, de 28 de fevereiro de 1969. O Decreto 477, como ficou conhecido entre os estudantes, previa entre seus artigos a demissão de

7. Para maiores informações sobre o SNI e as DSI's, ver em: ISHAQ, Vivian; FRANCO, Pablo E; SOUSA, Teresa E. de. **A escrita da repressão e da subversão**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012.

8. MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Incômoda Memória: os arquivos das ASI universitárias. **Acervo** (Rio de Janeiro), v. 16, p.44.

9. Para maiores informações sobre a criação das AESI durante o regime, consultar: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

funcionários e a proibição de matrícula, durante três anos, para os discentes tipificados como “subversivos”.

Inicialmente, buscando responder a interrogação sobre o paradeiro do acervo documental, as atividades da CVUfes concentraram seus esforços numa ampla busca por documentos desse órgão de informação em todos os centros da universidade. Assim, em parceria com o Sistema de Arquivos da Universidade Federal do Espírito Santo (*Siarq-Ufes*), foram descobertos conjuntos documentais da AESI/Ufes no Centro de Ciências da Saúde (CCS), no Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), no Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN), no Centro Tecnológico (CT) e no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD).

No momento, sabe-se que a AESI/Ufes iniciou seus trabalhos entre julho e agosto de 1971, haja vista que o documento mais antigo até agora encontrado é o ofício nº 02/71, AESI/Ufes, que data de 17 de agosto de 1971, portanto, durante a gestão do ex-reitor Máximo Borgo Filho – de 15 jul. 1971 a 16 jul. 1975. Na documentação levantada pela CVUfes, foram encontrados vários documentos que tratam do levantamento de informações, principalmente, sobre as práticas políticas por parte de estudantes e professores. Assim, foram realizadas buscas em inúmeros locais da Ufes, tais como banheiros desativados (que haviam sido convertidos em “arquivos”, no prédio da Reitoria), almoxarifados, embaixo de escadas e em salas desativadas no ginásio de esportes do Centro de Educação Física.

127

O conjunto documental recuperado aponta que a prática repressiva no interior da universidade teve como alvos principais estudantes, professores e funcionários. Esses documentos, na maioria dos casos, tratam da vigilância dos militantes estudantis, da abertura de inquéritos contra professores e funcionários, confisco de material e documentos, prisões etc. Toda essa busca permitiu que, até março de 2015, fossem recuperadas 1.400 páginas de documentos em quase todos os centros da universidade. No momento, esse conjunto documental está em processo de tratamento, descrição e digitalização, tarefa realizada por discentes dos departamentos de Arquivologia e História, sob a orientação da CVUfes.

O que podemos constatar é que o trabalho da AESI não se restringiu apenas à vigilância dos grupos considerados “inimigos da ordem”, em especial os militantes estudantis. A partir da pesquisa, foi possível verificar que a AESI/Ufes procurou interferir em toda a rotina acadêmico-administrativa da universidade de inúmeras formas, entre elas: na vigilância da contratação de professores, na expulsão de estudantes, na aquisição de livros, nas cerimônias de formatura, nas autorizações para viagens de campo, no intercâmbio com outras instituições de ensino, enfim, a chamada autonomia universitária, questão central da universidade, foi afetada a partir das restrições, vetos

e proibições desse órgão.

O funcionamento da AESI/Ufes significou o estabelecimento de práticas rotineiras de invasão da intimidade dos integrantes da comunidade universitária. Representou, ainda, uma interferência direta de um órgão de informação no cotidiano da universidade. Dessa forma, a violência, a suspensão, a desconfiança, o sigilo e o silêncio passaram a compor o cotidiano da comunidade universitária.

Especificamente na Ufes, outro reflexo da criação da AESI foi o adensamento de casos de prisões e tortura de estudantes, sobretudo, entre os anos de 1971 e 1974. Buscando informações sobre esses casos, foram realizadas, até março de 2015, quinze entrevistas com ex-estudantes e ex-professores da Ufes. Todos os depoimentos foram registrados (gravados e filmados) pela equipe do Núcleo de Ensino a Distância da Ufes (NEAD/Ufes). Posteriormente, foi realizada a transcrição dos áudios.

Nesse mesmo sentido, dentro das atividades de entrevistas, foram realizadas três Audiências Públicas com alguns ex-estudantes da universidade atingidos pela repressão. No geral, os relatos apresentados pelas depoentes apresentam informações sobre perseguições, prisões, processos e demissões de professores, alunos e funcionários. Nesses depoimentos, também surgiram lembranças traumáticas de torturas sofridas na época, principalmente, entre os anos de 1971 e 1973. Esses relatos surgiram, principalmente, durante as audiências públicas realizadas pela CVUfes.

128

Essas audiências públicas ocorreram entre abril e outubro de 2014 e foram realizadas nas dependências da Sala dos Conselhos Superiores da Ufes, um dos espaços mais importantes da universidade, e contou com um público formado, majoritariamente, por discentes. Em geral, todos os depoentes dividiram com o público histórias sobre prisões, torturas e perseguições, enfim, relatos dos mais traumáticos sobre essa realidade, até então pouco conhecida para a maioria da comunidade universitária.

Dessa forma, foram apresentados os episódios mais chocantes, sobretudo contra as ex-militantes estudantis. Foram compartilhados relatos sobre o emprego dos métodos mais violentos da repressão, tais como ameaças de estupro, abortos causados por tortura física, utilização de cobras e cães como forma de intimidação, ofensas sobre a moral das ex-estudantes, ameaças de morte e a obrigação de permanecerem nuas durante os interrogatórios.

As fontes analisadas apontam para duas questões fundamentais sobre a utilização das dependências do 38º Batalhão de Infantaria – mais conhecido como 38º BI, dependência do Exército localizada em Vila Velha, cidade da região da Grande Vitória. Primeiro, que esse espaço, principalmente entre 1964 e 1973, foi o principal centro de tortura no Estado do Espírito Santo. Segundo que, ali, foram empregadas as seguintes técnicas de tortura: privação de sono, privação de alimentos e água, simulação

de fuzilamento, choques elétricos, espancamento, violência sexual, confinamento em espaços sem luz e utilização de animais (cobra e cachorros) na tortura.

O Relatório Final da CVUfes – a partir da análise dos documentos e dos depoimentos – procurou reconstruir os principais episódios de violações dos direitos humanos que atingiu especificamente setores da Universidade ocorridas no período da ditadura militar. Dentre as inúmeras violações de direitos humanos narrados, destacam-se: graves torturas físicas e psicológicas; prisões ilegais; enquadramento na legislação repressiva (Atos Institucionais, Lei de Segurança Nacional, Decreto Nº 477, etc.); invasão e fechamento da sede do DCE/Ufes; censura e violação de comunicações; vigilância, controle e perseguição política, com suspensões, expulsões, demissões, recusas de contratação, de matrícula e de viagens para eventos e pesquisas; proibição de livros e de imprensa; restrições à liberdade de reunião, de manifestação política, de funcionamento das entidades estudantis, de ideias e de organização.

Após quase três anos de pesquisa, em 31 de março de 2017, a CVUFES encerrou oficialmente seus trabalhos. Na ocasião foi realizada uma cerimônia para entrega do Relatório final. A publicação, em formato impresso e digital, apresentou em suas 189 páginas os principais acontecimentos repressivos da universidade durante a Ditadura Militar.

Na parte do Relatório Final referente às “Conclusões e recomendações” destaca-se a apresentação das graves violações dos direitos humanos que ocorrem na Ufes, entre elas: graves torturas físicas e psicológicas; prisões ilegais; enquadramento na legislação repressiva (Atos Institucionais, Lei de Segurança Nacional, Decreto 477, etc.); invasão e fechamento da sede do DCE/UFES e de outras entidades estudantis; perseguição política, com suspensões, expulsões, demissões, recusas de contratação, de matrícula e de viagens para eventos e pesquisas; proibição de livros e de imprensa, restrições à liberdade de reunião, de manifestação política, de funcionamento das entidades estudantis, de ideias e de organização.

Outra constatação foi sobre os episódios de interferência direta e indireta na autonomia universitária durante esse período, inclusive, na escolha dos reitores. Da mesma forma, entre os integrantes da comunidade universitária, foram as militantes estudantis os alvos preferenciais, ou seja, as mulheres sofreram os mais violentos e graves efeitos da repressão política que atingiu a UFES.

Considerações finais

Com base em todas essas informações, inéditas em sua maioria, o texto do

Relatório Final da CVUfes enfatizou que a repressão política foi um dos alicerces do projeto de hegemonia do grupo político que assumiu o poder pós-1964, inclusive no que tange ao planejamento e à efetiva implementação de um projeto de universidade. Dessa forma, podemos compreender o papel estratégico das universidades na construção do ideal do “Brasil Grande”, elaborado pelo Regime Militar, e, paralelamente, a centralidade do monitoramento dentro das instituições de ensino superior. Nesse cenário, a repressão serviu como uma “barreira político-ideológico” no *campus*.

Com relação a essa situação, podemos afirmar que, depois do trabalho da CVUfes, a história desta universidade poderá ser contada também a partir da repressão política, que aconteceu durante a ditadura militar. Ou seja, a partir da leitura do Relatório Final, foi possível registrar momentos fundamentais da Ufes, até então desconhecidos pela maioria da comunidade universitária e da sociedade capixaba.

No presente, a leitura do Relatório Final da CVUfes permite indicar que a memória do período da ditadura militar e, principalmente, seus reflexos na universidade são marcados por um conjunto de interpretações diferentes a respeito de um mesmo acontecimento. Segundo Maurice Halbwachs, toda memória é fruto de uma construção coletiva que permite a reconstrução do passado no presente. Ainda no campo de estudo da memória, outra importante colaboração foi a de Michel Pollok, que em seu trabalho aponta a existência de um caráter seletivo e heterogêneo da memória que acabam atribuindo significados e sentidos específicos ao mesmo contexto histórico. Assim, existiria uma disputa entre uma memória oficial e uma memória subterrânea em torno da elaboração da lembrança e do esquecimento, a respeito do mesmo passado.

Assim, uma questão fundamental concernente ao Relatório CVUfes é que, concretamente, esse documento oferece outra visão sobre o período da ditadura militar e seus desdobramentos na universidade. Basta recordar que a Ufes comemorou recentemente 60 anos, 21 destes passados na ditadura militar. Então, 1/3 da história da Universidade se deu no período ditatorial. Podemos afirmar que a contribuição do trabalho da CVUfes foi recuperar as memórias subterrâneas dos setores que foram atingidos pela repressão política e, sobretudo, resgatar os documentos até então inacessíveis, colaborando para registrar as experiências dos personagens que resistiram à ditadura militar na Ufes.

O Relatório Final da CVUfes apresenta para a comunidade universitária a possibilidade de reencontrar, contar, enfim, conhecer episódios que ocorreram na Ufes durante a ditadura militar (1964-1985). Para além da questão da efeméride dos 50 anos de Golpe de 1964, o Relatório da CVUfes permite que a sociedade revise esse período da história da universidade a partir do conjunto documental e dos testemunhos coletados. Esse reencontro poderá contribuir para a superação da cultura do silêncio

e do sigilo que ainda assombra nossa sociedade. Possibilitando, através do direito à informação e do direito à memória, a efetiva consolidação da democracia brasileira.

REFERÊNCIAS

- BORGIO, Ivanir Antonio. **UFES: 40 anos de História**. Vitória. EdUfes/Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.
- FAGUNDES, Pedro Ernesto; AMORIM, V. A. Grande projetos, grandes esquecimentos: o Espírito Santo entre a modernização conservadora e a repressão política. In: Pedro Ernesto Fagundes; Vitor Angelo de Amorim; Ueber de Oliveira. (Org.). **O estado do Espírito Santo e a ditadura (1964-1985)**. 1ed. Vitória: GM Editora, 2014, v. 1, p. 140-164.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- ISHAQ, Vivian; FRANCO, Pablo E; SOUSA, Teresa E. de. **A escrita da repressão e da subversão**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Incômoda Memória**: os arquivos das ASI universitárias. Rio de Janeiro: Revista Acervo, v. 21, n. 2, p. 43-66, jul/dez 2008.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- RIBEIRO, Ricardo Alaggio. A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil - Estados Unidos. São Paulo: **Perspectivas**: Revista de Ciências Sociais, v. 30, n. 2, 2007, p. 167.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório Final da Comissão da Verdade**. Vitória: No prelo.

ATRAVÉS DA HISTÓRIA, CONSAGRADA COMO DIREITO: A INTERDISCIPLINARIDADE NO ESTUDO DA SAÚDE COMO GARANTIA CONSTITUCIONAL NO BRASIL

Américo Soares Mignone¹

Resumo: Este artigo busca apresentar a interdisciplinaridade científica existente no estudo da saúde como direito fundamental Brasil, posto que o tema congrega em sua formação e desenvolvimento o exercício paralelo e conjunto de duas ciências, a História e o Direito. Nessa empreitada, abordaremos a relação da História com a saúde, a interface do Direito com a saúde e a convergência de ambas as ciências, suas contribuições e seus interesses em torno do tema destacado, de modo a possibilitar seu conhecimento e sua avaliação sob os diferentes segmentos científicos que o integram.

Palavras-chave: História da saúde. Direito fundamental à saúde. Interdisciplinaridade.

Abstract: This article seeks to present the scientific interdisciplinarity existing in the study of health as a fundamental right Brazil, since the theme brings together in its formation and its development, the parallel and joint exercise of two sciences, History and Law. In this endeavor, we will discuss the relationship between history and health, the interface between law and health and the convergence of both sciences, their contributions and their interests, around the highlighted object, so as to enable their knowledge and evaluation under the different scientific segments that integrate it.

Keyword: Health's History. Health's Fundamental Right. Interdisciplinarity.

1. Mestre em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Email: americomignone@gmail.com

Introdução

As transformações ocorridas no Brasil, ao longo processo de elevação e consolidação da saúde como direito fundamental, no campo social, científico ou institucional, repercutem e se configuram objeto, a um só tempo, de duas ciências que se relacionam diretamente na constituição dessa trama, a História e o Direito.

A História, encarregada de apurar, registrar e transmitir os acontecimentos ocorridos na humanidade, e o Direito, responsável pela manutenção da ordem, pelo delineamento dos comportamentos e pela preservação das condições necessárias à organização social, interagem diretamente com o processo de transformação do direito à saúde que nos propomos a estudar, se apresentando indispensáveis em conjunto à obtenção do resultado perseguido.

A complexidade do tema da interdisciplinaridade é registrada pela maioria das doutrinas e dos estudos formulados no âmbito das diversas ciências, especialmente sob a ênfase da sua novidade histórica e da difícil tarefa que atribui ao aspecto acadêmico, de congregar conhecimentos diversos em torno de uma mesma realidade pesquisada. Com as variações de estilo, o conceito de interdisciplinar/interdisciplinaridade gravita em torno da ideia central de ponto comum e relação entre duas ou mais disciplinas (PÁTARO, 2012, p. 45).

É importante registrar desde logo, que além da ausência de uniformização conceitual, a própria natureza heterogênea da prática interdisciplinar permite que ela se manifeste por variados caminhos e perspectivas, como, por exemplo, a histórica, a social, a jurídica, a metodológica, a epistemológica etc.

Fixadas essas diretrizes iniciais, passaremos a apresentar a interdisciplinaridade entre História e Direito no processo de consagração da saúde como direito fundamental no Brasil, e suas repercussões, identificando o ponto comum de interesse/relação de ambas as ciências com o tema, além da participação conjunta delas na sua construção.

A saúde para a História

O tema destacado como base do nosso estudo sobre interdisciplinaridade se justifica pela necessidade e importância de se conhecer, registrar e apresentar fato histórico de tão grande relevância, como a elevação da saúde ao patamar de direito fundamental da República Federativa do Brasil e suas repercussões nos diversos

segmentos da sociedade. É inegável a importância desse acontecimento para a História como ciência. Segundo Febvre (1948, p. viii) “[...] o passado é uma reconstituição das sociedades e dos seres humanos de outrora por homens e para homens engajados na trama das sociedades humanas de hoje”. Na mesma toada, Sidney Chalhoub, prefaciando a obra de Gabriela dos Reis Sampaio (2001, p.17), inicia sua exposição com a seguinte afirmação: “O passado é um outro país. Tudo lá parece diferente”.

A História, dedicada ao conhecimento e registro das ocorrências que repercutiram sobre a vida humana ao longo do tempo (CASTRO, 2009, p. 2), se interessa por tudo aquilo que produziu efeito sobre o homem, seja derivado da sua individualidade, seja do seu convívio social (relações emocionais, de trabalho, de governos etc.). Nesse contexto, a saúde, na sua relação direta com a vida, o bem-estar e a dignidade humana, é objeto direto da História como ciência. Os movimentos da humanidade, suas organizações sociais e seus governos, a título de reivindicação, de promoção ou de experiências com o gozo da saúde ou com a manifestação de doenças, correspondem a acontecimentos a serem cientificamente estudados e historiografados. O estudo da saúde pela História tem produzido registros capazes de transmitir às gerações o conhecimento da relação humana com seu corpo, sua imagem e seu bem-estar, como indivíduo, semelhante e cidadão.

134 Além das repercussões derivadas do autoreconhecimento e da autovalorização do corpo e da vida pelo indivíduo, a relação entre História e saúde também se consolida a partir dos efeitos danosos das doenças sobre a sociedade, especialmente quando ocorrem em grande escala. As alterações de comportamentos e ambientes, provocadas pelas enfermidades, como a mudança de posturas, de práticas, de relações interpessoais ou com o próprio corpo; a modificação do tipo de alimentação, de moradias, de vestimentas etc., suas causas e seus reflexos, são por natureza objetos e objetivos científicos da História, na sua essência de catalogar e transmitir à humanidade o conhecimento a partir de suas próprias experiências. Nesse campo de atuação da História, abrem-se ainda nichos e especificidades, como o estudo da atuação da medicina, do direito, dos governos etc., em torno da saúde ou da doença.

Sobre esse aspecto, Le Goff (1985, apud CARVALHO, 2016) ensina que a doença pertence à História porque não é mais que uma ideia, certo abstrato em uma complexa realidade empírica, e pertence não só à história superficial dos progressos científicos e tecnológicos como também à história profunda dos saberes e das práticas ligadas às estruturas sociais, às instituições, às representações, às mentalidades. Assim, a História da saúde pode ser compreendida como um instrumento de caracterização da sociedade humana ao longo do tempo, haja vista que, por seus registros, é possível tomar conhecimento da ocorrência de movimentos preventivos, curativos ou

repulsivos, bem como de doenças, epidemias e seus reflexos, que permitem demarcar historicamente comportamentos, territórios e tempo, por meio da reação da sociedade humana diante dos fatos (CARVALHO, 2016, p. 28).

Outra questão que denota a importância da historiografia da saúde é modificação da compreensão da saúde humana² de acordo com a época e o ambiente social que se estuda. Como a percepção da saúde, para além das questões fisiopatológicas, está intrinsecamente relacionada à forma como vive o indivíduo dentro de um contexto social, científico, cultural, religioso e político (SCLIAR, 2007, p. 30), a consequência é que a valoração da salubridade, ao longo do tempo, não é uniforme, modificando-se sob o efeito da alteração de conceitos e pesos dos seus contextos balizadores .

A ciência médica que, no século XX tinha seu foco no combate à doença, na luta contra a morte, como garantia da saúde, no século XXI passou compreender a salubridade, não obstante a presença de doença, como vida com qualidade/qualidade de vida (SANTOS, 2003).

Nesse sentido, para além das causas e efeitos relacionados à ocorrência ou não das doenças, como o entendimento do indivíduo sobre o seu próprio corpo, as mudanças de comportamentos sociais, a modificação da estrutura das cidades, as alterações no estabelecimento de relações interpessoais, interessam à História, como ciência, na sua interface com a saúde humana, também, as relações de poder estabelecidas pelos “detentores da cura”. Nesse sentido é que se estabelece o poder-saber da saúde/Medicina (FOUCAULT, 2010, p.30). Os conhecimentos médicos e sua propagação sobre a vida humana percorrem a História, produzindo efeitos diretos sobre as formações sociais, classificando, induzindo, acolhendo, estereotipando, auxiliando, salvando ou condenando indivíduos ou grupos inteiros. O conhecimento/controlado sobre um bem da vida tão desejado confere aos operadores da medicina poder sobre aqueles que desejam ter saúde.

É oportuno ponderar, como fez Anny Jackeline Torres Silveira (2015, p. 67-68), que não sendo a Medicina um saber homogêneo e não permanecendo a sociedade inerte diante dele, a influência que exerce é fruto de um processo dinâmico e dialético, oriundo de conexões e interferências que sofre de outras dimensões sociais. As doenças e suas respostas seriam socialmente construídas dentro de uma configuração

2. Enfrentando a complexa tarefa de produzir um conceito universal de saúde diante das muitas variáveis que se conectam ao tema, a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou, na Carta de Princípios, de 7 de abril de 1948 (desde então o Dia Mundial da Saúde), a seguinte definição: “Saúde é o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de enfermidade”. Essa conceituação refletia a aspiração nascida dos movimentos sociais do pós-guerra: o fim do colonialismo, a ascensão do socialismo. Saúde deveria expressar o direito a uma vida plena, sem privações.

particular de necessidades, percepções e expectativas.

A propósito, sendo a saúde, como já abordamos, um conceito variável dentro de contextos culturais, sociais, políticos e religiosos, é natural que esse poder-saber não seja exclusivo da Medicina ao longo da História. Exemplo disso é a influência da religião diante da crença, manifesta em alguns momentos e povos, de que a saúde, ou sua falta, é questão exclusivamente divina. Nessa condição, a religião, quando relaciona a doença com a desobediência pagã, a promiscuidade pecaminosa com a fúria dos deuses, exerce direta relação de poder sobre o indivíduo e a sociedade, sendo consequência que líderes religiosos apregoem regras de comportamento e fórmulas de “purificação” que seriam indispensáveis à outorga da saúde pelo divino (SCLIAR, 2007, p. 32).

Não obstante, deve ser registrado que, além dos efeitos produzidos sobre o corpo humano, sobre o corpo social e sobre as relações de poder, a saúde e suas repercussões também atuam diretamente sobre as estruturas de governo e sobre a burocracia administrativa (ROSENBERG, 2002, p. 239), uma vez que a necessidade de organização, provimento e garantia desse bem da vida pelo Estado, enquanto representação da sociedade, direciona políticas públicas, regras legislativas e fixação de direitos e obrigações relacionados com o assunto.

136

Por tudo isso, a História, ciência que tem por objeto a pesquisa, o acompanhamento, a verificação e o registro da humanidade em suas fases e acontecimentos, possui como ponto natural de estudo a saúde — bem indispensável à vida humana —, que provoca no indivíduo e nas suas organizações diversas repercussões.

A saúde para o Direito

De modo geral, pode-se dizer que o Direito, como ciência, se dedica à organização e à proteção das relações estabelecidas pelo homem, sejam elas derivadas de sua concepção individual, de seu convívio com os semelhantes, de sua interação com o ambiente em que vive ou do domínio sobre os bens que possui etc. O Direito procura promover o equilíbrio social e a pacificação dos conflitos surgidos a partir das relações humanas, conferindo garantias, balizas e instrumentos para que a humanidade exerça direitos, respeitando limites estabelecidos pelos direitos daquele(s) com quem se relaciona.

Nesse contexto de organização científica das relações humanas, a saúde, na sua

essencialidade para a vida, ocupa a classificação de direito natural, isto é, inerente à própria existência do homem, pilar de todas as suas demais construções pessoais e interpessoais, seu maior patrimônio. Com essa caracterização, a saúde é objeto indissociável da ciência do Direito, cuja essência é a promoção e preservação da vida humana em plenitude de gozo e capacidade de interação. Sob tal aspecto, aliás, a essencialidade da saúde reflete no direito não só a proteção à existência humana em si, mas a necessidade de que o indivíduo viva com qualidade (dignidade), e em condições de exercer integralmente as relações que lhe são possíveis (cidadania).

Dessa forma, é importante anotar que a regulação exercida pelo Direito em relação à saúde humana é ampla e busca estabelecer mecanismos que assegurem sua promoção e proteção em diversos níveis de segmentação da ciência jurídica (subáreas do Direito) e de organização da sociedade humana. Tomando como exemplo o Direito brasileiro, a saúde, sendo um bem natural do indivíduo e essencial à sua existência, recebe promoção por meio de regras de natureza previdenciária (assistência à saúde do segurado, com promoção de serviços e benefícios, mediante contribuição financeira para manutenção do sistema); proteção por parte do Direito Penal (tipificação de condutas nocivas à vida e à saúde alheias, como o crime) e por parte do Direito do Trabalho (garantia do exercício de atividades profissionais de forma protetiva e em ambientes salubres) e valorização e reparação por parte do direito tributário (dedução do Imposto de Renda em virtude de gastos com tratamentos de saúde de âmbito particular), entre outros mecanismos.

137

Obviamente esse cuidado amplo e ramificado decorre de um entendimento maior, central e basilar da nação sobre a importância da saúde como bem a ser protegido, garantido e promovido entre os seus cidadãos, por meio de diretrizes manifestas na sua Lei Máxima, a Constituição. O Estado, por ser expressão da organização humana em sociedade, reconhece a saúde como valor essencial à vida dos seus cidadãos, traçando regras para sua preservação e valorização, em maior ou menor grau, com participação mais ampla ou mais restrita do aparelho público, conforme o caso. Assim, na demonstração da interface entre saúde e Direito, é importante percorrer as Constituições brasileiras já editadas, buscando conhecer a normatização conferida pelo Estado à saúde através de seu maior documento jurídico, em cada momento histórico.

A Constituição do Brasil Império, de 25 de março de 1824, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, trazia uma única disposição expressa de promoção da saúde, no inciso XXIV, do seu artigo 179.

Prosseguindo, a primeira Constituição republicana, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, não fazia

qualquer menção expressa à saúde, contrariando o momento social e político de sua edição, quando já pulverizados e crescentes no Brasil os debates sobre a salubridade da nação, especialmente sob o foco do desenvolvimento social e econômico, da modernização e do progresso do país. A ausência de texto constitucional expresso, entretanto, não significa que não houvesse ações de Estado no sentido de promoção da saúde dos brasileiros, inclusive pelo projeto de nação civilizada que já se desejava na época.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, promulgada em 16 de julho do referido ano, fez uma única menção expressa à saúde, no inciso II de seu art. 10, porém estabeleceu que competia concorrentemente à União e aos Estados cuidar da saúde pública³.

Em 10 de novembro de 1937, o presidente da República Getúlio Vargas, usurpando poderes naturais do Congresso Nacional, editou, pelo Poder Executivo, a nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Nesse ordenamento, embora a saúde seja abordada em mais de um dispositivo — art. 16, inciso XXVI, e art. 18, alínea “c” —, houve a substituição da obrigação estatal (União e Estados) em prover a saúde, estabelecida antes na Constituição de 1934, pela competência dos mesmos entes para legislar sobre o tema.

138 Por sua vez, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946, fazia uma única referência expressa à saúde como bem da vida, na alínea “b”, inciso XV, art. 5º, quando estabelecia a competência da União para legislar sobre o tema. Sobre a Constituição de 1946, vale destacar que o Brasil vivia um momento de redemocratização, o que refletiu sobre o texto constitucional editado para conduzir o país na época. Nesse ambiente, a Constituição de 1946 congregou as aspirações liberais da Constituição de 1981 e as garantias sociais da Constituição de 1934, buscando harmonizar a ordem econômica com a justiça social (LENZA, 2009, p. 68).

Mais adiante, sob o comando da ditadura militar estabelecida em 1964, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967, ampliou, em seu texto originário, de forma tímida, a abordagem da saúde pelo sistema constitucional brasileiro, sem estabelecer, entretanto, o comprometimento de fato do Estado na realização de tal política pública. O texto constitucional de 1967 manteve na alínea “c”, inciso XVII, do seu art. 8º, a competência da União para editar normas sobre o assunto, já manifesta pelas Constituições de 1937 e 1946, e ampliou a abordagem da saúde no

3. Clenio Jair Schulze e João Pedro Gebran Neto registram: “Os direitos sociais nasceram em terras brasileiras com a Constituição de 1934, passando a exigir uma prestação positiva do estado, com o objetivo de alcançar a isonomia substancial entre os cidadãos” (SCHULZE; GRBRAN NETO, 2015, p. 30).

inciso XIV do mesmo artigo, conferindo à União a atribuição de estabelecer planos nacionais de saúde.

A peculiaridade histórico-jurídica da Constituição brasileira de 1967 está no fato de que o regime militar então vigente promoveu alteração radical de seu texto pela Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, a qual, na realidade, promoveu o estabelecimento de uma nova ordem constitucional, pois, apesar de formatada no modelo de Emenda, promoveu a revogação total das disposições estabelecidas no texto original de 1967, e fixou novo regramento (CUNHA JÚNIOR, 2014, p. 411).

Não obstante a discussão de natureza técnico-jurídica quanto à natureza de Emenda ou de nova Constituição, vale registrar que na primeira versão da Emenda Constitucional nº 1/1969 foi apenas repetida a competência da União para estabelecer planos nacionais e normas de proteção relacionados à saúde (art. 8º, incisos XIV e XVII). Mais adiante, porém, no ano de 1985, já sob o impacto dos movimentos de redemocratização do país, a ordem constitucional de 1969 foi alterada pela Emenda nº 27, promulgada em 28 de novembro de 1985, que trouxe significativa ampliação da política de saúde no Brasil, determinando expressamente, no § 4º, art. 25, a obrigatoriedade de que os Municípios aplicassem em programas de saúde, no mínimo, 6% da receita que obtivessem por meio do Fundo de Participação dos Municípios, que estava instituindo.

Como ato de consolidação da redemocratização brasileira, em 5 de outubro de 1988, foi promulgado, pelo então presidente da Câmara dos Deputados Ulisses Guimarães, o texto da atual Constituição da República Federativa do Brasil. Abrangendo as aspirações sociais pulsantes no momento de sua edição, a Constituição Federal de 1988 representa o maior avanço de proteção jurídica da saúde já verificado no país.

Em apresentação sintetizada das suas maiores inovações, vale dizer que a Constituição de 1988 consagrou a saúde como direito fundamental da sociedade brasileira, impôs ao Estado o encargo de sua prestação à sociedade e estabeleceu diretrizes para organização de sistema único de prestação do serviço — o SUS —, firmado nos princípios da universalidade, descentralização, igualdade de acesso (DALLARI, 2010).

Embora anteriormente à promulgação da Constituição de 1988 a saúde já se manifestasse como direito previsto em regras constitucionais e infraconstitucionais, deixando evolutivamente o teor de aspiração humanitária para consolidar-se como direito do cidadão e obrigação estatal, é fato que sua elevação à condição de direito fundamental no texto constitucional promoveu mudanças de comportamento, tanto daqueles com titularidade sobre o direito, como dos que têm por atribuição provê-lo. O Poder Judiciário, por exemplo, deixou de ser espectador de uma atuação administrativa

(a cargo do Governo) para ser garantidor de um direito estruturante do Estado e da sociedade brasileira (SHULZE; GEBRAN NETO, 2015, p.11).

É natural que dessa ampliação da política de saúde brasileira, com inovações de responsabilidades, obrigações e benefícios, também resulte um maior número de conflitos em torno da efetivação do serviço de saúde, seja pelo inadimplemento de quem o devia prestar, seja em virtude de peculiaridade de quem depende do serviço, seja pela participação do Poder Judiciário como provedor em última instância etc. Tudo é disciplinado pelo Direito que, de modo direto, se associa à preservação, à proteção e à prestação da saúde ao cidadão.

Toda essa exposição, o percurso de tempo histórico que realizamos até aqui, especialmente acompanhando a linha sequencial do ordenamento constitucional brasileiro, tem por objetivo demonstrar que a saúde, como bem indispensável à vida humana, e o Direito, como ciência que tem por objeto a organização e a defesa do ser humano e das relações por ele estabelecidas, interagem de modo natural e contínuo no processo de promoção e proteção da vida humana. Nesse contexto, saúde e Direito, saúde como direito e direito à saúde são uma coisa só.

140 **A interdisciplinaridade entre História e Direito no estudo da saúde como garantia constitucional no Brasil**

Ao longo do século XIX e início do século XX, as ciências em geral passaram por um processo de ampliação, ocupação de espaços e ramificação, buscando segmentar-se em especialidades bem definidas, capazes congregar o maior conhecimento possível acerca de um objeto específico e de delimitar o seu campo de conhecimento e atuação.

A partir da metade do século XX, esse movimento começou a ser enfraquecido com a mudança do pensamento científico acerca da necessidade de integração de conhecimentos para compreensão da realidade. As diversas naturezas dos acontecimentos que compõem a vida humana só poderiam ser compreendidas a partir da avaliação conjunta dos conhecimentos a elas relacionados e, nesse sentido, a segmentação das ciências em especialidades, disciplinas, áreas de conhecimento específicas, com atuação isolada, não mais interessavam. Iniciou-se, então, o movimento de aplicação conjunta de conhecimentos diversos nas reflexões científicas, como forma de compreender as várias faces de manifestação da realidade estudada. Cada nível de conhecimento aplicado ao estudo revelaria uma face do objeto estudado, permitindo sua compreensão e interação por todas as áreas de conhecimento que com ele se conectavam. Esse ambiente de interação de conhecimentos diversos sobre um objeto

único caracteriza a interdisciplinaridade.

Segundo Ivani Fazenda (1994, p. 18), o movimento interdisciplinar surgiu na década de 1960 na Europa, especificamente Itália e França, por meio de movimentos estudantis que se colocavam contra a superespecialização. O debate sobre os estudos interdisciplinares chegou ao Brasil no final da década de 1960.

Um dos pilares do movimento da interdisciplinaridade é o fato de que a especificação dos conhecimentos das ciências (divisão em áreas segmentadas) não lhes permitia compreender os acontecimentos fora de seus respectivos campos teóricos. A realidade, formulada a partir da incidência de diversas variáveis, quando submetida à apreciação de um conhecimento restrito, relacionado com apenas uma ou algumas de suas nuances, por mais especializado que fosse, *não era suficiente para proporcionar o entendimento integral do campo prático, já que faltava à análise informações derivadas de outros nichos de conhecimento integrantes do objeto de estudo em sua forma real.*

A teoria do reducionismo, para a qual quanto mais específico, mais especializado o campo da ciência, maior sua capacidade de conhecimento do objeto de estudo, perdeu espaço para o entendimento de que a melhor compreensão científica adviria da maior congregação de conceitos e da ampliação dos campos de estudo. As ocorrências do mundo real, não sendo inertes, nem padronizadas, exigiriam para sua avaliação a aplicação de todos os conhecimentos presentes em sua formação, o que só seria possível a partir da interação entre as ciências, cada uma trazendo ao estudo da outra a contribuição necessária à compreensão do seu segmento na formação do todo.

Em análise sobre as perspectivas da educação interdisciplinar, Fazenda (1994, p. 117) afirma que, para o exercício da interdisciplinaridade, é necessário pautarmos no argumento do “mundo real”, ou seja, a vida, “[...] segundo esse argumento, é naturalmente ‘interdisciplinar’, portanto, a educação interdisciplinar reflete o mundo real de maneira mais eficiente do que a instrução tradicional [...]”. Sob essa ótica, a prática interdisciplinar serviria também como solução para alguns problemas sociais, uma vez que contribuiria para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seus papéis sociais na diversidade das relações que estabelece.

Restringindo a avaliação ao nosso campo de trabalho, qual seja, a História da saúde como direito fundamental no Brasil, é importante registrar que as ciências que a ele se referem diretamente, História e Direito, também passaram pelo processo de esgotamento de seus paradigmas explicativos, de seus conceitos e de seus postulados interpretativos a partir do movimento interdisciplinar iniciado em 1960, o que lhes possibilitou a aproximação com outras áreas de conhecimento, inclusive entre si, e a consequente ampliação de temas, fontes e métodos de seus estudos.

Em relação à História, é imprescindível que nossa reflexão leve em conta o conceito de *Annales*, empregado por Peter Burke (2010) como referência ao movimento historiográfico, ocorrido na França do século XX, que propôs, em síntese, a investigação a partir do desenvolvimento de uma história-problema em substituição à tradicional narrativa dos eventos; a ampliação das pesquisas históricas por meio da interdisciplinaridade; a consideração pela história das atividades humanas como um todo e não só sob o aspecto político; a substituição do tempo histórico breve pelos processos de longa duração.

A Escola dos *Annales*, como ficou conhecido o movimento liderado por Lucien Febvre e Marc Bloch, surgiu com a intenção de superar a influência positivista, ao renovar e ampliar o quadro das pesquisas históricas. Assim, abriu o campo da História para o estudo de atividades humanas até então pouco estudadas, substituiu a noção de fontes e objetos históricos, além de destacar em suas investigações a possibilidade de interpretação dos métodos interdisciplinares (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, 81). Tal movimento, que promoveu a modificação do comportamento científico dos historiadores, se tornou mundialmente conhecido como a “Nova História”.

142 Para a “Nova História”, a interdisciplinaridade das pesquisas é elemento essencial ao resultado da investigação científica. O entendimento é de que, destinando-se a pesquisa ao estudo do homem em suas relações, no que se inclui necessariamente um campo de abordagem objeto de diversas ciências (sociologia, antropologia, medicina etc.), não é possível se obter o melhor resultado sem avaliar o conjunto de elementos que o compõe, isto é, a história por si não pode apresentar com a exatidão necessária resultado de investigação que se relacione com o conhecimento de outras ciências, sem considerá-los e com eles interagir.

Dentro dessa filosofia, no que diz respeito especialmente à relação estabelecida entre a História Social e o Direito, compreende-se que o estudo da História deve seguir o estudo das leis, pois elas regulam as relações entre governantes, governados e o conjunto das normas que compõe o Direito Público (BOBBIO, 2004, p. 55).

É necessário ponderar que o vínculo da História tradicional com as relações de Poder, estabelecidas especialmente em torno dos governos e dos governantes⁴, por exemplo, procrastinou as abordagens historiográficas propriamente relacionadas com o sistema

4. No que se refere à relação entre História e Direito, é importante destacar a observação feita por Gunter Axt, no sentido de que “[...] nossa cultura historiográfica foi caudatária de uma concepção específica de poder, que sempre se estribou na apologia do presidencialismo forte e voluntarista, frequentemente sobreposto às demais instâncias” (AXT, 2001, p. 369). Em outras palavras, os historiadores brasileiros foram fortemente influenciados pela História política, tendo como principal protagonista o Poder Executivo e seus agentes, o que dificultou o aprofundamento dos debates entre a História e o Direito.

de justiça e com o Poder Judiciário, as quais, entretanto, tem sido objeto cada vez mais presente na História recente.

Segundo Adriana Pereira Campos (2003, p. 21-22), a partir da década de 1960, na Europa, o Direito ganhou destaque na historiografia, quando alguns pesquisadores passaram a preocupar-se com o binômio crime e Estado, considerando o mundo jurídico um locus onde as diferentes classes sociais expressam os seus interesses conflitantes. Com isso, muito além de conhecer as regras legais, a estrutura e o funcionamento das instituições jurídicas ou as atribuições e as competências de seus operadores, compreender o Direito exigiria conhecer as lutas de interesses, as disputas de poder, as representações e os grupos de pressões, verificados no ambiente político, jurídico, cultural e social no qual se insere.

No que tange propriamente à pesquisa sobre a saúde como direito fundamental no Brasil, decorre de tudo que já apresentamos que a interdisciplinaridade entre História e Direito, na abordagem do tema, é natural e indispensável à obtenção de resultados seguros e eficientes.

A História, por si, atua no caso como ciência interessada na interpretação contextual e no registro da dinâmica social, institucional e jurídica, do indivíduo, da sociedade e do Estado, verificados ao longo do tempo por meio da execução de políticas de saúde realizadas no país. Interessa à História conhecer, compreender e historiografar os acontecimentos que motivaram a consagração da saúde como direito fundamental, os efeitos desse processo sobre a sociedade brasileira e o contexto temporal, cultural e científico em que ocorreu, além de apurar se, de fato, as razões que o ensejaram existiram e as pretensões que o justificavam se realizaram.

Sob outro prisma, a História serve ao Direito, nessa pesquisa, como fornecedora da contextualização científica, temporal, social e institucional, necessária à compreensão do sistema de saúde vigente no Brasil, inclusive sob o aspecto jurídico. O Direito como ciência tem aptidão de operar regras, processos e procedimentos, bem como de estabelecer comportamentos em busca da pacificação das relações humanas, partindo sempre de pressupostos, normas e princípios já constituídos. Não lhe é próprio conhecer as razões e os objetivos contextuais do desenvolvimento do material que utiliza, mas tal conhecimento lhe é essencial para que possa aplicá-los com adequação.

No estudo científico acerca da saúde como direito fundamental e seus efeitos, a História fornece ao Direito elementos de estruturação, compreensão e interpretação da saúde como um direito, sem os quais a ciência jurídica não poderia efetivar sua natureza de controle, proteção e justiça sobre o segmento. Na outra face da interdisciplinaridade que abordamos, para o Direito, por si, a pesquisa sobre o sistema constitucional de

saúde no Brasil tem relevância científica à medida que, conhecendo-se as razões e as pretensões, inclusive jurídicas, que alteraram o ambiente da política de saúde no país, com a edição da Constituição de 1988, surge a necessidade de apurar o funcionamento do novo sistema constitucional, o alcance das metas almejadas e a atuação da estrutura judiciária na efetivação de tal direito fundamental.

Por outro lado, nesse contexto de pesquisa científica, o Direito serve à História na medida em que lhe permite conhecer o modo como se realiza o direito fundamental à saúde no Brasil, especialmente sob o manto da cidadania, descortinando os meandros dos processos judiciais, o funcionamento dos tribunais, a atuação de juízes, membros do Ministério Público e advogados, bem como o comportamento das partes envolvidas (indivíduo, sociedade e Estado), nas atuações do Poder Judiciário em processos judiciais relacionados com a matéria. Compreendendo o Direito como fenômeno social carregado de elementos históricos, o diálogo que estabelecemos circunscreve-se à necessidade de compreender a estrutura organizacional da justiça, interpretar a dogmática jurídica, entender a linguagem utilizada nos processos e, principalmente, analisar as relações entre saúde e cidadania, sob os diferentes ângulos das Ciências da História e do Direito.

144 Para a historiografia, o diálogo com o Direito é enriquecedor no sentido de se buscar maior conhecimento sobre a atuação da justiça no processo histórico para compreender questões como política, economia e cultura sob a perspectiva das fontes judiciais. Enfim, a especificidade e a dependência do objeto das ciências — Direito e História — denotam a importância de sua interface dentro do contexto social de realização do direito à saúde, em todos os seus aspectos.

Não obstante, a relação História e Direito, no âmbito do estudo da saúde como direito fundamental, exsurge, ainda, da necessidade de aplicação de teorias científicas de ambientação da História ao conhecimento e interpretação das relações e dos efeitos que decorrem da aplicação das normas pelo Direito. Na construção e no desenvolvimento do tema indicado podem ser aplicadas, por exemplo, as teorias desenvolvidas por Quentin Skinner e Pierre Bourdieu, transportadas pela História ao longo do tempo entre as mais diversas ciências.

A teoria de Quentin Skinner (2005) recomenda que o historiador, para capturar na sua essência o fato histórico identificado em um texto ou discurso, deve se aprofundar no ambiente, no contexto em que esse foi produzido e no que ele significava de fato naquele ponto da história. Skinner afirma que, para tanto, o historiador deve buscar conhecer o contexto histórico, social e político em que a obra foi produzida, pesquisando diversas fontes da época, como livros e revistas, inclusive contrárias ao

pensamento do autor estudado, para que possa compreender o fato histórico em sua realidade e o que representava no contexto em que foi produzido.

De igual forma, a teoria de Pierre Bourdieu também pode ser aplicada na relação entre História e Direito, presente no estudo da saúde como direito fundamental no Brasil. Ela se baseia na existência de campos fictícios de poder simbólico, organizados hierarquicamente por estruturas dominantes e dominadas de acordo com o capital social que possuem (pessoal, político, cultural), com os instrumentos de dominação e conservação de que dispõem.

Nesse sentido, a teoria de Bourdieu, aplicada ao estudo em referência, permite identificarmos os campos de poder simbólico, presentes na trajetória do sistema de saúde brasileiro, como o da Medicina, o político, o social e o jurídico, bem como as estruturas dominantes e dominadas no interior de cada um deles, as instâncias de produção, reprodução, circulação e conservação de seus bens e os modos de inculcação utilizados para o prolongamento da cultura que produzem.

Como se percebe, não há como realizar pesquisa sobre tal tema sem que a História receba conhecimento científico que só o Direito pode fornecer-lhe, e vice-versa. A interdisciplinaridade dessas ciências na pesquisa em destaque é natural e imprescindível para a obtenção do resultado pretendido.

Encerrando, é necessário registrar duas recomendações de cautela, presentes na historiografia, quanto ao cuidado que deve ser adotado pelo pesquisador na realização de pesquisas interdisciplinares (CARVALHO, 2015, p. 23-52).

A primeira diz respeito à necessidade de coexistência das ciências envolvidas no trabalho interdisciplinar, isto é, uma não deve se sobrepor à outra, ocupar espaço de maior relevância ou destaque, suprimir ou reduzir a coadjuvante a área de conhecimento que com ela colabora na construção do resultado final. Na interdisciplinaridade, duas ou mais ciências trabalham juntas, em igual proporção, para obtenção de resultado de interesse comum, ainda que sob aspectos peculiares, próprios, de cada uma delas individualmente.

O segundo alerta aos pesquisadores se refere ao cuidado necessário para que a interdisciplinaridade não se transforme na aglomeração de conhecimentos científicos diversos que, apesar de passar a impressão de complexidade e profundidade, recheada de conceitos teóricos e formatação técnica, não apresenta resultado efetivo, comunicação produtiva entre as áreas de conhecimento envolvidas, proveito científico, eficiência em relação ao que se propôs .

Na pesquisa interdisciplinar, muito mais que a apresentação alegórica das

ciências que se relacionam, o objetivo é a sutileza da colaboração de cada área de conhecimento envolvida que, no corpo da pesquisa, se “anula” em prol da construção de um trabalho multifacetado, cujo resultado, embora não lhe seja de exclusividade autoral, entrega exatamente aquilo que foi pretendido quando houve proposição da interface científica.

Dito isso, concluímos que, no estudo sobre a consagração da saúde como direito fundamental no Brasil, História e Direito exercem relação de interdisciplinaridade natural e indissociável, em nível de harmonia, coexistência, complementaridade e interdependência, capaz de assegurar a obtenção do resultado pretendido pela pesquisa e sua efetividade em ambas as searas.

À História, como ciência responsável pela apuração e pelo registro das vivências experimentadas pela humanidade, se interessa por apurar e historiografar o caminho da saúde ao longo do tempo e sua caracterização como direito inerente à vida humana, normatizado em favor do cidadão e integrante formador do Estado representativo, a partir de construções, movimentos e reivindicações, como indivíduo ou corpo social, bem como o modo de sua garantia e efetivação pelo aparelhamento público. Ao Direito, como ciência que possui a atribuição de possibilitar, organizar e preservar as relações estabelecidas pela humanidade, interessa verificar a contextualização da saúde como direito, em cada tempo histórico percorrido, compreendendo a essência política, social, cultural, religiosa, que a consagrou como pilar fundamental da nação brasileira na Constituição Federal de 1988, bem como verificar sua realização, de fato, em prol do cidadão, como indivíduo e sociedade, a partir da atuação do Poder Judiciário — Poder estatal incumbido da realização de direitos em última instância.

146

Por todas as nuances que abordamos, não resta dúvida de que, tanto para a História quanto para o Direito, a realização de estudo sobre a saúde como direito fundamental no Brasil e a obtenção do resultado científico desejado só são possíveis a partir da colaboração recíproca de conhecimentos próprios sobre saúde entre ambas as ciências. Nisso está selada a interdisciplinaridade do tema.

REFERRÊNCIAS

- AXT, Gunter. Considerações sobre a autonomia do Poder Judiciário na história nacional. Revista da AJURIS – Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, a. 27, v. 4, t.1, p. 369-379, dez. 2001.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. Revista Metáfora Educacional, n. 9,

p. 70-89, dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2017.

CAMPOS, Adriana Pereira. Nas barras dos tribunais: direito e escravidão no Espírito Santo do século XIX. 2003. 278 fl. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CARVALHO, Diana Maul de. História das doenças e epidemiologia: encontros e desencontros. In: FRANCO, Sebastião Pimentel; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres (Org.). Uma História brasileira das doenças. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 23-52. v. VI.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 45-59.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. Curso de Direito Constitucional. Salvador: JusPodivm, 2014.

DALLARI, Sueli Gandolfi; NUNES JUNIOR, Vidal Serrano. Direito Sanitário. São Paulo: Verbatim, 2010.

FEBVRE, Lucien. Prefácio a Charles Morazé. Trois essais sur histoire et culture. Cahiers des Annales, Paris, v. 2, p. viii. 1948.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 2010.

LENZA, Pedro. Direito constitucional esquematizado. São Paulo: Saraiva, 2009.

PÁTARO, Ricardo F.; BOVO, Marcos C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, jan./jul. 2012.

ROSENBERG, Charles E. The tyranny of diagnosis: specific entities and individual experience. The Milbank Quarterly, Malden, Massachusetts, v. 80, n. 2, p. 237-260, 2002.

SAMPAIO, Gabriela dos Reis. Nas trincheiras da cura: as diferentes medicinas no Rio de Janeiro imperial. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SANTOS, Milton. Região: globalização e identidade. In: LIMA, Luiz Cruz. (Org.). Conhecimento e reconhecimento: uma homenagem ao geógrafo cidadão do mundo. Fortaleza: Eduece, 2003.

CLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. PHISIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SCHULZE, Clenio Jair; GEBRAN NETO, João Pedro. Direito à saúde: análise à luz da judicialização. Porto Alegre: Verbo, 2015.

KINNER, Quentin. Visões da política: sobre os métodos históricos. Cambridge Press, 2002. 103-127; Lisboa: Difel, 2005.

GONZALO AGUIRRE BELTRÁN E A POLÍTICA INDIGENISTA: FORJANDO A NAÇÃO MEXICANA

Caroline Faria Gomes¹

Resumo: Desde a independência nacional a população indígena foi vista como o principal entrave à construção de um Estado-nação monoétnico no México. A partir do século XX o Estado mexicano iniciou um projeto de transformação política e cultural, chamado indigenismo, objetivando integrar a população poliétnica do México. Nesse momento o antropólogo Gonzalo Aguirre Beltrán ganhou destaque ao formular uma política integracionista que logo foi adotada como oficial pelo Estado mexicano. Esse trabalho pretende analisar aspectos da política indigenista integracionista, elaborada por Aguirre Beltrán e pautada na indução da integração das comunidades indígenas ao mundo mestiço. Nesse panorama, trabalharemos o conceito de aculturação formulado pelo autor, bem como sua operacionalização dentro de tais comunidades com a finalidade de se construir um Estado-nação monoétnico.

Palavras-chave: Indigenismo; México; Gonzalo Aguirre Beltrán.

Abstract: Since the national Independence, the indigenous population was seen as the main obstacle to the construction of a monoethnic nation-state in Mexico. From the twentieth century onwards, the Mexican state started a project of political and cultural transformation, called indigenism, intending to integrate the polyethnic population of Mexico. At that moment, the anthropologist Gonzalo Aguirre Beltrán stood out by formulating an integrationist policy that was soon embraced as the official one by the Mexican state. This work intends to analyze aspects of the integrationist indigenist policy, elaborated by Aguirre Beltrán and based on the induction of the indigenous communities' integration to the mestizo world. In this perspective, we will study the concept of acculturation formulated by Beltrán, as well as its operationalization within such communities in order to build a monoethnic nation-state.

Keywords: Indigenism; Mexico; Gonzalo Aguirre Beltrán.

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com financiamento da Capes. Este artigo é parte de nossa pesquisa de mestrado, cujos resultados encontram-se em nossa dissertação sob o título A Construção da nação mexicana através do indigenismo de Gonzalo Aguirre Beltrán (2014). Endereço eletrônico: carol.fariagomes@gmail.com.

O México é um país de longa trajetória indigenista. De modo geral podemos dizer que o indigenismo foi uma política formulada por não índios para tratar da população indígena. À época da colônia esse tratamento se traduziu em uma liberdade protegida e um controle político e econômico. De acordo com Manuel Maria Marzal (1993) o colapso da conquista significou o desaparecimento de alguns grupos indígenas por meio de guerras, pestes ou miscigenação com a sociedade colonial. No entanto havia o desejo de salvar e proteger a população indígena já que seu trabalho era a base da economia colonial.

Com a independência nacional surgiu a ideia de que o México, para constituir um verdadeiro Estado-nação, deveria garantir a igualdade de todos seus cidadãos, essa era a essência do projeto liberal. No entanto a igualdade almejada muitas vezes se tornou sinônimo de homogeneização e a população indígena foi vista como o principal entrave para a concretização do projeto homogeneizador. Convertidos em cidadãos iguais, muitos indígenas se viram privados de suas terras frente ao avanço do latifúndio e das práticas capitalistas. Logo se percebeu que a cidadania universal e igualitária que garantia a igualdade jurídica não poderia ser estabelecida em uma sociedade tão desigual (GIL, 2009).

150 O auge da política indigenista se deu com seu projeto integracionista no pós Revolução Mexicana de 1910. De acordo com Manuel Marzal (1993) o indigenismo integracionista não buscou a igualdade legal dos índios com os demais cidadãos, como se almejou o indigenismo liberal à época da independência mexicana, mas sim a superação da desigualdade real que os governos liberais acentuaram drasticamente.

Nesse panorama surgiu um amplo debate na antropologia acerca de como seria a participação dos indígenas na nação mexicana. Da teoria logo se partiu à ação governamental e ao trabalho de campo. Nesse momento as elites intelectuais mexicanas definiram uma identidade nacional única, baseada na mestiçagem. Uma das obras pioneiras no assunto foi o livro *Forjando Pátria* de Manuel Gamio que defendia a fusão da cultura branca e indígena para formar o mestiço, que encarnaria a identidade nacional. Após a Revolução Mexicana essa política de fusão se tornou a oficial do governo que definiu o que deveria ser a identidade do México e de sua população (NAVARRETE, 2004).

Em sua primeira fase, que ocorreu entre a década de 1920 e 1940, a política indigenista priorizou a educação e as missões culturais promovidas pela Secretaria de Educação Pública, à época dirigida por José Vasconcelos, com o fim de integrar as comunidades indígenas. A partir de 1940 o indigenismo integracionista mexicano entrou em uma nova fase mais voltada para a antropologia aplicada. Nesse contexto,

antropólogos a serviço do governo, como Manuel Gamio, Alfonso Caso e Gonzalo Aguirre Beltrán, iniciaram um profundo estudo das comunidades indígenas com o fim de conhecer suas características e necessidades. A partir desses estudos o governo deveria formular e implantar políticas de apoio educacional, econômico e social para que as comunidades superassem a condição de pobreza e se integrassem a nação mexicana. A figura do médico e antropólogo Aguirre Beltrán ganhou destaque. Um aspecto fundamental de sua atuação foi o fato de que seus modelos teóricos foram colocados em prática devido à sua atuação como diretor de programas de antropologia aplicada. Além disso, sua posição teórica movimentou uma intensa atividade de investigação de campo (KORSBAEK; SÁMANO, 2007).

Gonzalo Aguirre Beltrán nasceu em 1908 em Veracruz e graduou-se em medicina pela Universidade Autônoma do México. Iniciou um trabalho monográfico de investigação sobre a salubridade do município de Huatusco, onde atuava que lhe rendeu a publicação de um livro em 1940. A partir daí Aguirre Beltrán enveredou-se na carreira de cientista social. Ele deu uma vasta contribuição teórica aos estudos de Antropologia. Além de relatórios antropológicos ele ainda escreveu obras que contemplaram temas como: a etnohistória, a cultura negra, o indigenismo e a troca cultural, e a defesa do indigenismo integracionista (REYES SERRANO, 2006).

Aguirre Beltrán ao longo de sua obra deixou claro que o indigenismo não é uma política formulada por indígenas para resolução dos problemas de suas comunidades, e sim uma política em que o grupo nacional elabora o tratamento que será dado aos grupos indígenas de acordo com os interesses nacionais. Nessa perspectiva a política indigenista é formulada como uma solução para a construção da nação homogênea. Ao longo de seu livro *Obra Polémica*, publicado em 1976, Aguirre Beltrán refletia sobre os fatores que prejudicavam a construção da nação mexicana. Para ele, uma das principais dificuldades era o fato de os indígenas possuírem uma visão reduzida de dentro de suas comunidades e, por isso, não terem uma noção mais ampla de nacionalidade. Além disso, outra dificuldade exposta por Aguirre Beltrán é o fato de existirem, na América, povos com culturas e raças diversas. Segundo ele, na Europa não ocorreu esse problema já que os grupos étnicos tinham um nível cultural e organizacional semelhantes, todos eram brancos, cristãos e civilizados, e, por isso, gozavam de mais igualdade. Segundo Aguirre Beltrán houve mescla cultural na Europa, no entanto, ela não se deu entre troncos raciais tão diferentes, como o ocorrido na América. Na Europa a mescla racial não chegou a originar outra categoria social denominada mestiço. Segundo Aguirre Beltrán:

Las características peculiares del desarrollo histórico de México determinaron que, al momento de la Independencia, el único grupo en situación material de llevar a cabo la empresa de la formación nacional lo fuera el criollo, que había creado, en los años que antecedieron a la emancipación, un espíritu nacional. La población mezclada fue prontamente asimilada y, según ya hemos visto, con el tiempo tomó la tarea en sus manos. La población india, abruptadoramente mayoritaria, fue el grupo de cuya asimilación dependía el éxito de la empresa (AGUIRRE BELTRÁN, 1992, p.75).

Diante do exposto percebemos que a visão de Aguirre Beltrán é profundamente marcada pelo ideal de um Estado, uma nação, no qual cada nação deve ter sua unidade política própria. Foi pensando na concretização desse ideal que toda a política indigenista integracionista foi formulada. No entanto, Ernest Gellner, teórico do Estado-nação, alertou que a diversidade cultural levou o nacionalismo a ser um jogo de soma negativa, já que existem mais culturas com potencial de formar Estados do que espaço para formação de Estados viáveis. Com isso, muitas culturas não atingem o ideal nacionalista de fusão com unidades políticas e acabam sendo incorporadas a Estados com uma cultura superior distinta (GELLNER, 2000).

152

Segundo Lechner (2002) na América Latina a criação do Estado-nação tornou-se pré-requisito para a construção da ordem política. Para ele o Estado criou a nação, portanto ela não é natural, mas antes um instrumento político que integra a população como um nós em oposição aos outros. Nesse sentido a criação de uma identidade nacional tornou-se fundamental na medida em que ela serviu tanto para integrar as classes sociais dominantes como também para diferenciá-las do povo. Nesse ponto Lechner (2002) concorda com o teórico da nação, Benedict Anderson (2008) que usa o termo comunidades imaginadas para argumentar que as culturas nacionais são compostas de símbolos e representações com as quais podemos nos identificar, para construir identidades. Todas as memórias e histórias que conectam e constroem a identidade da nação mostra que elas não são naturais, mas comunidades imaginadas.

Um dos grandes avanços de Aguirre Beltrán para a política indigenista e para a antropologia no geral foram seus estudos sobre as trocas culturais, no qual ele elaborou o importante conceito de aculturação. A posição de Gonzalo Aguirre Beltrán com relação a definição de aculturação se aproxima da proposta pela Associação Norte-americana de Antropologia, elaborada pelos antropólogos Redfield, Linton e Herskovits (1936). Ao escreverem o Memorandum for the study of acculturation esses teóricos afirmaram que: “[...] aculturação compreende aqueles fenômenos resultados de quando grupos de indivíduos de culturas distintas entram em contato, contínuo e em primeira mão, com trocas subsequentes nos padrões culturais de um ou de ambos os grupos” (REDFIELD; LINTON; HERSKOVITS, 1936, p. 149-152). Para Aguirre Beltrán,

essa seria uma boa definição operativa, entretanto, ele fez algumas ressalvas. Um aspecto positivo dessa definição seria o fato de que ela não limita os tipos de contato e ainda estabelece a modificação recíproca nos padrões culturais originais de cada grupo. Essa posição coloca o processo de aculturação como uma fase da troca cultural que seria gerado não só por forças externas, mas também por forças internas, dentro das próprias culturas. No entanto, para Aguirre Beltrán, essa definição não chama a atenção para as trocas de posição que os grupos podem experimentar ao longo de seu contato.

Aguirre Beltrán pretendia induzir a aculturação nas comunidades indígenas mexicanas em favor da homogeneização cultural e consequente formação do Estado-nação moderno, objetivo principal do indigenismo mexicano. A esse respeito o autor afirmou que:

Todo proceso de formación nacional implica necesariamente la asimilación de los grupos heterogéneos, por uno de ellos, que adquiere el carácter de nacionalidad dominante; se produce, consecuentemente, la pérdida de las particularidades culturales de los distintos grupos en favor de una cultura de índole general que hace posible la emergencia de un espíritu nacional. La absorción de la personalidad y los valores propios de cada grupo es un proceso permanente de inclusión, exclusión y conclusión en la estructuración de la cultura nacional, a costa siempre de la aniquilación de las culturas regionales, en aquellos aspectos que son incompatibles con la coexistencia (AGUIRRE BELTRÁN, 1992, p. 74).

153

Nesse trecho o Aguirre Beltrán deixa implícito seu conceito de aculturação, que, para ele, seria um processo contínuo de intercâmbio cultural entre o mundo mestiço e o indígena no qual ambas culturas transmitiriam e agregariam alguns de seus diversos valores. Nesse sentido a aculturação seria um processo dinâmico que tenderia a diminuir as diferenças culturais entre os dois grupos até que elas acabassem e com isso se formasse um único e homogêneo grupo que encarnaria a identidade nacional mexicana (FAVRE, 1998). No entanto, como afirmou Frederik Barth (1976), as zonas de contato entre as culturas, chamadas fronteiras, são o espaço em que elas se transformam, se reproduzem e também se reafirmam. Esse contato não implica necessariamente aculturação, aniquilação ou apagamento de identidades, como afirma Aguirre Beltrán. De acordo com Barth, nas situações de fronteira, as culturas assumem um papel ativo, determinando o que deve ser transmitido e o que deve ser agregado, com isso as culturas se reelaboram constantemente. É ilusório pensar que essas relações sempre se dão de forma amistosa, já que esse é o espaço de manipulação das identidades, no qual os atores, longe de se assimilarem ou aculturarem, atuam politicamente buscando assumir a identidade mais vantajosa. Mesmo que algumas situações de contato

sejam desfavoráveis, alguns grupos ao invés de ceder à aculturação, reafirmam suas identidades (CARVALHO, 2006).

Gutierrez Chong (2001) afirmou que, apesar de haver um nacionalismo unificador que usa a educação e, a todo momento, invoca um passado étnico comum, a lealdade indígena às suas comunidades locais não acabou, pelo contrário, ela persiste ainda hoje, se reproduz e busca reconhecimento. No trabalho de reprodução de suas etnicidades, muitas vezes essas comunidades usam vantagens do próprio mundo moderno, como comunicação em massa, mobilidade, educação implantada pelo Estado, e outros. A autora ainda afirma que o projeto nacionalista de integração não pôde se completar devido à expansão contínua da industrialização, já que a tecnologia e a comunicação têm gerado novas formas de expressão para os grupos étnicos.

Na contramão do que se tem afirmado, a globalização ao invés de homogeneizar, tem dado abertura a novas identidades particularistas, a esse respeito Lechner afirma que:

No solo las fronteras nacionales se han vuelto porosas; todos los límites sociales se mueven: los límites de género y clase, entre lo conocido y desconocido, entre adentro y afuera, entre el prójimo y el extraño. La distinción entre lo propio y lo ajeno se desdibuja. Es decir, el flujo abigarrado de la vida social parece carecer de un punto de sutura que acote lo que llamamos de "sociedad" (LECHNER, 2002, p. 91).

154

Segundo Stuart Hall (2003), o aumento do ritmo da integração global a partir da década de 1970, tem trazido consequências para as identidades culturais, como o declínio de algumas identidades nacionais que dão lugar a novas identidades híbridas e a intensificação e reforço das identidades locais devido à resistência à globalização. Os conflitos étnicos que emergiram no México, a partir da década de 1970, confirmam que, ao invés de ocorrer a unificação das culturas, como propôs Aguirre Beltrán, o que de fato aconteceu foi uma reafirmação das identidades indígenas.

Trabalhando com a hipótese de que a etnicidade é manipulada pelos atores sociais no decorrer de suas interações, ao longo de nosso trabalho, percebemos que ela se torna um instrumento de construção e modificação de suas realidades. Com isso, no decorrer dessas negociações os atores tentam assumir a identidade mais vantajosa (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998). A temática das identidades tem se tornado central em praticamente todos os campos das ciências sociais, até o ponto de se tornar o prisma pelo qual se analisa e compreende todos os demais interesses da vida contemporânea. Presente a todo momento em nosso estudo e traduzido pela tentativa do Estado mexicano de construir uma identidade nacional baseada na mestiçagem e

na homogeneização das demais identidades étnicas, o debate sobre as identidades traz a tona o poder das representações na manipulação destas.

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e os movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação (SILVA; WOODWARD, 2007, p. 90).

No mundo moderno as identidades nacionais constituem uma das principais identidades culturais. Apesar de muitas vezes serem colocadas como essenciais, as identidades nacionais são pensadas e transformadas no interior das representações. Com isso, a nação passa a ser pensada como um sistema de representação cultural. Uma cultura nacional, tal como a nação, é um discurso que, a todo o momento, constrói símbolos e representações para que os indivíduos se considerem inseridos dentro daquela *comunidade imaginada* (ANDERSON, 2008).

A construção de mitos e museus nacionais como símbolos de um passado histórico dito em comum, torna-se fundamental para a construção da memória nacional. No caso do México um exemplo torna evidente esse uso do passado: o Museu de Antropologia. Segundo Octavio Paz (1984), a disposição das salas do museu leva o visitante a percorrer as representações das civilizações olmecas, zapotecas até chegarem à sala principal e mais opulenta, a que representa os astecas. Para o autor essa visão é falsa, já que os astecas de forma nenhuma representam a culminância das diversas culturas que o precederam. O culto propagado pelo museu é o mesmo presente nos livros didáticos e no discurso do Estado que tenta fixar o que é a história comum e vinculá-la à identidade nacional. Como bem nos lembra Lechner (2002), essa operação mais uma vez se trata de refazer a história visando o futuro, a promessa do amanhã melhor. O cientista social mexicano Federico Navarrete (2004) também critica a organização do Museu de Antropologia afirmando que assim como as políticas governamentais da atualidade, o museu garante a valorização dos índios mortos, do passado, se esquecendo da valorização dos povos indígenas da atualidade que lutam pelo seu reconhecimento. Nesse panorama as populações indígenas são vistas como algo a ser valorizado e deixado no passado, sendo incompatível com a modernidade. Como afirmou Lechner (2002), em nome da governabilidade se enfatiza o futuro possível (uma manhã melhor) em detrimento dos conflitos passados, que no caso mexicano o futuro seria a modernização cuja homogeneização do Estado-nação, seria um pré-requisito. O Estado tenta então silenciar o passado em nome de um futuro

grandioso e comum, no entanto, calar o passado não elimina as divisões sociais.

Percebe-se, no citado caso do museu e de outros artifícios, o uso da memória na construção da identidade nacional. Sobre esse tema, Stuart Hall asseverou que:

As culturas nacionais ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2003, p. 51)

Nesse sentido, nota-se que os usos do passado e a construção da memória se ligam intrinsecamente ao projeto de nação encabeçado pelo Estado mexicano. Lechner (2002) complementa essa análise ao afirmar que a memória é um ato do presente já que o passado não é algo dado, somente uma parte dele nos é dado, a outra parte é ficção. Em suas próprias palavras:

La pluralidad de memorias conforma un campo de batalla en que se lucha por el sentido del presente en orden a delimitar los materiales con los cuales construir o futuro. A la luz del presente las memorias seleccionan y interpretan al pasado. Algunas cosas son valoradas otras son rechazadas. [...] Pero los diferentes usos (da memoria) se guían por una misma brújula: el futuro. Es en miras del futuro que el pasado es revisado y reformulado. La memoria establece continuidades y rupturas y es ella misma un flujo temporal (LECHNER, 2002, p. 62).

156

Essa análise nos remete ao conceito de representação de Michel de Certeau (2001) quando este afirma que o *real* representado não corresponde ao real que determina sua produção, já que por trás dessa figuração do passado, se esconde o presente que o organiza. O peso de realidade conferido à literatura historiográfica faz com que seja camuflada as reais condições de produção da representação das realidades históricas. A narrativa do historiador enfatiza alguns aspectos, e omite outros, desperta nacionalismos e esconde traumas, nesse jogo de pretender relatar o real, ela o fabrica de acordo com sua intenção.

Certamente essa representação do fazer história desempenha seu papel, indispensável, em uma sociedade ou em um grupo: ela procede incessantemente, à reparação das dilacerações entre o passado e o presente; assegura um “sentido” que supera as violências e as divisões do tempo; cria um teatro de referências e valores comuns que garantem uma unidade e uma comunicação simbólica (CERTEAU, 2001, p. 51).

O projeto indigenista mexicano foi profundamente marcado pela identificação entre o Estado e a nação. Com isso, o governo mexicano buscava unificar a identidade nacional em uma única identidade cultural, para que todos fossem representados como membros de uma mesma comunidade. Nesse processo o Estado mexicano valeu-se da ideologia da mestiçagem utilizando-se da supressão das diferenças culturais. O projeto indigenista buscou representar uma identidade única e homogênea e essa meta fica clara quando Aguirre Beltrán afirma que:

El indigenismo no está destinado a procurar la atención y el mejoramiento del indígena como su finalidad última sino como un medio para la consecución de una meta mucho más valiosa: el logro de la integración y el desarrollo nacionales, bajo normas de justicia social, en que el indio y el no-indio sean realmente ciudadanos libres e iguales (AGUIRRE BELTRÁN, 1992, p. 27).

Como vemos, para Aguirre Beltrán todo desenvolvimento nacional implica na assimilação de certos grupos em favor da formação de uma nacionalidade dominante. No entanto, podemos argumentar que, assim como afirma Stuart Hall (2003), as nações não passam de um discurso que representa a diferença como forma de dar unidade e identidade. Nessa perspectiva as comunidades indígenas foram vistas como diferentes do contexto nacional. Entretanto as identidades nacionais continuam sendo representadas como unificadas e um dos mecanismos usado nesse processo se daria através das relações de poder em que uma cultura seria entendida como subjacente a todos que partilham o espaço geográfico do Estado-nação (HALL, 2003).

157

Uma forma de unificá-las (as identidades nacionais) tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de "um único povo". A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais - língua, religião, costume, tradições, sentimento de "lugar"- que são partilhadas por um povo. É tentador portanto utilizar a etnia dessa forma "fundacional". Mas essa crença acaba no mundo moderno por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais (HALL, 2003, p. 62).

Partindo dessa afirmação, que corrobora a impossibilidade da homogeneidade cultural em um Estado-nação, atentamos para o fracasso da política indigenista. A pluralidade étnica do Estado mexicano e dos demais Estados-nação impõe que nenhuma identidade particularista possa pretender ser representante da identidade nacional tampouco da modernidade. Partindo dos estudos de Federico Navarrete percebemos que a reivindicação do direito às diferenças culturais está presente não só no movimento indígena, mas também em outros grupos sociais, inclusive amplos

setores da sociedade mestiça mexicana. Cada um desses grupos possui sua própria maneira de ser cidadão e participar da vida pública. Por isso, reconhecer as identidades comunitárias e reconhecer a diversidade cultural é o único caminho para alcançar a igualdade que sonha a nação mexicana desde suas origens.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. Obra antropológica XI. **Obra Polemica. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.**

AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo. Obra Antropológica IX. **Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical em mestizo América.** México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARMAS, Margarita Nolasco. A antropologia aplicada no México e seu destino final. In: JUNQUEIRA, Carmen; CARVALHO, Edgard de A. (Orgs.). **Antropologia e indigenismo na América Latina.** São Paulo: Cortez, 1981.

BARTH, Frederik (comp.) **Los grupos étnicos y sus fronteras.** La organización social de las diferencias culturales. Introducción. México: FEC, 1976. p. 9-49.

BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: **A Economia das trocas lingüísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1996. p. 107-116

CARVALHO, Francismar. Fronteiras e zonas de contato: perspectivas teóricas para o estudo dos grupos étnicos. **Revista de História (UFES)**, n. 18, p. 49-70, 2006.

DE CERTEAU, Michel. **História e Psicanálise:** entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

FAVRE, Henry. **El indigenismo.** México: Fondo de Cultura Económico, 1998.

GELLNER, Ernest. O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos de nação e da classe. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). **Um mapa da questão nacional.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2000

GIL, Antonio C. A. **Caminhos da idéia de nação no México contemporâneo:** Globalização, Etnicidade e Identidade Nacional. Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, Brasil, 2009.

- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2006.
- GUTIERREZ CHONG, Natividad. **Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado Mexicano**. Tradução de Graciela Salazar. México: Plaza y Valdés, 2001.
- KORSBAEK, Leif e SÁMANO RENTERÍA, Miguel Angel. El indigenismo em México: Antecedentes y actualidad. **Ra Ximhai**. Universidad Autónoma Indígena de México, v. 3, n. 1, p. 195- 294, 2007
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LECHNER, Norbert. **Las sombras del mañana: La dimensión subjetiva de la política**. Santiago: LOM, 2002
- MARIA MARZAL, Manuel. **Historia de la antropología indigenista: México y Perú**. Peru: Anthoropos, 1993.
- NAVARRETE, Federico. **Las relaciones interétnicas**. México: Unam, 2004.
- PAZ, Octavio. **O labirinto da solidão e post scriptum**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.
- REDFIELD, Robert, LINTON, Ralph, HERSKOVITS, Melville J. "A Memorandum for the Study of Acculturation." **American Anthropologist** v. 38, n. 1. p. 149-152, 1936.
- REYES SERRANO, Sofía Lilí. **La condición humana en la obra de Gonzalo Aguirre Beltrán**. Universidad Autónoma del Estado de Mexico. México, 2006. Disponível em: <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/aguirre.htm>. Acesso em 08/07/2012.
- SÁNCHEZ, Consuelo. **Los pueblos indígenas: del indigenismo a la autonomía**. México: Siglo XXI, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007
- SMITH, Anthony D. Criação do Estado e da Nação. In: HALL, John (org.). **Os Estados na História**. Tradução de Paulo Vaz, Almir Nascimento e Roberto Brandão. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

A INVERSÃO DOS GÊNEROS MAIORES: TRAGÉDIA E ÉPICA ATRAVÉS DE QUATRO PERSONAGENS FEMININAS NOS TRÊS PRIMEIROS LIVROS DOS *EPIGRAMMATA* DE MARCO VALÉRIO MARCIAL

Natan Henrique Taveira Baptista¹

Leni Ribeiro Leite²

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir brevemente um aspecto intergenérico na obra de *Marcus Valerius Martialis* (c. 40-104). Dentre a grande quantidade de material intertextual e intergenérico em sua obra, selecionamos para análise os usos e funções invertidas de quatro personagens femininas, advindas de outros gêneros literários da Antiguidade Clássica considerados *maiores*: a épica e a tragédia. Para isso, adotaremos como fontes quatro poemas presentes nos três primeiros livros dos *Epigrammata*, escritos entre 85 e 88: o poema 1.62 em que aparecem as personagens Helena e Penélope e os poemas 2.41, 3.32 e 3.76 que apresentam as personagens Hécuba e Andrômaca.

Palavras-chave: Marcial; *Epigramas*; gêneros literários latinos; personagens femininas.

Abstract: This paper briefly discusses an intergeneric aspect of the work of *Marcus Valerius Martialis* (c. 40-104). Among the vast quantity of intertextual and intergeneric elements in his oeuvre, we have chosen to analyze the inverted uses and functions of four female characters, most commonly seen in higher genres of the Classical Antiquity: epic and tragedy. To do so, we have selected four poems from the first three books of *Epigrammata*, written between 85 and 88: poem 1.62, in which Helen and Penelope appear, and poems 2.41, 3.32 and 3.76, which present Hecuba and Andromache as characters.

Key-words: Martial; *Epigrams*; Latin literary genres; female characters.

1. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente desenvolve o projeto de tese intitulado "*Roma resurgens*: poéticas do espaço construído na era dos imperadores flavianos (69-96)", com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sob orientação da Profa. Dra. Leni Ribeiro Leite. Contato: natanbaptista@gmail.com.

2. Professora de Língua e Literatura Latina na Universidade Federal do Espírito Santo, credenciada nos Programa de Pós-Graduação em Letras e em História da mesma instituição. Pesquisadora Capixaba (Fapes) no período 2016-2019. Contato: leni.ribeiro@gmail.com.

Marcus Valerius Martialis (c. 40-104) foi profícuo autor latino. Sua obra completa se constitui por epigramas, publicados na forma de quinze livros, sendo apenas três deles nomeados: *Xenia*, *Apophoreta* e o *Livro dos Espetáculos (Liber Spectaculorum)*. O epigrama latino surge a partir do contato dos romanos com a poesia grega, em especial a de feição helenística, do século II a.C. em diante. Neste gênero literário da Antiguidade, Marcial é um marco:

Marcial não só escolheu o epigrama como forma exclusiva para a realização de sua obra literária, mas também estabeleceu os padrões do gênero como os temos hoje, reforçando certas características herdadas da literatura sua predecessora e apagando outras, de forma tão cabal que a definição de epigrama que chegou à Modernidade se deve quase exclusivamente à obra daquele poeta (LEITE, 2011, p. 65).

Aqui analisaremos uma única dimensão presente nos seus três primeiros livros, um aspecto central na obra de Marcial: a intertextualidade utilizada em seus poemas, que se aproveita do conhecimento prévio do leitor de modo a criar um jogo por meio do uso de elementos advindos de outras obras e de outros gêneros poéticos. Uma vez que entendemos que todo discurso é interdiscursivo, isto é, “[...] o discurso é composto por outros discursos, que também são, por sua vez, formados por outros discursos” (CESILA, 2008, p. 35); e estando claro que “[...] toda a poesia clássica é escrita de acordo com os conjuntos de regras dos vários gêneros, regras que podem ser descobertas por um estudo da literatura sobrevivente em si mesma e dos antigos manuais retóricos que tratam desse assunto” (CAIRNS, 2007, p. 31), todo texto é passível de compor um *sistema literário* próprio – nada mais complexo que um conjunto de textos com significados produzidos e recebidos que se modificam de acordo com muitas variáveis, entre eles, a intencionalidade do autor, o próprio leitor e seu conhecimento alargado sobre o sistema de textos pertencentes a um gênero ou ao gênero aludido pelo texto que se pretende analisar (CESILA, 2008, p. 43 e ss.). Assim, devemos atentar para a inverdade que é entender o processo imitativo e emulatório da Antiguidade como a criação de um texto meramente emulado em forma ou conteúdo de outro sem que no processo de intertextualidade tenha havido algo a ser adicionado, criticado ou invertido; esta situação apontaria para um produto textual incipiente para composição da tradição literária (CESILA, 2008, p. 37).

Em razão da grande quantidade de material intertextual na obra do poeta de BÍLBILIS, selecionamos para análise os usos e funções invertidas de quatro personagens femininas, por sua vez advindas de outros gêneros literários da Antiguidade Clássica

considerados, na esteira da tradição aristotélica, como *maiores*:³ a épica (*épos*) e a tragédia (*tragóidia*). Para isso, adotaremos como fontes quatro epigramas presentes nos três primeiros livros dos *Epigrammata* (escritos entre 85 e 88). Contudo, guardando certo rigor, cumpre afirmar que quatro personagens femininas e de substrato da realeza estariam longe de ser a perfeita amostragem da miscelânea intertextual delineada por Marcial nos seus livros, afinal, como exemplos poderíamos citar inúmeras outras personagens desses universos genéricos, como Ulisses (3.64.4), Peleu (2.64.3), Príamo (2.64.3; 2.41.14), Nestor (2.64.3), Páris (2.84.2), Filocteto (2.84.1), Palinuro (3.78.2), Deífobo (3.85.4), Níobe (3.32.3) e os semideuses Dióscuros (1.36.2). Muitas destas *personae* acima citadas figuram entre elementos tipicamente utilizados pelos gêneros literários elevados, dessa maneira, criando um uso canônico em termos de construção do texto e expectativa de recepção. Utilizando-se, então, de uma desconstrução dessa lógica, Marcial emulou os grandes e canônicos criando – e não se furtando de certa crítica –, em seus epigramas, elementos jocosos, baixos e muitas vezes obscenos. Sobre isto, Hansen (2011, p. 150-151, grifo nosso) informa-nos que

a matéria do cômico é o torpe ou o feio, aristotelicamente entendido como sendo de duas espécies: a feiura física [...] e a feiura moral, figurada pela deformidade sensível, conforme a convenção grega e romana. *Aqui também se faz a distinção entre os gêneros altos, que tratam do melhor (o belo, o bom), e os baixos, que tratam do pior (o feio, o mau)*. O cômico ocupa-se do pior, evidentemente, segundo a convenção cultural grega e latina que propõe o belo e o bom como unitários, isto é, sem mistura. A deformidade e a mistura são assim, como desmedida, sensivelmente feias; moral e intelectualmente, vícios e erros. Se a deformidade é feia e, portanto, matéria do cômico, é preciso lembrar que aristotelicamente nem todo cômico é ridículo. É que, situando-se a virtude como meio-termo unitário de dois extremos viciosos, como se lê na *Ética a Nicômaco*, só é ridículo o extremo vicioso mais baixo e vergonhoso que o outro.

162

Tendo em mente as considerações de Hansen, procuraremos abaixo interpretar os usos pelos quais o poeta epigramatista recupera as personagens femininas épicas e trágicas, jogando com seus contextos originais de modo a criar efeitos de humor.

3. É válido ressaltar aqui o uso interessante da tradição qualificada como maior, que claramente contrastam com o universo epigramático, já que o “[...] traço mais distintivo do epigrama desde época antiga [era] a pequenez, que não é referência somente à necessária condensação dos epigramas, mas sobretudo é metáfora para certas características do gênero que o determinam como *genus humile*. Ou seja, a pequenez refere certo recorte temático e também certa elocução que, particularmente em Marcial, bem como em grande parte da Antologia Palatina, caracterizam a natureza genérica dos epigramas. Essa humildade do gênero é figurada pela menção ao ‘livrinho’, *libellus* (1.1.3) e às ‘nugas’, *nugae* (9.praef.5), por exemplo, que desde pelo menos Catulo já prefiguram em latim poesia ligeira e derrisória” (AGNOLON, 2014, p. 29).

Marcial (1.62.6) e as épicas do ciclo troiano

A primeira das personagens em análise é a rainha e semideusa Helena, que possuía como qualidade definidora e irrefutável ser a mulher mais bela de todo o mundo. Essa personagem descende, na mitologia grega (Hom. *Il.* 3.199; 3.418-426; *Od.* 4.184-219; 23.218), da mais distinta conformação familiar: filha de Zeus com Leda, irmã gêmea da rainha Clitemnestra de Micenas, irmã dos gêmeos Castor e Pólux, chamados Dióscuros (do grego, *Dioskouroi*, os filhos de Zeus). Foi, finalmente, desposada pelo rei Menelau de Esparta e protegida de outros tantos reis das póleis gregas (Ps.-Apollod. *Bibl.* 3.10.7). Porém, sua fama é realmente incontestada quando raptada pela segunda vez (a primeira ainda criança, pelo herói Teseu), agora por Páris, príncipe de Tróia, o que a torna estopim da guerra homônima da cidade de seu raptor. Por este motivo, sua fama de bela é paralela à sua fama de licenciosa (MARCH, 2001, p. 358-365; BELTON, 2009, p. 115-116). A segunda é a também rainha Penélope, filha de Icário e da ninfa Peribéa, esposa do rei Ulisses ou Odisseu de Ítaca e mãe do príncipe Telêmaco. Foi notabilizada pela espera pelo retorno de seu marido, que por vinte anos se ausentou durante a Guerra de Tróia e sua longa jornada de volta, e pelos criativos expedientes utilizados na tentativa de permanecer fiel ao seu cônjuge mesmo sob alvo de vários pretendentes. Assim, seu nome é tradicionalmente associado, sobretudo, à fidelidade conjugal (MARCH, 2001, p. 607-610; BELTON, 2009, p. 216-217).

163

Sobre as personagens, diz Marcial, no epigrama 1.62:

*Casta nec antiquis cedens Laeuina Sabinis
et quamuis tetrico tristior ipsa uiro
dum modo Lucrino, modo se demittit Auerno,
et dum Baianis saepe fouetur aquis,
incidit in flammis: iuuenemque secuta relicto* 5
coniuge Penelope uenit, abit Helene.
Leuina, que os antigos sabinos mais casta,
mesmo mais que o sombrio marido triste,
enquanto há pouco foi ao Lucrino, ao Averno,
e muito se aqueceu na água de Baias,
em brasa ardeu: seguindo um jovem, o marido 5
deixou: Penélope vem, vai Helena.

(Mart. 1.62. Trad. Fábio Paifer Cairolli, 2014)

Nesta passagem, o índice intergenérico fica claro quando o autor apresenta ao leitor duas personagens conhecidas pela mitologia corrente no mundo do Mediterrâneo Antigo. Ambas são delineadas recorrentemente ao longo de toda a

história da literatura grega e latina, sendo personagens protagonistas, retratadas ou citadas em vários trabalhos, tais como *Ovídio, Heroides 1 e 16, e em obras do gênero épico, com destaque para as obras que formam o Ciclo Troiano e para a épica augustana, a Eneida de Vergílio*.⁴

Na passagem, o riso é instigado pela metamorfose por que passa a personagem Levina ou Lavina (PIMENTEL, 2000, p. 75, nota 157). Lavina é inicialmente comparada às Sabinas, raptadas por Rômulo e seus companheiros (FUTRELL, 2006, p. 189), no que concerne ao rigor moral e à castidade; sendo assim, o leitor não possui a expectativa de uma personagem que se deixe levar pela licenciosidade. Portanto, é brincando com essa expectativa do leitor que Marcial criará uma mudança interessante no modo de Lavina agir. Isto, pois, depois de uma temporada passeando nos lagos Averno e Lucrino, se encheu de fogo, metaforicamente associado às águas termais de ambas as lagoas, fugindo e abandonado seu severo marido por um jovem, bem provavelmente mais belo e, de igual maneira, mais inconsequente. O autor brinca com a utilização de duas personagens bastante conhecida nos ciclos épicos e nas tragédias gregas, cujos atributos tradicionais seriam quase opostos: a inconstância de Helena contrasta com a fidelidade de Penélope. Aqui a utilização de Penélope e Helena atendem a um objetivo claro que é mostrar a mudança comportamental de Levina. Uma, paradigma de fidelidade conjugal por esperar pelo marido por vinte anos (*Hom. Od. 19 e 20; Ov. Her. 1*), e a outra associada à vida bela, volúvel e luxuriosa (*Hom. Il. 3.121-447, 6.313-69, 24.761-76; Od. 4.81-5, 4.120-305, 15.56-181; Verg. Aen. 2.567-603*). Marcial utiliza-se do conhecimento prévio do leitor para que, a partir de elementos canônicos, ele possa criar um momento jocoso. Como Leite (2011, p. 64-65) aponta:

No epigrama literário, portanto, a circunstancialidade da inscrição derivou em preferência por temas cotidianos – um convite para jantar, um bilhete para um amigo, um agradecimento por um presente recebido, felicitações pelo aniversário de alguém, uma breve mensagem por qualquer razão, uma piada suscitada por um assunto do momento; todos estes são temas possíveis para um epigrama, que torna-se assim um gênero leve, de ocasião. É fato que, se não obrigatório, o humor era também uma característica comum do epigrama. Em todo caso, no epigrama o poeta parece sempre dirigir-se a um conhecido, visando um público restrito que conhece a situação [e a temática] a que o poema se refere.

Marcial e a tragédia grega

A retórica clássica distingue três gêneros – também chamados tipos ou níveis –

4. Marcial também se utiliza de tópicos presentes em outros ciclos épicos, e.g. Ciclo Argonáutico em 3.67.10.

de estilo ou elocução: o estilo baixo ou simples (*genus humile*), o estilo médio (*genus medium*) e o estilo alto ou grande (*genus grande, grave* ou *sublime*) (MÜLLER, 2006, p. 774). A opção por certo nível de elocução ou por adotar características específicas de um gênero acabava por relacionar um autor a outro bem determinado na tradição, propondo a cada texto a tarefa tanto de tentativa de superação, emulação, bem como o respeito por certa *auctoritas* (HANSEN, 2013, p. 26). A definição dos gêneros maiores dada à épica e à tragédia tradicionalmente é imputada a Aristóteles; contudo, dentre as duas, a opção do Estagirita é clara:

[...] Mas a tragédia é superior porque contém todos os elementos da epopeia (chega até a servir-se do metro épico), e demais, o que não é pouco, a melopeia e o espetáculo cênico, que acrescem a intensidade dos prazeres que lhe são próprios. Possui, ainda, grande evidência representativa, quer na leitura, quer na cena; [...] Por consequência, se a tragédia é superior por todas estas vantagens e porque melhor consegue o efeito específico da arte [...] é claro que supera a epopeia e, melhor que esta, atinge sua finalidade. (Arist. *Poet.* 1462a. Trad. comparada de Eudoro de Sousa, 2002; e Fernando Maciel Gazoni, 2006).

Porém, ainda segundo a *Ars Poetica* (1462a; 1462b) aristotélica, a tragédia clássica deve preencher alguns pré-requisitos. Ela deve possuir personagens de um *status* superior, em sua grande parte figuras mitológicas clássicas como deuses ou heróis e advindos de esferas da realeza; deve ser narrada em linguagem elevada; bem como ao final o destino de várias outras deve ser associado ao trágico, à destruição, à loucura, ao sacrifício ou ao orgulho; e deve levar à percepção de que não se consegue lutar contra as forças superiores dos deuses. As duas personagens que a seguir serão analisadas, Hécuba e Andrômaca, ambas atendem aos pré-requisitos e são frequentemente utilizadas pelos tragediógrafos gregos. Seus usos dentro dos epigramas, no entanto, serão obviamente distintos. Nos três primeiros livros de Marcial, essas personagens são citadas em três epigramas; primeiramente veremos o poema 2.41:

'Ride si sapis, o puella, ride'
Paelignus, puto, dixerat poeta:
sed non dixerat omnibus puellis.
Verum ut dixerit omnibus puellis,
non dixit tibi: tu puella non es, 5
et tres sunt tibi, Maximina, dentes,
sed plane piceique buxeique.
Quare si speculo mihique credis,
debes non aliter timere risum,
quam uentum Spanius manumque Priscus, 10
quam cretata timet Fabulla nimum,
cerussata timet Sabella solem.
Voltus indue tu magis seueros,

quam coniunx Priami nurusque maior;
mimos ridiculi Philistionis 15
et conuiuia nequiora uita
et quidquid lepida procacitate
laxat perspicuo labella risu.
Te maestae decet adsidere matri
lugentique uirum piumue fratrem, 20
et tantum tragicis uacare Musis.
At tu iudicium secuta nostrum
plora, si sapis, o puella, plora.
 'Ri se souberes, ó menina, ri'
 o poeta peligno, creio, o disse.
 Mas não o disse a todas as meninas.
 Na verdade, dizendo a todas elas,
 não o disse a ti: tu não és menina, 5
 e o que tens, Maximina, são três dentes,
 mas totalmente escuros e amarelos.
 Portanto, se no espelho crês e em mim,
 deves temer, não de outra forma, o riso
 como a mão teme Prisco, Espânio, o vento, 10
 branca em greda, Fabula teme a nuvem,
 e, alvaiadada, teme o sol Sabela.
 Da expressão mais severa te reveste,
 mais que a esposa de Príamo e mais que a nora.
 Os mimos do risível Filistião 15
 evita, e os mais devassos convidados
 e tudo que, com lépida insolência,
 deixa evidente o riso nos teus lábios.
 Convém a ti que assistas à mãe triste,
 aos pios irmãos, aos homens que choram 20
 e só das musas trágicas [Melpômene] te ocupes.
 Mas tu, porque seguiu meu julgamento,
 chora, menina, se souberes, chora.

(Mart. 2.41. Trad. Fábio Paifer Cairolli, 2014)

166

Hécuba foi a mulher do rei Príamo de Tróia, mãe de dezenove filhos, entres os quais destacam-se os protagonistas das epopeias homéricas e da posterior vergiliana: os heróis Heitor e Páris, e a profetisa Cassandra (MARCH, 2001, p. 355-357; BELTON, 2009, p. 115). Segundo a narrativa épica, Hécuba presenciou a morte de seus filhos e esposo e, ainda mais, viu sua *pólis ser destruída pelos gregos* (*Verg. Aen. 3.19-68; Hom. Il. 14.717-718*). *Na tradição homérica,*

[...] Hécuba é descrita como uma figura marcada pela dedicação aos filhos e pelo sofrimento (*Il. 6.251-311; 22.79-92; 24.193-227, 283-301, 747-760*). Mãe amorosa, ela estimula o filho Heitor quanto ao seu ímpeto de combater pela cidade, e cuida dele para que tenha suas forças renovadas" (KIBUUKA, 2011, p. 49).

Agora, já em territórios da tragédia grega, principalmente Eurípides (c. 480-406

a.C.) narrou a tradição em que ela foi levada escravizada para a Trácia por Odisseu e ali cegou o rei Polimestor e matou seus filhos com a ajuda de outras mulheres escravizadas troianas, e, como pena, foi condenada à morte. Durante seu apedrejamento, mordeu os que a atingiam, sendo, em função disso, transformada em cadela por Zeus (Eur. *Hec.* 1271-1273). Assim, nas “[...] tragédias de Eurípides, *Hécuba e Troianas* [...] aquelas em que a rainha troiana ganha voz e é explorada, sendo a sua caracterização e história um amálgama entre mitos conhecidos em Homero, na tradição do Ciclo Troiano e inovações euripidianas” (KIBUUKA, 2011, p. 53).

Andrômaca foi princesa de Tróia e nora de Hécuba. Igualmente personagem da épica (Verg. *Aen.* 3.294-355; Hom. *Il.* 4.390-470: 22.484-575) e da tragédia (Eur. *Andr.*), foi esposa de Heitor e mãe de Astíanax. Vê ambos morrerem pelas mãos de Aquiles e de seu filho Neoptólemo, este último aquele que por sua vez a escravizou e a tomou por amante (MARCH, 2001, p. 95-97; BELTON, 2009, p. 25). Posteriormente, com a morte deste, é desposada por Heleno, irmão de Heitor, e torna-se a nova rainha de Épiro. Segundo Eurípides (*Andr.* 453-456), foi assassinada pela mulher de seu ex-amante e sobrinha postiça, a rainha Hermíone, filha por sua vez de Menelau e Helena. Por tudo isso, “ela [*Andrômaca*] se tornou um símbolo de todas as mulheres que sofreram perdas na guerra” (MARCH, 2001, p. 95).

No verso catorze de Mart. 2.41 há referência à coniuix Priami *nurusque maior*, ou seja, a esposa de Príamo e a sua nora mais velha, uma referência clara a Hécuba e *Andrômaca*, respectivamente. Interessante ressaltar que nesse epigrama já se apresenta um residual intertextual: ‘*Ride si sapis, o puella, ride*’ (v. 1), passagem aludindo a *Ars Amatoria* de Públio Ovídio Nasão (43 a.C. - 18 d.C.), o poeta peligno (v. 2), que ganha sua versão jocosa em *plora, si sapis, o puella, plora* (v. 23) (PIMENTEL, 2000, p. 110, nota 75). Se a mulher ovidiana deveria rir como tática de atração para conquistar um futuro consorte, já a mulher velha retratada por Marcial, Maximina, deve poupar a todos de seu sorriso desdentado, optando por um caráter comedido, respeitável e muito mais sério, não porque isso é o esperado de uma mulher mais velha, e sim para resguardar a sociedade da visão de uma boca – deteriorada e mal cuidada durante toda uma vida – que conta, se pudermos acreditar na ampliação retórica do autor de *Bílbilis*, com apenas três dentes.

Fica clara na passagem a utilização de outras personagens, que, mesmo o leitor contemporâneo não as conhecendo, figuram como *personae* ficcionais criando paralelismos entre a ação aconselhável a Maximina e as atitudes de Espânio, Prisco, Fabula e Sabela (v. 10-14). Finalmente faz referência às personagens por nós selecionadas no verso 16: ambas são apresentadas como mulheres austeras que possuem *voltus seueros* (v. 13), sendo aconselhado à pobre e velha Maximina ser ainda mais séria que

as rainhas citadas como exemplo. O exemplo de seriedade e sobriedade de ambas personagens são características recorrentes na tragédia grega. Porém, invertendo as situações pelo efeito jocoso, Marcial se utiliza de seus exemplos com intenções diversas; vejamos os epigramas 3.32 e 3.76:

*An possim uetulam quaeris, Matrinia: possum
et uetulam, sed tu mortua, non uetula es:
possum Hecubam, possum Niobam, Matrinia, sed si
nondum erit illa canis, nondum erit illa lapis.*

Indagas, Matrônia, se posso com velhinha.

Claro que posso com velhinha! Mas não és tu velhinha, és cadáver.

Com Hécuba, eu posso; com Níobe, eu posso, Matrônia. Mas somente se cadela uma não for; e pedra, a outra.

(Mart. 3.32. Trad. Alexandre Agnolon, 2008)

*Arrigis ad uetulas, fastidis, Basse, puellas,
nec formonsa tibi, sed moritura placet.
Hic, rogo, non furor est, non haec est mentula demens?
Cum possis Hecaben, non potes Andromachen!*

Levantas, Basso, às velhas, te enjoam as moças e não te agrada a bela, mas a morta.

Não é loucura, indago, e nem demente o pau?

Que com Hécuba possas, não Andrômaca.

(Mart. 3.76. Trad. Fábio Paifer Cairolli, 2014)

168

Nestes poemas com clara intenção de prover humor, Marcial brinca com elementos tipicamente utilizados por certo gênero literário, neste caso a tragédia para, dessa maneira, recriar e modificar o uso canônico em termos de construção do texto e expectativa de recepção. Como foi dito, utilizando-se então de uma desconstrução da lógica da tragédia, Marcial apresenta em seus epigramas sua versão das clássicas mulheres troianas. Para ele, a rainha Hécuba (3.32.3), mesmo austera e já com certa idade, é passível de alguém com quem teria hipoteticamente relações sexuais em contraponto à muito idosa Matrônia (v. 1,3) com quem nada haveria de ter. Porém, mesmo mais nova que a pessoa a quem se dirige o poema, Marcial coloca condicionantes para a constituição de um possível coito: que Hécuba ainda não tenha virado uma cadela como a mitologia comumente trata o fim desta personagem. É citada também a rainha Níobe (3.32.3), que pela tradição foi transformada em pedra, sendo esse o mesmo condicionante para que Marcial tenha relações sexuais com ela também. A temática da velhice de Hécuba novamente reaparece em 3.76.4., dessa vez, para ilustrar o caso de *gerontofilia* ou *anadentisfilia* de Basso. Este se baseia na atração sexual de não-idosos por idosos ou de excitação sexual por pessoas sem dentes ou prazer sexual ao receber sexo oral de uma pessoa sem dentes, respectivamente, e são por estes

motivos que Basso se excitaria com Hécuba e não com Andrômaca, pretensamente mais bonita e mais jovem que sua nora. Percebemos um uso especial das personagens trágicas, afinal, em Marcial, elas não sofrem e sim são parâmetros ou objetos de desejo sexual; novamente, este autor brinca com a tradição dos gêneros invertendo-os em uma lógica jocosa, baixa e claramente obscena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber existem várias análises passíveis de serem feitas quando nos debruçamos sobre os aspectos intertextuais em uma obra, podendo ela ser da Antiguidade Clássica ou não. Cesila (2008, p. 38) se refere a este aspecto quando percebe que “[...] na Antiguidade, se tendia a ver a relação que hoje chamamos intertextual como uma relação interpessoal, binária, uma relação entre as *autoridades públicas dos escritores, em que há competição e rivalidade com o modelo [...]*”. Interessante ressaltar também o caráter defendido por Alexandre Agnolon (2007, p. ii) no que concerne às mulheres e ao feminino; segundo este autor, é nos epigramas de Marcial que podemos perceber aspectos em que

[...] sua possibilidade invectiva [do epigrama], se apropriou da misoginia, adequando-a às características principais do gênero, a saber, brevidade e agudeza, e, finalmente, tentar demonstrar que o vitupério a mulheres em Marcial é regulado e percebido mediante práticas retóricas (como os *progymnasmata*) e alguns *trópoi* [sic.] (como a écfrase), que à época do poeta participavam da formação educacional do cidadão.

169

Assim, um texto, ao fazer referência a um outro, o seu *modelar*, emula qualidades e toma para si responsabilidades no que diz respeito à lógica da retórica antiga. Põe-se no centro do estudo do texto antigo o conceito de intertextualidade, já que “[...] uma obra pode ser lida somente em sua relação com outros textos ou em antítese a eles justamente enquanto presença e modificação de outros textos” (FEDELI, 2010, p. 395). Cabe ao leitor assim, possuidor de uma pluralidade de textos, decodificar os traços significativos intertextuais e intergenéricos da linguagem literária e da sua multiplicidade de textos que geram por movimentação e disposição um sistema literário. Sobre sua pertença genérica, Leite (2011, p. 65) afirma que

ao escolher o gênero epigramático para a realização de sua obra, Marcial inseriu-se em uma tradição a qual ele deveria respeitar. Vale lembrar que a questão do gênero literário e do cumprimento de suas regras, determinadas pela literatura anterior, era de grande importância na Antiguidade. Ao

proclamar seu pertencimento a uma determinada forma literária, Marcial estava preso às suas características, de forma iniludível. Isto não significa, todavia, que Marcial não tivesse a possibilidade – a qual ele usou em sua totalidade – de alterar as regras do gênero de acordo com sua habilidade e espírito.

Mesmo que o gênero pressupusesse características eidográficas explícitas e inescapáveis, era possível também alterar, brincar e criar sentido com as fronteiras epigramáticas. Temos consciência de que a partir da produção literária alexandrina, da qual Marcial é integrante, os gêneros literários acabaram por entrelaçar-se e entrecruzar-se cada vez mais (FEDELI, 2010, p. 397), fazendo com que os autores se apropriassem das estruturas, motivos, metros e estilos de gêneros coetâneos. Assim, “[...] a mistura dos gêneros literários, que é um elemento fundamental da poesia alexandrina, é uma das tantas configurações do princípio da *poikíliá* [ou *uariatio*]” (FEDELI, 2010, p. 397). Dessa forma, Marcial brincar com este aspecto transformando conscientemente elementos tipicamente utilizados por outros gêneros literários, nos casos aqui analisados, em especial a épica e a tragédia. Esse expediente criará um novo uso àquele visto como canônico em termos de construção do texto por parte do autor e quanto à expectativa de recepção por parte do leitor-receptor – parte de um movimento maior que é “a tentativa de conciliação dos gêneros mais diversos, [...] óbvia em poetas doutos e ligados à cultura helenística” (FEDELI, 2010, p. 398). Pois, é utilizando-se então dessa desconstrução lógica que Marcial emulou os grandes e canônicos gêneros criando e criticando, em seus epigramas, elementos que poderiam compor os *tópoi* de outros gêneros, revertendo-os na sua lógica jocosa, baixa e muitas vezes obscena.⁵

170

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGNOLON, A. Qual é o Império Romano de Marcial? In: FAVERSANI, F.; JOLY, F. D. (org.). *As formas do Império Romano*. Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2014. p. 29-44.
- AGNOLON, A. O epigrama helenístico e seu reflexo em Catulo e Marcial. In: OLIVANETO, J. A. et al. (org.). *Hellenistica*. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 09-35
- AGNOLON, A. *Uns Epigramas, Certas Mulheres: A misoginia nos Epigrammata de Marcial (40 d.C. - 104 d.C.). 2007. 221 f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas)*

5. Em outras palavras, “Marcial apropriou-se dos elementos satíricos de forma plena [...] [que] pass[aram] a fazer parte do jogo literário próprio desta forma poética [o epigrama]. Ou seja, a inversão de valores, o gracejo zombeteiro que beira a rudeza, muito próprio do *sal Romanus* [...] são elementos constante da construção poética e mesmo da persona poética do epigramatista [...]” (LEITE, 2011, p. 65).

– *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.*

ARISTÓTELES. *Poética*. In: GAZONI, F. M. *A Poética de Aristóteles: tradução e comentários*. 2006. 132 f. *Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 30-127.*

ARISTÓTELES. *Poética*. *Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa*. Lisboa: *Imprensa Nacional/Casa da moeda, 2002.*

BELTON, J. H. (ed.). *An Encyclopedia of Ancient Greek and Roman Mythology*. New York: The Gutenberg Project, 2009.

CAIRNS, F. *Generic Composition in Greek and Roman Poetry*. Corrected and with new material. Ann Arbor: Michigan Classical, 2007.

CESILA, R. T. *O palimpsesto epigramático de Marcial: intertextualidade e geração de sentidos na obra do poeta de BÍLBILIS*. 2008. 281 f. *Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.*

FEDELI, P. As interseções dos gêneros e dos modelos. In: CAVALLO, G.; FIDELI, P.; GIARDINA, A. (org.). *O espaço literário da Roma Antiga*. A produção do texto. Trad. Daniel Peluci Carrara e Fernanda Messeder Moura. Belo Horizonte: Tessitura, 2010. v. 1, p. 393-416.

FUTRELL, A. *The Roman games: a sourcebook*. Cornwall: Blackwell, 2006.

HANSEN, J. A. Instituição retórica, técnica retórica, discurso. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 33, p. 11-46, 2013.

HANSEN, J. A. Anatomia da sátira. In: VIEIRA, B. V. G.; THAMOS, M. (org.). *Permanência Clássica: visões contemporâneas da Antiguidade greco-romana*. São Paulo: *Escrituras, 2011. p. 145-169.*

KIBUUKA, B. G. L. *A caracterização de Hécuba na Ilíada, no Ciclo Troiano e no drama de Eurípedes*. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, Brasília, v. 4, n. 1, a. 4, p. 48-55, 2011.

LEITE, L. R. *Marcial e o livro*. Vitória: Edufes, 2011.

MARCH, J. *Cassell's Dictionary of Classical Mythology*. Londo: Cassell&CO, 2001.

MARCIAL. *Epigramas*. In: CAIROLI, F. P. *Marcial Brasileiro*. 498 f. 2014. *Tese (Doutorado em Letras Clássicas) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 167-489.*

MÜLLER, W. G. Style. In: SLOANE, T. O. (ed.). *Encyclopedia of Rhetoric*. Oxford: Oxford University, 2006. p. 771-783.

PIMENTEL, C. de S. Introdução. In: MARCIAL. *Epigramas: Livro dos Espetáculos, Livro*

I-III. Introdução e notas de Cristina de Souza Pimentel *et al.* Lisboa: Edições 70, 2000. p. 09-23.

ESCRITA MEMORIALÍSTICA DE CORIOLANO DE MEDEIROS: A INSTRUÇÃO EM O TAMBÍÁ DA MINHA INFÂNCIA

Bernardina M. J. Freire de Oliveira¹

Maria Nilza Barbosa Rosa²

Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano³

Resumo: Este trabalho, para refletir sobre as vivências e as experiências educativas de Coriolano de Medeiros na então província da Parahyba do Norte, nas últimas décadas do século XIX, aproximou-se de abordagens teóricas que tratassem dessa memorialística a partir dos diversos cruzamentos com o tempo, o espaço e o movimento, visto que a memória é compreendida como uma construção social que deixa rastros ao longo do tempo. Para tanto, foi selecionada a obra *O Tambiá da minha infância* (1994), de Coriolano de Medeiros, tomada como artefato de memória. No diálogo com Aleida Assmann que apresenta a escrita como principal meio de eternização e suporte da memória, busca-se o entendimento de alguns espaços e sujeitos presentes na ação educativa a partir das experiências narrativas do escritor paraibano.

Palavras-chave: Memórias; Instrução; Coriolano de Medeiros

Abstract: In this work, to reflect on the experiences and educational experiences of Coriolano de Medeiros in the then northern Parahyba province in the last decades of the nineteenth century, he approached theoretical approaches that deal with this memorialism from the various crosses with time, Space and movement, since memory is understood as a social construction that leaves traces over time. For that, the work *The Tambiá of my childhood* (1994), of Coriolano de Medeiros, was selected as an artifact of memory. In the dialogue with Aleida Assmann that presents writing, as the main means of eternalization and support of memory, we seek the understanding of some spaces and subjects present in the educational action from the narrative experiences of the writer from Paraíba.

Keywords: Memories; Instruction; Coriolano de Medeiros

1. Doutora em Letras. Professora no Departamento e no Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI), Campus João Pessoa. E-mail: bernardinafreire@gmail.com

2. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Visitante no Departamento de Ciência da Informação e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PNPD/UFPB), Campus João Pessoa. E-mail: nilzasor@yahoo.com.br

3. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Visitante no Departamento de Ciência da Informação e no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PNPD/UFPB), Campus João Pessoa. E-mail: nayanamariano@hotmail.com

Introdução

“A destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas, é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX” (HOBBSAWM, 1994, p.13).

O trabalho tem como objetivo compreender a memorialística de Coriolano de Medeiros e sua relação com a instrução pública em particular nas últimas décadas do século XIX, na então província da Parahyba do Norte. A partir de conceitos vinculados às sugestões, expressas principalmente por Aleida Assmann em *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural* (2011) salienta-se o papel da memória para a compreensão de *O Tambiá da minha infância* e sua importância na ressignificação de um tempo e espaço longínquos, porém reinventados a partir da evocação do sujeito da memória.

A memória é aqui compreendida como uma construção social que deixa rastros ao longo do tempo, ou seja, indícios informacionais que ajudam a entender a representação de uma determinada realidade. À vista disso, *O Tambiá da minha infância* é tomado como artefato de memória, concretamente perscrutável, tanto no passado como no presente.

174 Em leitura deste livro percebem-se as práticas de escrita que pulsam entre os termos, ação educativa e instrução pública e privada ritmando uma história particular e uma história da educação, compreendidas através das ações interpretativas do autor, numa reivindicação de si mesmo e do outro. Através desses escritos mergulhou-se no passado, para compreender a experiência educativa e escolar vivida por Coriolano de Medeiros. Assim, a interpretação dos acontecimentos se dá a partir dos resquícios que ficaram considerando-se que a história não trará de volta o passado tal como ele era, mas possibilitará *lançar-se* ao desconhecido (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 417).

A história da educação, como salienta Saviani (2000), é um repositório sistemático e intencional da memória educacional; uma referência indispensável na formulação da política educacional que se queira propor de forma consistente. Para este autor, dos conteúdos adotados pela política educacional depende o peso que a Educação irá ter na formação das novas gerações, razão pela qual é preciso criar os espaços necessários para viabilizar o desenvolvimento e a consolidação dessa história explicitando o seu papel na sociedade.

O Tambiá da minha infância se torna *leitmotiv* particular nos escritos de Coriolano de Medeiros, escritor de destaque no cenário da cultura paraibana, autor do *Dicionário Coreográfico da Paraíba*, que tem seu nome ligado à educação, à cultura, à história. Em Coriolano de Medeiros a memória é ponto de convergência com a infância,

o local-regional, a recuperação da sua própria memória. A partir dos escritos desse autor, busca-se compreender alguns espaços e sujeitos presentes na ação educativa. A discussão levantada neste trabalho serve também ao propósito de dar visibilidade a autores como ele, convidando o leitor a ler ou reler um clássico com outro olhar, utilizando novas lentes, fazendo outros questionamentos e com novas inquietações. Trabalhar a obra de Coriolano de Medeiros é buscar compreendê-la como um vetor de memória.

Assim, a pesquisa se configura como qualitativa de caráter documental, já que se fundamenta em conceitos e documento que indagam a realidade vivenciada e observada. As pesquisas qualitativas são entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas como construções humanas significativas (MINAYO, 1993). Trata-se, portanto, de analisar as especificidades de *O Tambiá da minha infância*, uma obra carregada de informações relevantes para o entendimento da narrativa memorialística, na qual o autor faz uso da memória pessoal. É a memória pessoal que torna possível o registro das histórias narradas, afinal, não há escrita possível sem a memória.

Nos Meandros da Memória, da História e da Informação

175

Aleida Assmann (2011), ao analisar a memória a partir de espaços de recordação, faz uma articulação entre suas funções, seus meios e armazenadores, apresentando ao leitor os diferentes caminhos que levam à memória. No percurso sobre a materialidade das mídias memorativas, a autora chama a atenção para a forma como indivíduos e culturas constroem interativamente suas memórias através da língua, de imagens, rituais, e organizam essas memórias por meio de armazenadores externos ou práticas culturais. Logo, a escrita é apresentada como *medium* de eternização e suporte da memória.

Quando alguém registra suas próprias lembranças, por mais pessoais que essas recordações sejam, elas ultrapassam as fronteiras do individual, pois a memória pessoal é toda marcada pelo coletivo (HALBWACHS, 1990). Assim, a memória coletiva está vinculada a um grupo social, nutrido pelas vivências do cotidiano, das pessoas que o compõem e pela história. Nas palavras de Nora (1984 p.19-20):

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre presente, um lugar vivido no presente eterno; a história, uma representação do passado. Porque ela é efetiva

e mágica, a memória se acomoda apenas aos detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças, leves, confusas, sombrias, chocantes, globais ou flutuantes, vagas, superficiais, particulares ou simbólicas, sensíveis a todas as transmissões, censuras, anteparos ou projeções. A história, porque operação sensível e laicizante clama análise e discurso crítico [...].

A memória escolar por sua vez, está ligada aos elementos humanos da instituição escolar que lhe deram vida: biografias, autobiografias, memórias, depoimentos, objetos, material escolar, aulas, atos disciplinares, festas e comemorações, atos religiosos, e ainda outros suportes da memória, como fotos, gravura, jornais estudantis. Tudo que revele o passado como força impulsionadora de uma ação educativa.

À vista disso, fenômenos educacionais/educativos são manifestações de grande significação em relação à cultura de uma determinada sociedade. É também no âmbito educacional que se produzem e reproduzem conhecimentos e saberes. Entender esses fenômenos na sua historicidade é uma das preocupações da História da Educação. Nas últimas décadas, esse campo de estudos vem conquistando espaço e ganhando um novo olhar por parte dos pesquisadores e estudiosos que foram dialogando com diversas abordagens teóricas, problematizando novos objetos, incorporando e ampliando o uso de fontes.

176

Assim, os livros de memórias, como *O Tambiá da minha infância*, surgiram como objetos substanciais de pesquisa. É importante ressaltar que a produção em questão não é entendida como isenta de parcialidade, visto que traz consigo todo um processo de construção e reconstrução, um caráter mutável e plástico, presente na escrita das memórias.

Compreendendo que “[...] a memória está representada em suportes informacionais distintos [...]” (AZEVEDO NETTO, 2007, p. 3), entende-se que esses artefatos memorialísticos são importantes no processo de ressignificação do passado. Ao historiador, cabe a escrita e reescrita da história, já que esse saber é temporal e os vestígios do passado, uma representação da realidade. De acordo com Pesavento (2005, p. 40), “[...] representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência”. Representação essa, que também encobre uma identificação, um ordenamento, uma legitimação ou exclusão.

Assmann (2011), discutindo espaços de recordação, salienta que atualmente há uma intensificação do problema da memória e que diferentes interesses e questões se cruzam para compreender esse complexo fenômeno. Assim, dialogando com as tradições (mnemotécnica e discurso de identidade), as perspectivas (memória cultural, coletiva e individual) e as mídias (textos, imagens, lugares, bem como discursos: literatura,

história, arte, psicologia etc), analisa suas funções, seus meios e armazenadores, apresentando ao leitor os diferentes caminhos que levam à memória. Nesse processo, a escrita é apresentada como *medium* de eternização e suporte da memória, ela possui uma força de conservação, de interação, de germinação, mas também, de opressão, de exploração e de colonização.

O *Tambió da minha infância*, entendido como uma reserva de informação, de memória e de história (CATROGA, 2015), é um objeto relevante para a memória educacional, pois as informações que carregou ao longo da sua trajetória, deixou traços que marcam a sua condição de possibilidade. Esses traços, rastros ou marcas contêm informações que permitem trazer à tona várias possibilidades de construção. Partindo desse entendimento, um contexto multifacetado mostra um leque de possibilidades de compreensão de um processo histórico.

Logo, como um artefato de informação e memória, a obra possui “[...] contextualidade e é possível ser atualizado historicamente [...]”, visto que a memória “[...] constitui-se de um saber, formando tradições, caminhos – como canais de comunicação entre dimensões temporais” (DIEHL, 2002, p. 116). E na reconstrução do passado pela História, novos significados são desenhados pelo que ficou guardado nessas memórias. Os usos do passado propiciaram outras reescritas da história.

Em *A luta das recordações nas histórias de Shakespeare e Wordsworth e a mazela do tempo*, Assmann (2011) traz a recordação como protagonista para esse diálogo com a literatura. A construção de uma identidade nacional a partir de recordações históricas é ilustrada com os escritos de Shakespeare. Discutindo a maleabilidade da recordação, a autora a coloca no centro do poder e da história, visto que a recordação histórica deixa de servir apenas aos monarcas e dedica-se à formação coletiva de identidades, tendo os antiquários, historiadores e poetas, envolvidos nesse processo. Partindo de recordações biográficas, em William Wordsworth, delinea-se uma identidade individual, tendo o esquecimento e a perda como partes constitutivas nessa trajetória. Assim, as análises da autora não apresentam a recordação como um reflexo passivo de uma reconstituição, mas como um ato produtivo de recriação.

Sobre a materialidade das mídias memorativas, Assmann (2011) diz que, sem os meios de armazenamento culturais e técnicos, há a impossibilidade da constituição de uma memória que ultrapasse gerações. Logo, a escrita é apresentada como *medium* de eternização e como metáfora da memória, como armazenadora, pode superar a memória, contudo, jamais assumirá a função da recordação. A autora nos lembra que a constituição da memória altera-se com o desenvolvimento das mídias, e que a palavra letra tem um parente próximo, o lixo. Aliás, um argumento que perpassa a obra: memória, recordação e esquecimento não podem se desvincular.

O Memorialista Coriolano de Medeiros

Em 30 de novembro de 1875 nasceu João Rodrigues Coriolano de Medeiros, no sítio Várzea das Ovelhas, então município de Patos (PB). Devido à calamidade provocada pela terrível seca de 1877, a sua família partiu para a capital da província, a Cidade da Parahyba. Na capital, iniciou seus estudos primários ingressando na escola mista particular da professora Cecília Cordeiro, localizada na Praça Mãe dos Homens. Sobre esse período, Coriolano de Medeiros relata:

Completando meus seis anos de idade, arranjou-me minha mãe, de uma camisa de lã de meu padraço, umas calças e uma jaqueta, comprou-me um ponteiro de prata por cinco tostões, uma carta de ABC por dois vinténs e me levou para a escola. Nunca esquecerei a minha primeira mestra, aquela que me ensinou as letras do alfabeto e a ler corretamente o primeiro livro de Abílio. (MEDEIROS, 1994, p. 35)

Posteriormente, foi estudar na escola particular do Sr. Quintino, na Rua do Tanque. Medeiros recorda que o mestre era um “homem de cor” e que se vestia muito bem. A escola funcionava na casa do professor, em uma sala destinada para esse fim. Próximo à escola, havia um terreno baldio que recebia todo o lixo da cidade, frequentado por porcos, cães e outros animais.

178

Diferentemente das suas boas recordações sobre a escola da professora Cecília Cordeiro, seus relatos sobre o funcionamento das aulas do Sr. Quintino não são nada bons. Funcionando de nove da manhã às quatro e meia da tarde, com o odor do lixo sempre rondando o ambiente, o cansaço pelo horário de estudos e a presença constante da palmatória, as lembranças negativas marcaram sua vivência nessa “casa de escola”. (MEDEIROS apud MARTINS, 1975)

Também foi aluno do professor Antônio Ribeiro Guimarães, que possuía uma escola na Rua da Lagoa da Frente, em uma casa de taipa. Coriolano de Medeiros relata que conserva na memória o primeiro contato que manteve nessa escola:

Conservo na memória, a impressão nítida dos primeiros instantes em que ali estive. Era[m] nove horas; sobraçando os livros, a ardósia e um caderno, transpus a soleira, tirei o chapéu e, com a destra, pedi a benção do mestre. Depois arrisquei medroso olhar. A sala mal caiada enquadrava-se no solo irregular, bem varrido e ainda úmido dos borrifos d’água que recebera. (MEDEIROS apud MARTINS, 1975, p. 50)

Em suas memórias, o ambiente escolar é apresentado como impróprio por ser um espaço pequeno, de taipa, cercado de galinhas, barulhento, com apenas dois bancos

e 12 crianças matriculadas. Instituições como escolas, prisões, hospitais, cemitérios, dentre outras, tornaram-se exigências da época, pelo crescimento da vida urbana e esses espaços, embora fundamentais, eram identificados como focos de doenças, devido à falta de organização. Há uma relação muito íntima, no discurso médico, entre a saúde e o progresso da sociedade, assim, a medicina se colocou como um instrumento essencial de intervenção nessa relação com a educação escolar. (MARIANO, 2015)

Matriculou-se, depois, no Colégio 15 de Agosto, dirigido pelo professor Manoel Fortunato do Couto Aguiar, bacharel em Direito pela Universidade de Coimbra. Segundo Medeiros, o primeiro estabelecimento de ensino que estruturou um teatro para as festas escolares. Devido à reprovação dos pais de alunos, o teatro fechou. Foi nesse colégio que organizou um jornal e foi exatamente nesse periódico que viu pela primeira vez seu nome marcado, ao escrever versos (MEDEIROS, 1994). A escrita fez parte da sua longa vivência. Versos, poemas, contos, história, literatura e diversas outras produções o acompanharam na sua trajetória de vida.

Posteriormente, matriculou-se no Liceu Paraibano, ao término dos estudos primários e, em 1891, terminou os preparatórios. Em seguida, já na faculdade de Direito do Recife, cursou até o terceiro ano e abandonou os estudos. Dedicou-se ao magistério, à imprensa, à música, ao comércio e várias outras atividades ao longo de sua vida.

Pertenceu a algumas entidades, como: Centro Literário Paraibano, Associação de Homens de Letras, Gabinete de Estudinhos de Geografia e História da Paraíba, Academia Paraibana de Letras, Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), dentre outras. A história do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano nos indica um pouco sobre o pensamento dos seus membros. Criado em 1905, o IHGP tinha o objetivo de construir e solidificar uma história paraibana. Segundo Dias, os membros dessa instituição, desde os seus fundadores, tinham como atividade principal:

Cargos públicos e/ou burocráticos. [...] ocuparam cargos políticos chaves na política paraibana. Profissionalmente, eram médicos, militares, jornalistas. Colaboradores dos principais jornais locais, neles começaram a escrever o que, mais tarde, iriam qualificar como a história da Paraíba. (DIAS, 1996, p. 35-36)

Até meados da década de 1970, essa historiografia foi marcada por trabalhos que enfatizam as conquistas, a história política, e por uma forte necessidade de consolidar a história local.

Em março de 1917, Coriolano de Medeiros instituiu um curso de matemática, destinado à preparação técnica dos sócios da Associação dos Empregadores do Comércio da Paraíba, que serviu como núcleo formativo da Academia de Comércio

Epitácio Pessoa. (MARTINS, 1975). Na qualidade de presidente da AACP, coube-lhe a honra de proferir a aula magna quando da instalação da referida instituição educativa. Ele foi um dos pioneiros na modernização do ensino profissional, preocupado com a perspectiva futura do processo educativo.

Como menciona Medeiros citado em Martins (1975), ainda menino, Coriolano ouviu as histórias que sua mãe lhe contava, e lendas e fatos do sertão paraibano, que lhe despertaram a vontade de conhecer a região onde nascera. Em 1888, ainda adolescente, visitou a Vila de Patos, oportunidade em que observou e colheu as primeiras impressões, que mais tarde seriam reveladas em seus livros:

Em 1888 voltei a Patos. Por lá estive uns quatro meses. Assisti o primeiro samba, escutei o primeiro desafio, admirei o pernilongo singular, o pardavesco do gênio, o Romano Caluete, cantar e florar num casamento, havido na Fazenda Tamanduá. Passava os dias no campo com os meus tios e, mais, com a avó materna, tão rica de afeições para mim! Aos domingos ia à missa na vila e, às vezes ficava para a feira no dia seguinte. Certa vez saindo da igreja, do bolso do colete saquei um pequeno relógio de prata para certificar-me mais, de que era notado, do que para ver as horas. Num momento tinha em torno, comprimindo-me, puxando-me, azoaindo-me para pegar na máquina, uma dúzia de garotos de minha idade, sendo precisa a intervenção de um tio para safar-me ileso, embora sob a manifestação ruidosa de uma vaia solene (MEDEIROS apud MARTINS, 1975, p. 51).

180

Coriolano de Medeiros recebeu algumas honrarias, dentre elas destaca-se a Medalha Deodoro da Fonseca, oferecida pelo Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano, em 1927. Publicou várias obras: *Dicionário Corográfico do Estado da Paraíba* (1914); *Do litoral ao sertão* (1917); *O barracão*, (1930); *O Tambiá da minha infância* (1942); *Sampaio* (1958); dentre outras. Escreveu em jornais e revistas da Paraíba, dirigiu vários periódicos e deixou alguns escritos no prelo. Usou os pseudônimos "C. M. Heráclito, José Tambiá, Libório de Assumpção, Roco, Zé Foguete, Marimbão e Cia e Estrela Dalva" (MARTINS, 1975, p. 44)

Pouco tempo antes de morrer, havia afirmado que os ventos frios do outono da vida não o curaram a mania de recordar fatos que o poder do tempo vai suavizando no esquecimento. Afirma ter se entregado às lembranças, "[...] muitas vezes confusa, desordenada e falha" (MARTINS, 1975, p. 53):

Depois que minha mulher morreu é que eu fiquei cego de verdade... Não tenho mais quem leia para mim o que eu próprio escrevi. Ela era quem me alertava a memória algumas vezes. Ainda ouço-lhe a 'voz e o passo costumado'... Mas sou muito resignado. Lá uma vez ou outra é que sinto uma neurastenia íntima... me controlo. Hoje, vivo horas e horas em completo silêncio. Vivo fora mesmo do mundo. Mas por um lado é bom. Vou aos poucos me desligando da vida, até... não ter mais saudade (MARTINS, 1975, p. 53-54).

Coriolano de Medeiros faleceu em 1974, em sua casa, em João Pessoa, no Bairro Cordão Encarnado. Era viúvo e pai de José. Nos últimos 25 anos de sua vida, conviveu com a falta da visão e com a solidão, privado da leitura e da escrita, suas paixões.

O Tambiá da Minha Infância: a memorialística em cotejo com a instrução pública e particular na Parahyba do Norte

Publicado inicialmente em 1942, *O Tambiá da minha infância* é um livro de memórias, as memórias de Coriolano de Medeiros, sobre uma fase da sua vida ambientada no Bairro de Tambiá, no final do Oitocentos. A narrativa situa-se no terreno fértil da sua meninice, seja criando ficções, seja recompondo memórias, nessa obra o autor relembra suas primeiras experiências escolares e outros acontecimentos de sua vida, um período emblemático na representação da sua infância. Suas narrativas conferem a existência da prática educativa, realizada especialmente no âmbito doméstico, no espaço privado da casa.

A infância na então Parahyba do Norte surge mediante a recuperação da memória do escritor adulto, em *O Tambiá da minha infância*. Na obra, as fronteiras entre a trama ficcional e memorialística se misturam na construção da narrativa, pois o autor recria o passado e procura dar-lhe sentido. Perpassa o livro um caminhar para uma atitude compassiva para com o que relata, o resultado disso é uma obra terna e agradável. Num jogo entre lembranças, esquecimentos e recordações, Coriolano de Medeiros vai refazendo, reconstruindo, repensando “[...] com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1994, p. 55).

À vista disso, Eclea Bosi faz um alerta sobre como é instável o espaço por onde transitam as lembranças:

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

Nos escritos de Coriolano de Medeiros, paisagens são descritas, casas, ruas, matas, instituições; moradores são apresentados, mulheres, homens, jovens, crianças; os festejos de carnaval, a quaresma, a tradicional festa de São João, o natal e as lapinhas. Tudo reconstruído a partir de sua memória, uma reconstrução continuamente atualizada do passado.

Nessa fabricação, fruto da sua rememoração naquele presente, dependendo a memória de mecanismos de seleção e descarte, tendo o esquecimento como parte constitutiva do processo, o universo instrucional também faz parte das suas recordações. Para Candau (2016, p. 65), “[...] no processo de mobilização memorial necessário a toda consciência de si, a lembrança não é a imagem fiel da coisa lembrada, mas outra coisa, plena de toda a complexidade do sujeito e de sua trajetória de vida”.

Assim, delineando as ruas do bairro, o autor vai apresentando aulas públicas e particulares que funcionavam em determinadas localidades, bem como, as professoras e professores que as ministravam. Passamos assim a descortinar, a partir de suas memórias, espaços e nomes muitas vezes ignorados, especialmente pelas dificuldades de acesso a fontes não oficiais no século XIX. D. Maroca Trigueiro, por exemplo, possuía uma casa de moradia de boa construção, na Rua São José, onde também funcionava a aula pública feminina.

Além das aulas públicas, as aulas particulares também eram frequentes na província. Naquele período, a instrução pública primária passava por processo de constituição, e era frequente a procura dos pais, em especial os que tinham posses, por aulas particulares para os seus filhos. Em 26 de fevereiro de 1864, por exemplo, o jornal *O Publicador*⁴ anunciou:

182

Alexandrina Eudócia da Costa Ribeiro está autorizada pelo governo da província para ensinar meninas; os pais de família que quiserem confiar suas filhas dirijam-se a rua da Areia nº 86, que promete trabalhar com todo o desvelo e carinho.

Estas aulas particulares antecederam e caminharam paralelamente, seja no momento de construção ou no de afirmação, com a escola pública. A prática educativa realizada no âmbito doméstico, no espaço da casa, era um recurso utilizado para a instrução de crianças e jovens, comumente aceita pela sociedade e praticada no Oitocentos, seja por preceptores, escolas particulares, mestre-escola, tanto para uma formação elementar, em que as crianças aprenderiam a ler, escrever e contar, como para o aprendizado de conhecimentos considerados importantes para a formação de jovens (VASCONCELOS, 2005).

Nem sempre a prática educativa era realizada na privacidade do lar, o mesmo jornal *O Publicador*, em 23 de março de 1864, anunciou que o professor particular, “João Licínio Velloso, avisa aos pais de seus alunos que mudou a sua aula para um salão do andar térreo do convento do Carmo, onde principiará a funcionar no dia

4. O jornal diário *O Publicador* era de propriedade de José Rodrigues da Costa e circulou regularmente de 1862 a 1886. O periódico era de filiação Liberal.

28 do corrente.” Contudo, a prática educativa no âmbito doméstico era corrente e também foi utilizada pelos governos provinciais nesse processo de escolarização, já que não existiam, inicialmente, prédios próprios para a realização da instrução e o governo fornecia uma ajuda para o aluguel de casas. Assim, as primeiras letras foram ensinadas também no âmbito doméstico, ao longo do século XIX e início do XX na Parahyba do Norte (MARIANO, 2015).

Dona Beiriz é recordada nas memórias de Coriolano de Medeiros. Era mestra de letras, costuras e bordados, e possuía uma escola feminina.

[...] de acordo com a época: as meninas, as lições de escrita, leitura e contas, sentavam-se de pernas cruzadas sobre esteiras de carnaúbas e executavam a tarefa determinada pela mestra. Um longo cipó-pau alertava o ânimo das preguiçosas, das descuidadas. (MEDEIROS, 1994, p. 32)

Esse é o olhar de um memorialista sobre uma fase de sua vida, a infância, quando era aluno de escolas de primeiras letras, frequentando as ruas do Bairro Tambiá, vivenciando, por exemplo, o uso de castigos físicos para punir alunas que não se adequassem ao que era imposto, mesmo tendo o primeiro Regulamento Geral da Instrução, em 1849, proibido o uso da força física no processo educativo. O regulamento de 20 de janeiro de 1849 aponta normatizações, no tocante: à localização e mobília das aulas, à disciplina, às férias, aos castigos e recompensas, aos estudos, à leitura, à escrita e à instrução moral e religiosa. O regulamento de 1849 é o primeiro dirigido para a instrução na Província, momento em que o cotidiano instrucional começou a ganhar contornos, a partir de uma legislação que indicou normas para a sua fabricação.

Nas suas memórias, assuntos variados vão compondo uma verdadeira colcha de retalhos. Um acontecimento que marcou a sua infância foi a morte de uma menina de nome Rosinha. A morte foi lembrada com dor e revela um ritual, que para Coriolano de Medeiros, era uma prática naquele período. “[...] Era usual naqueles dias dirigir-se o encarregado do enterro de crianças às aulas públicas e particulares e pedir uns alunos para condutores do ataúde” (MEDEIROS, 1994, p. 99), e o professor indicava quais alunos deveriam comparecer ou convidava a presença de todos para acompanhar o enterro. Naquela ocasião, cerca de trinta alunos compareceram e, ao final, foi servido vinho e biscoito para as crianças. Para o memorialista, a alegria explodiu entre os pequenos, vinho branco e biscoitos, merenda farta e obrigatória para os pais que perdiam filhos menores. As crianças teriam exclamado: Que bom enterro! (MEDEIROS, 1994).

O uso de materiais escolares também vai sendo apresentado em suas recordações: Carta de ABC, bancos de madeira, ardósia, cadernos, livro de Abílio e a palmatória, sempre uma lembrança traumática. Muito do que o autor confessa em

suas memórias são problemas que afetaram não só a ele mesmo, mas a todos os seus colegas; sua dor, seus traumas, suas angústias eram também a de muitos com os quais ele convivia. Diferentemente, as férias marcaram positivamente as lembranças de Coriolano de Medeiros. Para ele, um dia suspirado!

No decorrer dos meus primeiros dias de escola, começavam no dia de São Tomé, 20 ou 21 de dezembro, e terminavam no primeiro domingo depois da Epifânia [epifania]. As férias outrora eram para os alunos: tinham estes a liberdade de brincar, correr, bater, comer, de se banquetear. (MEDEIROS, 1994, p. 63)

Rememora com saudosismo o furto da palmatória antes do encerramento das aulas. Tal furto anunciava o período de férias que se aproximava; um período de liberdade, de brincadeiras, alegrias. O furto da palmatória simbolizava o fim de um ciclo marcado pelos estudos, pela memorização de determinadas leituras, pelo sacrifício e também pela dor, mas findando um ciclo, outro se apresentava: as férias, com uma gama de sensações descritas a partir de memórias afetivas. Há leveza na rememoração das férias e o período é apresentado com grande expectativa.

Como estudante secundarista no Liceu Paraibano, Coriolano de Medeiros se lembra das serenatas e do banho na fonte do Tambiá, momentos de descontração vivenciados pelos alunos. E eram vários os alunos residentes no bairro: Agripino Maia, Severianinho, José Bernardo, os dois FONSECAS, os dois Veras e outros mais. Desse período, também vem a lembrança da queda da Monarquia, cinco ou seis dias após a sua aprovação no Liceu, um período de agitação política para os políticos paraibanos.

A partir de lembranças do tempo da sua infância, uma variedade de memórias aflora e indícios do funcionamento do universo instrucional na então Província da Parahyba do Norte vão ganhando vida a partir da sua escrita. Comportando contínuas reestruturações de eventos passados, os escritos memorialísticos recriam um passado, ressignificam uma realidade, buscando responder elaborações diversas do presente. É no presente vivido que a rememoração ganha impulso e condições para se estruturar, assim, o papel do presente é fundamental na relação entre memória, esquecimento e recordação.

Sobre Coriolano de Medeiros, um dos mais importantes depoimentos foi feito pelo cômico Francisco Lima, em sessão realizada na Academia Paraibana de Letras, na noite de 30 de novembro de 1965:

É um testemunho de vida histórica e política, de realizações socioculturais durante todo o regime republicano e boa parte do recente, apático, frio, mas um temperamento vivo, interessado pela terra e pelo homem, vibrante de

civismo nos grandes momentos em que esplende o amor à gleba. Os velhos jornais, as antigas revistas, as veneráveis polianteias dos nossos museus literários assim no-lo revelam o Coriolano mestre; o Coriolano historiógrafo se não historiador; o Coriolano beletrista; o Coriolano cronista, a que não faltavam a sátira inocente a personagem e os costumes da cidade (LIMA apud NÓBREGA, 1979, p. 41).

Em 1958, após publicar *Sampaio*, um livro de memória que reúne várias crônicas da Paraíba de fins do século XIX, Coriolano encerra a carreira literária. Em suas notas autobiográficas, ele diz: "Escrevi-o a lápis, quando já me encontrava privado da vista. Vali-me, nesse livro, do humor ferino do personagem, para reviver coisas da cidade antiga que conheci" (MARTINS, 1975, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O memorialista, ao reconstruir suas memórias a partir do presente vivido, rememora acontecimentos e transmite informações que são marcadas também pelos esquecimentos, voluntários ou involuntários. Suas construções são representações de um passado, são pedaços escolhidos ou jogados fora, silenciados, negados ou exteriorizados, são traços ou indícios de um mundo vivido. Nessa construção e reconstrução, atende a um contexto marcado por determinadas contingências políticas, sociais, econômicas, culturais, daquele presente. A memória, assim, é filha dessa temporalidade. Ancorado naquele presente, mas com os olhos voltados para o passado, Coriolano de Medeiros rememora sua infância e nos brinda com o complexo fenômeno da memória.

Coriolano de Medeiros deixou valiosa contribuição literária, publicada em vários jornais e revistas. Culto e simples, Coriolano soube transmitir às gerações futuras sua sabedoria. Viveu uma vida longa e tranquila. No campo da historiografia, ele deixou escritos variados que contam um pouco da história paraibana. A realidade desse autor foi construída na relação com os outros e se desenvolveu no tempo; uma memória que se configura como uma faculdade essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica. Em *O Tambiá da minha infância*, a memória individual soma-se à memória social e a memória pessoal converte-se em memória coletiva, ao reconstruir aspectos de uma dada época e de determinado local.

Entende-se o livro *O Tambiá da minha infância* (1994) como um referencial de memória para o trabalho de gestão da História, e, como tal, possui uma força de preservação, de interação e de germinação; assim, escrita e memória caminham juntas,

na interface recordação e esquecimento. Entendido como uma reserva de informação, de memória e de história, é um objeto relevante para a memória educacional, pois as informações que carregou ao longo da sua trajetória, deixam traços que marcam a sua condição de possibilidade.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. São Paulo: Unicamp, 2011.
- AZEVEDO NETTO, C. X. de. Signo, sinal, informação: as relações de construção e transferência de significados. **Informação & Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 1-13, 2002. Disponível em: Acesso em: 24 mar. 2013.
- _____. Informações e Memória: as relações na Pesquisa. **História em Reflexão**, Dourados, v. 1, n. 2, p.1-20, jul./dez. 2007.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade. Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016. CASTRO, Oscar de Oliveira. **Vultos da Paraíba**. João Pessoa: A União, 1955.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CORDEIRO JÚNIOR, Raimundo Barroso. História da história ou da historiografia como história social. In: SÁ, Ariane Norma de Menezes; MARIANO, Serioja (Orgs.). **Histórias da Paraíba**: autores e análises sobre o século XIX. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2003. p. 16-36.
- DIAS, Margarida Maria. **Intrépida aborígine. O IHGP e a produção da história local**. João Pessoa: Almeida, 1996.
- DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica**: memória, identidade e representação. São Paulo: EDUSC, 2002.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.
- HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.
- LEITÃO, Deusdedit de Vasconcelos. Visão de Coriolano de Medeiros. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano**, v. 22, p. 22-24, 1979.
- MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. **Educação pela higiene**: a invenção de um modelo hígido de educação escolar primária na Parahyba do Norte (1849-1886). João Pessoa: Ideia, 2015.

- MARTINS, Eduardo. **Coriolano de Medeiros**: notícia biobibliográfica. João Pessoa: A União, 1975.
- MEDEIROS, Coriolano de. **O Tambiá da minha infância**. João Pessoa: A União, 1994.
- NÓBREGA, Humberto. Coriolano Medeiros: Notas para sua biografia. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano**, v. 22, p. 33-42, 1979.
- NORA, Pierre. **Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. Les lieux de mémoire**. I Paris: Gallimard, 1984.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SANTOS, José Ozildo dos Santos. **Coriolano de Medeiros**: O imortal. A Voz do Povo, Patos-PB, ano IX, nº 145, edição de agosto de 2004.
- SAVIANI, Demerval. **História da educação e política educacional**. Texto da fala de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro, 6 a 9 de novembro de 2000.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. II: Séc. XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARGINO, Itapuan Botto. O educador Coriolano de Medeiros. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano**, v. 22, p. 27-27, 1979.
- THIESEN, Icléia. **Memória institucional**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

A HONRA FAMILIAR EM MALLET-PR (1927-1940).

Hélio Sochodolak¹

Júlio César Franco²

Lucas Kosinski³

Resumo: Este artigo apresenta um diagrama da honra familiar, a partir de documentos produzidos pelo Poder Judiciário malletense em um período de elevado crescimento de registros criminais. O diagrama mapeia os crimes e, conseqüentemente, os dispositivos acionados pelo poder judiciário responsável por mediar esses conflitos, e que eram capazes de restaurar a honra conspurcada. Tomamos como aporte teórico os conceitos de diagrama e dispositivo, cunhados por Michel Foucault e seus comentadores.

Palavras-chave: Mallet-Pr; Diagrama; Processos criminais.

Abstract: This article presents a diagram of family honor, from documents produced by the malletense Judiciary Power in a period of increasing criminal records. The diagram maps out the crimes, and consequently, the sources used by the judiciary system responsible for mediating these conflicts, and how they were capable of restoring the defiled honor. This work was based on the concepts of the diagram and sources, written by Michel Foucault and his commentators.

Keywords: Mallet-PR; Diagram; Criminal process.

1. Prof. Dr. vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati (PPGH/UNICENTRO), coordenador do Núcleo de Pesquisas em História da Violência (NUHVI).

2. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati (PPGH/UNICENTRO), pesquisador no Núcleo de Pesquisas em História da Violência. (NUHVI).

3. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Irati (PPGH/UNICENTRO), pesquisador no Núcleo de Pesquisas em História da Violência. (NUHVI). Bolsista CAPES.

Considerações iniciais:

A proposta deste artigo é apresentar o diagrama da honra familiar⁴ a partir dos dispositivos legais empregados pelo exercício do Poder Judiciário malletense nos anos de 1927-1940, coincidindo com um período de elevado crescimento de registros criminais na região. Dessa forma, algumas noções vinculadas à obra de Foucault e refletidas por Gilles Deleuze e Giorgio Agamben serviram para fundamentarmos essa proposta: as noções de diagrama e dispositivo.

O conceito de diagrama foi sistematizado por Deleuze comentando “Vigiar e Punir”, quando Foucault deixou o posto de “arquivista”⁵ e entrou em cena como “cartógrafo”. O diagrama nada mais é se não uma “[...] exposição das relações de força que constituem o poder” (DELEUZE, 2005, p. 46), ou, então, um “[...] mapa das relações de força, mapa de densidade e intensidade que procede por ligações primárias não localizáveis e que passa a cada instante por todos os pontos” (DELEUZE, 2005, p. 61).

4. Ao estudar a violência homicida na Europa, no período que compreende o fim da idade média até o século XX, o historiador francês Robert Muchembled afirmou que uma prática constante é a defesa da honra. Muito perceptível nos contextos em que cada indivíduo possui o que é seu, e onde existe um código de condutas culturalmente desenvolvido. Cada um é vigiado pelo outro, e se sente desvalorizado e envergonhado se não agir conforme se deve. Quando alguma dessas condutas é ameaçada “A violência assassina só faz refletir a intensidade das emoções coletivas que unem um ser ao seu grupo, de tal forma que a vingança se torna uma obrigação sagrada, indispensável para restaurar a honra coletiva conspurcada” (MUCHEMBLED, 2012, p. 27). Entendemos a honra, assim como Muchembled, como um código de condutas e valores estabelecido culturalmente no contexto da família. Quando esse código é ameaçado, ocorrem os conflitos de violência. Argumentando sob princípios semelhantes, John G. Peristiany (1998) afirmou uma função hierárquica operada pela relação honra/vergonha relacionado às condutas e regulamentos conduzidos no interior de cada sociedade; em seu caso, as sociedades mediterrâneas. E, para além dessas definições de honra, encontramos, em um artigo de Valdiney V. Gouveia e outros, uma discussão voltada à psicologia social, em que, dialogando com Patricia Rodriguez-Mosquera, Antony Manstead e Agneta H. Fischer, chega-se a quatro segmentos de honra: honra familiar; honra social; honra masculina; e honra feminina. Para nós cabe – e parece estar relacionado com a discussão – a definição de honra familiar, a qual “[...] baseia-se na identidade que comungam os indivíduos que compõem a família. Nesse sentido, comportamentos de membros individuais têm um impacto na reputação de cada indivíduo e da família como um todo.” (GOUVEIA; GUERRA; et. al., 2013, p. 582.)

5. O termo arquivista, longe de designar o profissional que se ocupa com arquivos documentais, foi empregado por Deleuze para designar a ocupação de Foucault com a emergência dos discursos, o que caracteriza a “primeira fase” que compreende as suas obras. Em a “História da Loucura” publicada em 1961, o filósofo se propôs a identificar, a partir de uma genealogia, os discursos referentes à loucura, desde o fim do renascimento cultural, quando havia certa “aceitação” da loucura, principalmente nas obras literárias como as de Shakespeare, percorrendo os séculos XVII e XVIII, em que diferentes discursos sobre o louco (geralmente situado em casas de correção, ou casas de trabalho) foram produzidos seja pela filosofia, pelo saber médico ou judiciário, encerrando sua análise no século XIX quando foram criadas instituições onde prevalecia um “olhar antropológico” sobre a loucura (FOUCAULT, 1978). Da mesma forma, no livro “Nascimento da Clínica” publicado em 1963, Foucault questionou-se como do século XVIII para o século XIX constituiu-se uma nova forma de saber na medicina, um novo discurso mais próximo do empirismo, que emergiu para designar as doenças, ao passo em que o hospital deixou de ser um lugar para morrer e se transformou em um lugar para curar. (FOUCAULT, 1977). “Todo esse jogo das regras, que numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e coisas” (REVEL, 2005, p. 18). Foucault denominou arquivo, daí derivou a designação de arquivista por Deleuze.

Esse movimento epistemológico caracteriza Foucault como um cartógrafo, ou seja, um produtor de mapas. Esses mapas alcançam, além das práticas discursivas, também as práticas não discursivas. Nas palavras de Deleuze o diagrama situa-se como:

Um funcionamento que se abstrai de qualquer obstáculo, ou atrito... e que se deve destacar de qualquer uso específico. O diagrama não é mais o arquivo, auditivo, ou visual, é o mapa, a cartografia co-extensiva a todo o campo social. É uma máquina abstrata. Definindo-se por meio de funções e matéria informes, ele ignora toda a distinção de forma entre um conteúdo, e uma expressão, entre uma formação discursiva (DELEUZE, 2005, p. 44).

O diagrama, sendo uma multiplicidade espaço-temporal, é “[...] altamente instável e fluido, não para de misturar matérias e funções de modo a constituir mutações.” (DELEUZE, 2005, p. 44-45). Em outras palavras, constitui elementos que estão em todo campo social afetando e sendo afetados, advindo de outros fatores, jogos e verdades, e que se mantêm em mutação, produzindo novas verdades, novas relações de poder e novos enunciados e visibilidades.

Compreendendo a multiplicidade dos exercícios de poder – o poder das instituições, mas também aquele microfísico das práticas cotidianas –, o diagrama, para Foucault, no caso específico de “Vigiar e Punir”, serviu como ferramenta para mapear as relações de força que constituíram a sociedade disciplinar. Um mapa que embora pareça como uma máquina abstrata trata dos agenciamentos concretos, tais como, a escola, a oficina, o quartel, o hospital, a prisão, que podem ser entendidos como dispositivos.

190

Uma definição bastante clara de dispositivo foi dada por Deleuze como: “[...] um mingau que mistura o visível e o enunciável” (DELEUZE, 2005, p. 48). O filósofo vai além, explicitando o quão complexo é, por exemplo, o dispositivo do panóptico na arquitetura prisional. Se por um lado seu sentido arquitetônico afirma “um agenciamento óptico ou luminoso que caracteriza a prisão” (DELEUZE, 2005, p. 43), por outro lado, trata-se de uma máquina que vai além do visível, que expressa uma fórmula abstrata em que “[...] não é mais ver sem ser visto, mas impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer” (DELEUZE, 2005, p. 48), numa dimensão informe diretamente relacionada com o diagrama da sociedade disciplinar.

Giorgio Agamben (2005) proferiu uma provocante conferência intitulada “O que é um dispositivo [...]”, com o objetivo de pensar o termo dispositivo e seu uso por Michel Foucault. Agamben define dispositivo assim:

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar,

controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Em seguida, Agamben sugere três operações de um dispositivo: “[...] 1ª: conjunto heterogêneo que agrupa elementos linguísticos e não linguísticos; 2ª o dispositivo possui funções estratégicas concretas diretamente inscritas nas relações de poder; 3ª É algo de geral (um *reseau*, uma “rede”) porque inclui em si a episteme [...]” (AGAMBEN, 2005, p. 9-10). Destarte, podemos compreender com certa clareza a funcionalidade de um dispositivo, que, estando sempre nas relações de poder, opera e é selecionado por um diagrama social. Prado Filho e Teti nos apontam uma direção para a qual:

[...] a cartografia social aqui descrita liga-se aos campos de conhecimento das ciências sociais e humanas e, mais que mapeamento físico, trata de movimentos, relações, jogos de poder, enfrentamentos entre forças, lutas, jogos de verdade, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, práticas de resistência e de liberdade. Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

191

Assim, o diagrama não se restringe apenas ao contexto da sociedade disciplinar, pois, conforme Deleuze: “Toda sociedade tem o seu, ou os seus diagramas” (DELEUZE, 2005, p. 44). Considerando que cada tempo e espaço em seu contexto histórico produzem os seus próprios diagramas é que identificamos o diagrama da honra familiar, a partir da análise dos documentos judiciais da primeira metade do século XX.⁶

Porém, quando se trata de uma história que tem como “matéria-prima” documentos judiciais, tais como, processos criminais e inquéritos policiais, alguns cuidados devem ser tomados. Inicialmente, devemos deixar de lado a ingenuidade de acreditar que estamos operando com fontes que expressam nas falas dos agentes jurídicos, verdades absolutas. Sobre esse ponto, a antropóloga Mariza Corrêa (1983) já observava, na década de 1980, que os discursos que constituem um processo são “discursos que expressam uma ordenação da realidade”; o que de fato ocorreu nos escapa aos olhos. Não precisamos ir muito longe para entendermos o motivo.

Um processo criminal passa por manipulações variadas, seja por parte do escrivão no momento da transcrição, do intérprete no momento da tradução, ou até

6. Os documentos judiciais utilizados para essa história são processos criminais que fazem parte do Fundo da Comarca de Mallet. Esse fundo que reúne processos criminais e inquéritos policiais no recorte de 1913-2000.

mesmo do depoente ao optar por falar ou silenciar os pormenores de um determinado crime. Quando acontece uma prática criminosa esta é despojada de seu peso concreto e “transformada numa parábola, numa fábula⁷ (...) para o qual se volta a visão jurídica, uma visão que ordena a realidade de acordo com as normas legais (escritas) pré-estabelecidas, mas também de acordo com as normas sociais (não escritas)” (CORRÊA, 1983, p. 23).

Isso não significa que o historiador ou historiadora deve deixar de lado os documentos judiciais. Afinal, nos floreios e borrões dos escritórios é possível cartografar, em meio às histórias de violências, diferentes relações de poder.⁸ Dessa forma, cartografar o campo social é compreender e detectar os diagramas e dispositivos que permitem todas essas formações, movimentos, incitações, suscitações e tensões. Como nosso objeto é a honra familiar em Mallet, vejamos um pouco do contexto histórico do município.

O município de Mallet

O surgimento de Mallet se deu no contexto de ocupação territorial da região sul do Paraná, por iniciativa do governo republicano. No final do século XIX foram criadas diversas colônias na região que compreende o Vale do Iguaçu; entre elas, podemos citar: São Mateus (1890), Água Branca (1891), Santa Bárbara (1891), Palmira (1891) e Rio Claro (1891) (WACHOWICZ, 1978, p. 154-155).

192

7. A noção de fábula, embora desenvolvida por Corrêa na década 1980, foi rapidamente apropriada pelos historiadores que se aventuraram pesquisando processos criminais. Boris Fausto, por exemplo, em sua introdução de “Crime e Cotidiano” (1984), obra dedicada a compreender a criminalidade paulistana no período da *belle époque* brasileira, em seus mais variados segmentos, homicídios, lesões corporais, furtos, roubos e crimes sexuais, deixou clara sua aproximação com Corrêa ao pensar as histórias registradas nos processos criminais como uma invenção ou obra de ficção social. Da mesma forma, Celeste Zenha (1985), ao abordar as práticas da justiça no cotidiano da pobreza da localidade de Capivary durante o século XIX, utilizou a fábula para pensar nas histórias registradas nos processos criminais cariocas, conforme Zenha, “A fábula é a verdade final produzida no processo. Nada mais do que uma historieta, tida como coerente e verdadeira, resultante do conjunto de versões apresentadas por todos aqueles que falaram durante o processo” (ZENHA, 1985, p. 126).

8. Este estudo também evidencia o papel da violência como um elemento constituinte das relações sociais no Estado do Paraná. A historiografia já deu contribuições decisivas para essa discussão, ao perspectivar os grandes centros urbanos brasileiros ainda na década de 80. Basta referenciar o trabalho “Crime e Cotidiano”, publicado em 1984 pelo historiador Boris Fausto, que aborda as características dos crimes paulistanos praticados de 1880 a 1924, período de crescimento urbano e demográfico em São Paulo. (FAUSTO, 1984). “Trabalho, lar e botequim”, publicado em 1986, pelo historiador Sidney Chalhoub destacando a “violência vinda de cima”, praticada pelo estado brasileiro ao formular leis que buscavam regulamentar a vida dos operários e constituir uma nova ética capitalista, e por outro, a “violência vinda de baixo” resultante de conflitos surgidos entre companheiros operários, graças às formas de competições raciais e nacionais no mercado de trabalho no Rio de Janeiro do início do século XX (CHALHOUB, 2008). E “Crime e escravidão”, lançado em 1987, pela historiadora Maria Helena Machado, obra que problematiza os conflitos estabelecidos entre senhores e escravos na região de Taubaté, dando ênfase nas relações de vigilância e disciplina no período de 1830-1888 (MACHADO, 2018).

Os trilhos da estrada de ferro São Paulo–Rio Grande do Sul chegaram às proximidades de Rio Claro em 1903. Originou-se a partir de então uma nova parada chamada “Estação Marechal Mallet”⁹, em homenagem ao engenheiro militar João Nepomuceno de Medeiros Mallet. Isso atraiu inúmeros migrantes, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, de São Paulo, Espírito Santo; além e de outras partes do próprio Paraná; bem como, imigrantes portugueses, poloneses e ucranianos que viram na exploração da erva-mate e da madeira um atrativo para a região.

Algumas pessoas se assentaram nas proximidades da “Estação Marechal Mallet”, e, aos poucos, foi se constituindo um pequeno núcleo populacional, composto por um aglomerado de residências, casas comerciais, cemitério e igreja. O povo elegeu São Pedro como padroeiro da localidade, e a parada ficou conhecida como “São Pedro de Mallet”. Nas redondezas surgiram outros núcleos populacionais como Dorizon, Paulo Frontin e Véra Guarany. Institucionalizando a vigilância do povoado, em 1909, foi criado oficialmente o Distrito Policial, submetido ao município vizinho de São Matheus do Sul.

O distrito cresceu e se tornou município em 15 de abril de 1912. São Pedro de Mallet passou a ser a sede municipal e nela foi incorporado o distrito municipal de Rio Claro, juridicamente submetido à Comarca de São Matheus do Sul. Em 1920 a população de Mallet era 14.294 pessoas; um ano depois foi incorporado o distrito de Paulo Frontin. Quando alguém cometia um crime era preso na cadeia de Mallet até responder ao processo em São Matheus do Sul. Assim foi até o ano de 1921, quando, em 04 de março foi feita uma solicitação do prefeito ao congresso para desmembrar a Comarca de São Matheus e anexá-la a União da Vitória, apresentando como justificativa a ligação dos municípios pela estrada férrea.¹⁰

Em 1928, o decreto nº 458 de 23 de abril de 1928, publicado no Jornal “A República”, nomeou o primeiro juiz de paz de Mallet, “[...] o Bacharéu Cássio Estanislau Pessôa de Vasconcelos”.¹¹ Fundado o Termo, os crimes passaram a ser processados em Mallet, sem ter a necessidade de deslocamento para União da Vitória.¹² Em 1937, por fim, foi fundada a Comarca, com a nomeação do juiz de direito Newton Ferreira da Costa¹³, e a Villa foi elevada à categoria de cidade. No ano de 1940, a população do Estado chegou a 1.236.276 habitantes. Nesse período o município contava com

9. IBGE – Mallet-Pr – histórico. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/parana/mallet.pdf>, último acesso em agosto de 2017.

10. MALLET, **Atas da Câmara Municipal**, 1913-1927, fls.84-85.

11. A REPÚBLICA. Juízes Municipais. **Nomeações**. 23 de abril de 1928. Acervo: Hemeroteca Digital Brasileira.

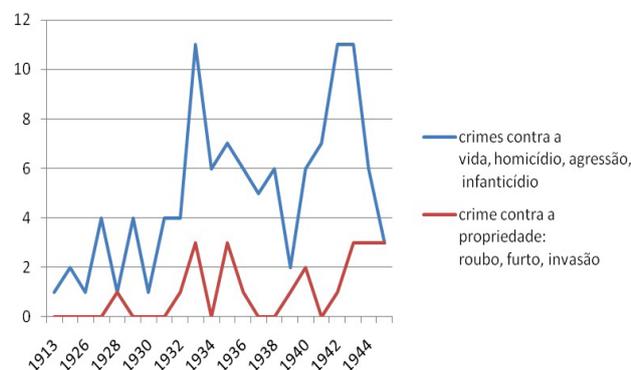
12. Cássio Estanislau Pessôa de Vasconcelos foi substituído pelo bacharel Jorge Luiz Serpa em 17 de fevereiro de 1930. A REPÚBLICA. **Presidência do Estado**. 17 de fevereiro de 1930. Acervo: Hemeroteca Digital Brasileira.

13. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ. **Código de Organização e Divisão Judiciárias do Estado do Paraná**. Curitiba: Juruá, 2014.

cerca de 14.890 pessoas, quase seiscentas pessoas a mais do que em 1920, quando foi realizado o primeiro recenseamento.¹⁴

Com o aumento da população, a criminalidade e, conseqüentemente, os registros criminais cresceram. Uma investigação realizada nos documentos judiciais que hoje compõem o fundo da Comarca de Mallet nas primeiras décadas do século XX demonstra que existiram períodos em que os crimes foram registrados com maior ou com menor frequência.¹⁵

Gráfico número 01: Relação de crimes registrados no Fundo da Comarca de Mallet/PR, 1913-1944. SOCHODOLAK; MARTINS (2014).



194

Se de 1913 até 1930 tanto os crimes contra a vida como os crimes contra a propriedade se mantiveram estáveis, a partir de 1930 eles começaram a se elevar, quase triplicando em 1932, decaindo por volta de 1940, para depois se elevarem novamente. Nessa primeira elevação, que vai de 1913 até 1940, selecionamos processos criminais e inquéritos policiais preferencialmente de homicídios, bem como, de lesões corporais.

Nossa preferência pelos crimes de homicídios se justifica porque, de acordo com Muchembled (2012), a análise dos processos criminais deste tipo são fontes mais seguras para o estudo sobre história da violência, pois quando acontecem, são casos mais visíveis aos olhares da sociedade, e assim, demandam uma explicação jurídica mais "consistente" do que a dos outros casos (MUCHEMBLED, 2012, p. 20-21).

Nossa escolha pelos crimes de lesões corporais, também não foi aleatória. O historiador Karl Monsma (2005) sugeriu que as fontes que registram esses crimes são notáveis por demonstrarem conflitos entre grupos ou indivíduos distintos, considerando

14. IBGE. **Censo Demográfico de 1940.** Rio de Janeiro: IBGE, 1951. Série Regional, Parte XVIII, Paraná. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=411390>. Último acesso em novembro de 2017.

15. A investigação foi realizada pelos professores Hélio Sochodolak e Valter Martins e os resultados foram publicados na Revista NUPEM (SOCHODOLAK; MARTINS, 2014).

que diferente dos crimes de homicídios, nessa tipologia, as vítimas também estavam lá para prestar depoimento e apresentar as suas versões da história. Além do mais, um crime de lesão corporal poderia ser fruto da tentativa de um homicídio.¹⁶

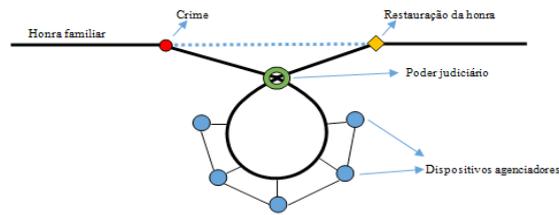
Desse modo, de 1913 até 1940, foram registrados 21 homicídios e 29 lesões corporais. Desses cinquenta registros, 10% se referem diretamente a conflitos ocasionados por questões relativas à honra familiar. Especificamente, nos anos de 1927-1940, o que justifica nosso recorte temporal. A análise desses casos nos possibilita traçar um mapa que compreende as relações de força implicadas para a manutenção da referida honra, compreendendo os dispositivos legais empregados pelo Poder Judiciário malletense.

A seguir, ilustramos o processo de ruptura da honra familiar e também o movimento de restauração e manutenção da mesma. A partir da análise dos documentos, constatamos que em ambos ocorreram apelações para justificar o crime¹⁷ a partir da honra. Destarte, supomos uma linearidade volátil dependente da organização social, em que a honra familiar opera informe na vida cotidiana.

Imagem número 01. Diagrama da quebra e restauração da honra familiar.

16. MONSMA, K. Histórias de violência: Inquéritos policiais e processos criminais como fontes para o estudo de relações interétnicas. In: DEMARTINI, B FABRI, Z. (Org.) **Estudos Migratórios**. 1. ed. São Paulo: EDUFSCAR, 2005.

17. Em "Manual de sociologia do crime", Helena Machado, discute o conceito de crime trazendo abordagens da criminologia e da sociologia. Em relação à criminologia, a autora apresenta três elementos que definem o conceito de crime; em resumo são eles: os danos causados pelo crime e os tipos de vítimas atingidas; a repercussão e a propagação dos impactos do crime vistos pela sociedade; a parte oficial que constata o crime, como as leis criminais que definem o crime. A autora também nos traz a definição de crime a partir de Émile Durkheim, para quem "o crime consiste numa transgressão em relação ao que é definido ao nível de estados fortes e definidos da consciência coletiva, suscitando como tal reações intensas que se projectam pelas sanções previstas no direito criminal." (MACHADO, 2008, p. 35). Na História, a definição para o conceito é geralmente atribuída pela interdisciplinaridade, absorvendo e utilizando dessas definições da criminologia e sociologia. Todavia, a historiadora Maria João Vaz problematizou esse conceito ao estudar o crime em Portugal no século XIX. Em suas palavras: "Entendi o crime como um conceito historicamente determinado que respeita às acções que uma determinada sociedade, num período concreto de tempo, entende como atentadoras dos ideais e equilíbrios que pretende afirmar, do seu bem-estar, da sua tranquilidade e segurança e, por isso, concorda em reprimir, fazendo-as cair sob a alçada da lei criminal que produz e que se encontra em vigor." (VAZ, 2011, p. 128). Assim, temos uma boa compreensão desse conceito, permitindo que analisemos os processos cientes dos limites e das possibilidades. Um dos limites é que em ambas as definições o crime está sempre ligado a uma legislação penal, isso torna o conceito muito rígido por mais que existam outros elementos. A possibilidade que nos favorece está estritamente ligada ao Código Penal da República de 1890, por definir crimes contra a honra como "TITULO XI - Dos crimes contra a honra e a boa fama", para crimes de injúria e difamação; e "TITULO VIII - Dos crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje público ao pudor." que considera o adultério ou infidelidade conjugal como crime, nos artigos 279, 280 e 281. Isso converge com o objetivo do artigo quando tratamos da honra familiar, sendo prevista sua defesa pela legislação penal vigente do recorte temporal da pesquisa.



Quando ocorria a ruptura da honra por comportamentos que eram contrários à ordem estabelecida, desencadeava-se o crime e logo a justificativa da transgressão das leis penais. Transmutando essa linearidade, o Poder Judiciário buscava acionar dispositivos legais que agenciavam a manutenção da honra colocando-a nos eixos que operava. A honra familiar aparecia como um agenciamento maquínico dos comportamentos e das práticas dos sujeitos malletenses, assim, sua manutenção por homens e mulheres se fazia necessária.

Dentre os dispositivos acionados pelo poder judiciário, a lei aparece com grande intensidade. O Código Penal da Republica, de 1890, está imbuído de valores morais próprios do período; dentre eles, a honra, de modo geral, se faz constituinte. Dessa maneira, a curva apresentada no diagrama acima pressupõe um movimento de um segmento da honra familiar. Quando ofendida (a honra) o poder judiciário acionava dispositivos que reorientavam, modelavam, controlavam etc., restaurando a honra familiar a partir da manutenção já pressuposta pela lei e compartilhada pelos sujeitos envolvidos.

196

O homem e a honra familiar

De todos os processos criminais e inquéritos policiais relacionados à honra familiar, 6% se referem a homens acusados de lesionar ou assassinar suas mulheres. Como no processo que Attiliano¹⁸ (35 anos, casado, 3º sargento, brasileiro) respondeu por ter assassinado sua mulher Adelaide (não qualificada) e seu companheiro Manolpho (não qualificado). Em meados de setembro de 1927, devido aos conflitos relacionados ao território Contestado, foi chamado um segundo destacamento para o local, passando por Mallet, fazia parte do destacamento o praça Manolpho, que pediu ao sargento para cear em sua casa, sendo aceito de bom grado, o qual além da ceia

¹⁸ Mantivemos para escrita desse texto, apenas os primeiros nomes dos envolvidos com os crimes, de forma não violar as suas respectivas identidades.

também lhe ofereceu hospedagem (CEDOC: PB003. 1/5.1)¹⁹.

Passados alguns dias, Attiliano começou a suspeitar das “boas intenções” de Manolpho para com sua esposa. Certa manhã, ao se levantar, Attiliano escutou um barulho na cozinha de sua casa e saiu do quarto “pé por pé” para verificar do que se tratava. Conforme Attiliano, Adelaide estava cometendo adultério. Ele voltou para o quarto e se armou de faca, mas receoso de que seu filho fosse vítima de algum acidente, esperou outra oportunidade.

A oportunidade chegou no dia 15 de setembro de 1927. Até essa data, o sargento continuou demonstrando amizade para com Manolpho e sua mulher. Era por volta das 16h quando ele se dirigiu para Casa Comercial de Bartolo. Adelaide havia saído com Julia (27 anos, casada, brasileira), mulher de Bartolo (29 anos, casado, comerciante, brasileiro), para rezar no Cemitério, e fazer-lhe companhia no dentista. Quando chegou à casa comercial, Adelaide cumprimentou os que ali estavam, conversou e então foi para a sua casa. Pouco tempo depois, Attiliano foi atrás da sua mulher. Em seguida, Adelaide chamou da porta de sua casa: “Manolpho venha cá” (CEDOC: PB003. 1/5.1, fls. 41-43).

Dona Júlia pareceu suspeitar que as coisas não estivessem em ordem e mandou sua sobrinha Emília (15 anos, solteira, doméstica, brasileira) ir apressadamente à casa do casal para saber que horas eram. Por ordem de sua tia, Emília foi até a casa de Adelaide e entrando na residência se deparou com Manolpho; perguntou onde estava Adelaide, Manolpho respondeu estar no quarto. Saindo da casa, Emília se dirigiu para janela do quarto vendo lá dentro Adelaide e Attiliano, perguntou-lhes as horas e Attiliano respondeu ser 16h.

Deixando o local, Emília escutou dois tiros, o que fez ela correr até a janela do quarto para ver o que havia acontecido, e de lá avistou Attiliano atirar em Manolpho. Emília correu pelo portão e viu Adelaide correr para a rua gritando por socorro. Adelaide entrou na Casa Comercial de Bartolo e se escondeu em um dos quartos. Atrás dela viu o marido. Mais tarde, soube que, ao encontrá-la, o sargento a assassinou com punhaladas. Attiliano foi preso em flagrante. Ao serem intimados os vizinhos e as vizinhas, Bartolo, Júlia, Emília, Elias (28 anos, solteiro, comerciante brasileiro), Joaquim (38 anos, casado, comerciante, ucraniano), Guilherme (35 anos, casado operário, brasileiro), Júlio (27 anos, casado, comerciante, brasileiro) e Cristim (52 anos, casada, lavradora, brasileira), ninguém pôde levantar acusações contra Adelaide.

Bartolo afirmou ser Adelaide “[...] uma mulher respeitadora, sendo Manolpho

19. Consideramos os códigos adotados pelo Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual do Centro-Oeste para referência dos processos criminais. Esses códigos têm como base as Normas Brasileiras de Descrição Arquivística (NOBRADE).

e Attiliano amigos inseparáveis” (CEDOC: PB003. 1/5.1, fl. 39). Júlia disse ser amiga íntima e quando questionada sua conduta “[...] respondeu que nunca ouviu ninguém dizer nada contra a dignidade de Adelaide” (CEDOC: PB003. 1/5.1, fl.43). Emília quando perguntada sobre a infidelidade da mulher de Attiliano, respondeu, simplesmente, “não saber” (CEDOC: PB003. 1/5.1, fl. 41). Da mesma forma, Cristim e Elias não levantaram acusações. Elias depôs que “[...] nada podia dizer sobre a dignidade de Adelaide” (CEDOC: PB003. 1/5.1, fl. 45). Assim como Joaquim, que “[...] nunca ouviu dizer se a mesma mantinha namoro com Manolpho” (CEDOC: PB003. 1/5.1, fl. 45). Guilherme, por sua vez, “nunca ouviu denúncia alguma sobre a desonestidade de Adelaide” (CEDOC: PB003. 1/5.1, fl. 46). Júlio chegou a dizer que “Adelaide era uma mulher distinta” (CEDOC: PB003. 1/5.1, fl. 48). Encerrado o inquérito, Attiliano foi processado pelo artigo 294§1²⁰ e o advogado de defesa argumentou em favor do réu:

1º que era casado civilmente com Adelaide, 2º que adorava sua mulher, porém esta não se comportava bem como esposa, e trahia constantemente a fé conjugal, 3º que a mesma Adelaide recebia à noite, na ausência do justificante pessoas extranhas, entre os quais o sargento João Manolpho, 4º que este último- foi diversas vezes surpreendido, em casa do justificante, passando a noite em companhia de Adelaide, quando Attiliano estava a serviço, ausente, 5º que Attiliano é um homem digno, de bom comportamento e tinha real amizade para com sua esposa (CEDOC: PB003. 1/5.1, fl. 78).

198

Apresentada a defesa da honra familiar, o promotor público, em contrariedade, apelou para os depoimentos das testemunhas que se mostraram favoráveis à condenação do acusado. O juiz mandou o caso para Júri Popular em 14 de março de 1928. O advogado apresentou sua defesa fundamentando-se também no Artigo 27§4²¹, alegando que o crime ocorreu após perturbação dos sentidos. Os jurados acataram o posicionamento da defesa e o acusado foi absolvido da acusação no júri popular em 14 de março de 1928, após cumprir 11 meses e 28 dias de prisão preventiva.

Esse caso evidencia como a honra masculina estava associada à manutenção da ordem familiar. A suspeita de um comportamento que comprometesse essa ordem era passível de violência homicida capaz de acabar com o traidor e com a esposa traidora. Quando o poder judiciário mediou a situação, constatamos o quanto a lei contribuiu para “reparar a honra manchada”, afinal, após cumprir um tempo em prisão preventiva, o acusado foi absolvido das acusações.

20. Matar alguém. § 9º Ter sido o crime commettido contra ascendente, descendente, conjuge, irmão, mestre, discípulo, tutor, tutelado, amo, domestico, ou de qualquer maneira legitimo superior ou inferior do agente (PIERANGELI, 2001, p. 306).

21. Não são criminosos. § 4 Os que se acharem em estado de completa privação de sentidos e de intelligencia no acto de commetter o crime (PIERANGELI, 2001, p. 275).

A recusa da mulher em retomar os laços matrimoniais também era motivo de afronta. É o que evidencia o que ocorreu no dia 14 de dezembro de 1934, quando Gregório (51 anos, casado, agricultor, natural da Ucrânia) encontrou sua ex-mulher, Sophia (48 anos, casada, agricultora, natural da Polônia) e sua companheira Maria (29 anos, solteira, doméstica, brasileira) a caminho de um roçado no faxinal em Santa Cruz.

Fazia alguns anos que Sophia vivia separada de Gregório pela “incompatibilidade de gênios” (CEDOC: PB003. 1/110.8). Ao se deparar com Sophia e Maria, Gregório exigiu que Sophia voltasse a viver com ele. Como Sophia discordou, Gregório desceu da carroça e com uma corda tentou amarrá-la à força.²² Após o desentendimento, Sophia chegou a prestar queixas ao delegado, afirmando que Gregório lhe ameaçou dizendo: “[...] quando eu te macetar você vem para minha casa” (CEDOC: PB003. 1/110.8, fl.7). Sophia retornou para casa, mas não resistiu aos ferimentos e faleceu em 30 de dezembro de 1934.

Intimadas as testemunhas para esclarecer os fatos, Maria que acompanhava Sophia em direção à roça, afirmou que “tendo Gregório derrubado Sophia no solo e em seguida comprimido-lhe o ventre com o joelho (...) fazendo a gritar pelo que Gregório largou-a, dirigindo-se para casa”. Catarina (17 anos, solteira, doméstica, brasileira), filha de Gregório e Sophia, que estava na carroça com Gregório, relatou uma história semelhante a de Maria²³: Que após seu pai discutir com sua mãe, este a derrubou no “[...] sollo e comprimindo-lhe o ventre com um de seus joelhos delle, tentando amarrá-la, que como Sofia gritasse, Gregório largou-a, separando-se ambos” (CEDOC: PB003. 1/110.8, fl. 11).

Após o encerramento do inquérito, Gregório foi preso preventivamente e acusado de ter tirado a vida de sua mulher, com base no Artigo 295§2²⁴, que não trata diretamente de um homicídio, mas de uma lesão corporal mortal, resultante da falta de atendimento médico, cuja pena ia de dois a oito anos de prisão celular. O processo se deu dessa forma porque no exame cadavérico que foi realizado em 02 de janeiro de 1935, com a exumação do corpo que já havia sido enterrado, o farmacêutico de Mallet constatou que Sophia havia falecido por consequência de uma hérnia que arrebentou

22. Em depoimento Gregório afirmou que “derrubou Zofia no solo tentando amarrá-la deixou-se cair sobre ela de maneira tal que os joelhos (...) ficaram sobre o ventre de Zofia, que como esta começa-se a gritar o declarante largou-a, dirigindo-se para a roça” (CEDOC: PB003. 1/110.8, fl. 13).

23. Curiosamente, no momento de depor em juízo, o depoimento de Catarina se modificou. Ela disse que no momento da agressão “desceu da carroça e seguiu em frente não assistindo por isso o que teria se passado entre o denunciado e a ofendida que Sofia era muito impertinente e má para os irmãos da depoente e para o seu pai” (CEDOC: PB003. 1/110.8, fl.28). Já Maria manteve o mesmo depoimento dado no inquérito.

24. Para que se repute mortal, no sentido legal, uma lesão corporal, é indispensável que seja causa eficiente da morte por sua natureza e séde, ou por ter sido praticada sobre pessoa cuja constituição ou estado morbido anterior concorram para torna-la irremediavelmente mortal. § 2º Si resultar, não porque o mal fosse mortal, e sim por ter o offendido deixado de observar regimen medico - higienico reclamado pelo seu estado (PIERANGELI, 2001, p. 306).

quando Gregório lhe comprimiu o ventre.

Gregório contratou um advogado e afirmou que o exame cadavérico havia sido feito por um farmacêutico, pessoa não qualificada para realizar a autópsia, exigindo que o exame fosse realizado por um médico legal. "Laudo médico, neste processo não existe, sendo que para casos de responsabilidade idênticos a este, quando haja suposição, só poderá ser feito exame ou autópsia por médico competente" (CEDOC: PB003. 1/110.8, fl. 35). O caso chegou ao juiz de direito de União da Vitória que autorizou uma nova autópsia. O médico veio de Curitiba e ao analisar os restos mortais de Sophia chegou à conclusão de que o motivo do falecimento foi a complicação causada na hérnia ocorrida, provavelmente, devido à intensa caminhada de Sophia até Mallet, e não simplesmente pelo seu marido ter lhe comprimido o ventre. Nas palavras do médico legalista:

Sophia, ao ter conforme nós, peritos, nos informamos, alterações com seu marido, veio a pé para Marechal Mallet, num percurso de oito quilômetros, no fim dos quais só foi para o leito, onde esteve enferma alguns dias. Ora, se na ocasião em que Sophia se encontrou com seu marido, a hernia se estrangulasse, a paciente teria que ser transportada do local, par sua residência, ou qualquer outro lugar, não podendo em qualquer hypotese, locomover-se oito quilômetros como locomoveu-se (CEDOC: PB003. 1/110.8, fl. 45).

200

O promotor público contestou, recorreu à confissão realizada pelo réu no momento do inquérito, mas o exame realizado pelo médico legalista concluiu que a culpa foi de Sophia por não ter tomado os devidos cuidados. O juiz mandou o caso para Júri Popular, mas a defesa, em conformidade com o artigo 67²⁵ do Código Penal, sustentou a inocência do acusado, e Gregório foi absolvido em 25 de julho de 1937, depois dois meses e dois dias de prisão preventiva (CEDOC: PB003. 1/110.8).

O caso relatado sugere o quanto a recusa da mulher em retomar os laços matrimoniais também era motivo de afronta à honra, a ponto de o homem desonrado ser capaz de tentar amarrá-la e levá-la de volta a casa, resolvendo a situação. Os dispositivos legais pendem para a manutenção da honra do marido. A absolvição de Gregório demonstra também uma tática curiosa e inteligente do advogado de defesa: a de encontrar uma brecha no processo, capaz de alegar ausência de provas, refutando a prova acusatória anterior, que o condenava. Tudo amparado pela lei.

Outro caso em que a lei pareceu restaurar a honra do marido na família é o que João (43 anos, casado, lavrador, brasileiro) foi denunciado pela sua própria mulher, Vladislava (Casada, doméstica, brasileira), por ter lhe agredido no quarto de sua casa,

25. Nenhuma presunção, por mais veemente que seja dará lugar a imposição de pena (PIERANGELI, 2001, p. 280).

na manhã de 23 de abril de 1940, em Paulo Frontin. Isso porque, segundo Vladislava, João lhe acusou de “[...] ter subtraído a importância de mil e quinhentos réis [...] após travar fortes discussões armou-se [...] de uma dupla rédea freia de carroceira e investiu contra [...] toda violência batendo-lhe e empurrando-lhe sem piedade” (CEDOC: PB003. 1/148.11, fl.8). Que, além disso, empunhou uma enxada e lhe ameaçou de morte, apenas não lhe matando, porque seus filhos imploraram por perdão.

João declarou que a briga começou após um desentendimento ocasionado pelo roubo dos mil e quinhentos réis, mas que Vladislava lhe agrediu primeiro e “[...] que a briga durou cerca de 30 minutos, que sua mulher não tem bom costumes e rouba assim como seu filho de 12 para 13 anos” (CEDOC: PB003. 1/148.11, fl.9). Já os vizinhos do casal, quando intimados, afirmaram que não viram o espancamento, mas, ainda assim, emitiram opiniões sobre o acusado.

Leopoldino (63 anos, casado, lavrador, brasileiro) acentuou a boa conduta de João “[...] que sabe viver este à custo do trabalho honesto e sem causar nenhuma perturbação que nunca soube de desavença alguma havida no casal” (CEDOC: PB003. 1/148.11, fl. 10). Leandro (30 anos, casado, lavrador, brasileiro) apontou que “[...] o acusado nunca lhe incomodou em nada [...] que vai para o serviço”. João (46 anos, casado, lavrador, brasileiro) afirmou “[...] que não sabe do espancamento da mulher do acusado [...] que acredita ser o mesmo um tanto trabalhador” (CEDOC: PB003. 1/148.11, fl. 11). Encerrado o inquérito, a denúncia fundamentou-se no artigo 303, que se referia a uma lesão corporal sem derramamento de sangue.²⁶ O advogado de João organizou desta forma a defesa:

1º Que o filho menor do denunciado subtraiu a importância em dinheiro, pelo que o denunciado tentou castiga-lo 2 º Que a mulher do denunciado agrediu-o, não querendo que o mesmo usasse de corretivo 3º Que o mesmo se viu obrigado a se defender, ferindo assim a vítima (CEDOC: PB003. 1/148.11, fl. 18).

A defesa reconheceu que houve agressão, mas ela ocorreu porque Vladislava agrediu João primeiro, não permitindo que o filho do casal fosse castigado por ter roubado a quantia em dinheiro. A promotoria reconheceu que não existiam provas concretas capazes de acusar João, visto que nenhum dos vizinhos realmente viu a briga do casal. Com os depoimentos acentuando o bom comportamento do réu, João foi absolvido pelo juiz municipal em 26 de junho de 1940, devido à ausência de provas, de acordo com o artigo 67 do Código Penal.

26. Offender fisicamente alguém, produzindo-lhe dor ou alguma lesão no corpo, embora sem derramamento de sangue (PIERANGELI, 2001, p. 307).

O processo que João respondeu por ter espancado sua mulher Vladislava, demonstra como a palavra do homem era mais importante do que a palavra da mulher; e que parecia desonroso para o homem apanhar da sua esposa, sem retribuir a violência com outra violência. Pois, conforme depoimento dado ao subdelegado, João só teria espancado Vladislava porque ela lhe agredira primeiro. Esse caso também demonstra, para além do dispositivo legal, como o Poder Judiciário manipulava o andamento do processo, uma vez que ao deixar de intimar o filho e intimar os vizinhos, além da ausência de provas, a boa conduta do acusado também apareceu como resultado final.

Mas não são apenas os homens que defendiam a honra de sua família. As mulheres, se bem que em menor escala, aparecem em 4% dos crimes restantes.

A mulher e a honra familiar

202 Bronislava (43 anos, viúva, lavradora, natural da Polônia) era casada com Francisco (Estafeta), os dois viviam com o seu filho, Boleslau, na Colônia Norte. Em meados de 1936, as pessoas estranharam o desaparecimento repentino do estafeta. Frente a essa situação o delegado decidiu instaurar um inquérito, intimando os vizinhos Paulo (26 anos, casado, lavrador, brasileiro), Adão (42 anos, casado, lavrador, brasileiro), Marcos (33 anos, casado, lavrador, brasileiro) e Romão (33 anos, casado, lavrador, brasileiro). Paulo disse ao delegado que soube, por ouvir dizer, que Bronislava havia matado seu marido com machadadas, mas salientou que Francisco tinha péssima conduta, que além de embriagar-se constantemente, espancava sua mulher. Lembrando-se de que em certa ocasião Francisco negociou erva-mate com um comprador chamado Avelino, que depois de acertarem os negócios: "Avelino ainda tomou mate chimarrão e jantou junto com Francisco, quando Avelino retirou-se Francisco brigou e espancou sua mulher, alegando que Avelino de Mello, ia em sua casa por causa dela" (CEDOC: PB003. 1/115.9, fl. 19).

Adão e Marcos também disseram que souberam da morte por intermédio de outras pessoas. Apenas Romão não levantou acusações. Disse "Que saber ter Bronislava, por diversas vezes ido pousar no mato, em virtude de seu marido brigar em casa e prometer matá-la" (CEDOC: PB003. 1/115.9, fl. 17). Quando intimada para prestar depoimento, Bronislava confessou o crime. Ela relatou que no dia 14 de junho de 1936, enquanto estava no terreno de sua casa, seu marido chegou embriagado e em uma das mãos segurava uma moranga e em outra um machado. Francisco lançou a moranga em Bronislava, começando uma luta corporal. Em meio à luta ela conseguiu tomar-lhe o machado e acertou-lhe na cabeça três vezes, o que lhe causou a morte.

Após matar seu marido, a ré cobriu o cadáver com feno e limpou as manchas de sangue no terreiro com água quente; esperou escurecer, foi até o quintal e convidou seu filho Boleslau para descobrir o cadáver do seu marido e enterrá-lo atrás de um poteiro.

O crime de Bronislava foi enquadrado no Artigo 294§9²⁷, homicídio com agravantes por ter sido cometido contra o cônjuge. A acusada confessou o crime em juízo; confessado, não se pode alegar a ausência de provas, o que poderia ser feito, se considerarmos que nenhuma testemunha realmente a viu assassinar o seu marido. O cadáver foi retirado do local onde estava enterrado e então foi exumado. A denunciada foi presa preventivamente em 16 de junho de 1936, seu advogado salientou que: “[...] a Lei, fatos e razões que sustentavam a inocência de sua constituinte, terminado pedindo a sua absolvição alegando legítima defesa.” (CEDOC: PB003. 1/115.9, fl. 92).

O promotor público salientou a confissão por parte da ré, mas a defesa declarou que o crime ocorreu em legítima defesa, baseada no artigo 32§2²⁸, e como não existiram provas contrárias, Bronislava foi absolvida no Júri Popular em 25 de junho de 1937. Deduzimos que este crime demonstra o que o judiciário local não tolerava de um marido no âmbito da família: agressor ao extremo, embriagado e violento em excesso, a ponto de ser uma ameaça à ordem familiar da época. Afinal, como nos indica o próprio processo, extinguir esse tipo de comportamento a partir da violência pareceu ser justo para a sociedade daquele período, pois com o argumento da legítima defesa, a acusada foi absolvida, com a força da lei.²⁹

A absolvição também foi o desfecho do processo em que Elvira (24 anos, casada, doméstica, brasileira) respondeu por ter ferido o agente da estação da estrada de ferro de Mallet Antonio, no dia 06 de abril de 1933, na Villa. Era por volta de 08h30min quando Antonio (36 anos, casado, empregado ferroviário, brasileiro) entrou na estação, cumprimentou os demais, e logo tomou ciência que a mulher de seu empregado Max (28 anos, casado, empregado ferroviário, brasileiro), Elvira, esperava-lhe em seu escritório.

No escritório, após uma troca de palavras, Elvira vibrou uma bofetada em

27. Matar alguém. § 9º Ter sido o crime cometido contra ascendente, descendente, conjuge, irmão, mestre, discípulo, tutor, tutelado, amo, domestico, ou de qualquer maneira legitimo superior ou inferior do agente (PIERANGELI, 2001, p. 306).

28. Não serão também criminosos: § 2º Os que o praticarem em defesa legítima, propria ou de outrem (PIERANGELI, 2001, p. 275).

29. É possível relacionar aspectos da violência praticada na França com a violência praticada em Mallet no século XX. Ao abordar a violência familiar masculina francesa Virgili afirmou que existiam dois tipos de violência uma aceita cotidianamente, a qual o cônjuge usava para manter a sua virilidade. E outra considerada e passível de condenação, aquela que fazia o cônjuge parecer um homem cuja brutalidade revelava uma inquietude em relação à sua própria virilidade, de forma a ameaçar a ordem social estabelecida. O excesso dessa violência era comumente reparado com o contragolpe da esposa. (VIRGILI, 2013, p. 106). Acreditamos com base nos relatos das testemunhas, ser esse o tipo de comportamento de Francisco, o marido de Bronislava.

Antonio, depois disso, arrancou um rabo de tatu que trazia no bolso do paletó que cobria seu pijama e vibrou-lhe vários golpes enquanto Max o segurava. Ao prestar depoimento, Elvira não negou o que fez, explicou que tudo começou após Antonio lhe difamar, inventando uma suposta acusação em que ela teria ferido a honra da mulher do agente da estação, tudo se agravou quando seu marido foi despedido por conta da acusação.

As testemunhas intimadas foram os três ferroviários Antonio (36 anos, casado, empregado ferroviário, brasileiro), João (31 anos, casado, empregado ferroviário, natural da Áustria) e Eduardo (39 anos, casado, empregado ferroviário, brasileiro) que trabalhavam na estação. Eles disseram que viram Elvira agredindo Antonio por questões familiares. A prova testemunhal associada à confissão e o exame de corpo de delito foram suficientes para que o delegado julgasse procedente a denúncia, fundamentada no artigo 303. Mas Elvira deixou Mallet e só foi localizada pela justiça para responder o processo em 10 de outubro de 1933. Contratado o advogado, este defendeu sua cliente afirmando que a ameaça tinha partido de Antonio, mas o promotor recorreu à confissão do crime, salientando, além da culpa de Elvira, também a péssima conduta do seu marido:

204

Provado suficientemente está que foi ela quem produziu em Antonio os ferimentos descritos no auto de corpo de delito. [...] Logicamente, portanto, deve a ré ser condenada nas penas pedidas em denuncia. O que não nos parece lógico, comtudo, é o fato de não ter sido denunciado também o marido da acusada [...]. Seria possível a uma mulher, que se presume honesta por ser casada e viver bem com o marido, enfrentar um escândalo social, batendo em um homem, sem que disso estivesse prevenido o marido (CEDOC: PB003. 1/64.6, fls. 42-43).

Embora o juiz municipal tenha acatado o posicionamento do promotor público sentenciando a pena de treze meses e oito dias de prisão, Elvira não foi condenada, pois ocorreu um atraso em relação ao andamento do processo, devido à dificuldade inicial do Poder Judiciário em localizar a acusada, o que contribuiu para a prescrição do crime, como definia o artigo 85 do Código Penal.³⁰

Diferente do caso de Bronislava em que a ré defendeu sua família das constantes violências cometidas pelo marido, o caso de Elvira evidencia que embora a acusada tenha partido para violência a fim de proteger o marido e seu lar, aos olhos do juiz, uma mulher alfabetizada, que saía de pijamas, armada com um rabo de tatu para acertar as contas e agredir o superior do seu esposo, intrometendo-se em assuntos de

30. Prescrevem: Em um anno, a condemnação que impuzer pena restritiva da liberdade, por tempo excedente de seis mesez (PIERANGELI, 2001, p. 281).

homens, era portadora de um comportamento inadequado. Defender a honra familiar tinha seus limites, caso contrário, Elvira não seria inicialmente condenada; ainda que depois o crime tenha sido prescrito ela e sua família tiveram que deixar Mallet.

Considerações finais

Conforme afirmou Deleuze (2005), toda sociedade possui os seus diagramas, embora abstratos, suas operacionalidades se fazem por dispositivos concretos. A honra familiar em Mallet enquanto diagrama contempla uma série de sentimentos, comportamentos e valores historicamente construídos e que permanecem moldáveis e suscetíveis; entre eles, destacamos com maior visibilidade o dispositivo da lei. Como um dispositivo a lei agrupa o visível e o enunciável, o tolerável, e o não tolerável. Ainda como dispositivo, a lei se insere nas relações de poder, como bem pontuou Agamben (2005), pois é capaz de captar e tentar normatizar a vida dos sujeitos.

Nesse sentido, constatamos que Poder Judiciário era exercido por sujeitos que compartilhavam dos mesmos valores instituídos socialmente, e que o utilizaram para restaurar a honra na família. Assim, a restituição dos comportamentos toleráveis é visível nos processos criminais. Nos casos dos homens, por exemplo, esse mapa evidencia o quanto a violência era aceitável como um elemento constituinte da virilidade, é o que demonstra o posicionamento do Poder Judiciário sobre João, marido de Vladislava. Mas essa cartografia também permite sugerir que existiam limites para a honra viril. Aquele marido que a extrapolava com o uso da violência, para além de firmar a sua masculinidade, era uma ameaça à ordem familiar, e tornava-se legítima a restauração da honra pela própria prática da violência, como sugere o caso em que Francisco foi vitimado por Bronislava.

Entretanto, defender a honra também tinha seus limites, a partir do momento em que a mulher agredia outros homens para defender o emprego de seu marido, o Poder Judiciário com todo seu aparato legal, tentava condená-la, como aconteceu com Elvira. Adentramos assim aos comportamentos femininos supostamente reprováveis, em que também se destacam as mulheres acusadas de traição, como é o caso de Adelaide, os dispositivos legais repararam a honra manchada do marido fiel, como bem sustentou com sucesso a defesa de Attiliano. O diagrama evidencia, ainda, que aquelas que se recusavam a retornar aos laços matrimoniais também afrontavam a honra da família, como no caso de Sophia, em que vemos o dispositivo médico sendo acionado e o saber produzido tido como incontestável pelos jurados. O médico legista, uma autoridade competente superior ao do farmacêutico, auxiliando a restabelecer a

honra masculina ofendida por uma mulher que não aceitou se submeter ao jugo do antigo esposo. Sophia decidiu não se sujeitar à posse masculina e perdeu sua vida por conta disso. Acionada por parte do exercício do Poder Judiciário, em todos os casos a lei parecia atuar como um dos dispositivos utilizados para reparação e a manutenção da honra familiar.

Desse modo, afirmamos que a referida honra operava no interior da sociedade, ganhava visibilidade quando rompida pelo crime e restaurada pelo dispositivo da lei através do exercício do poder judiciário. Tais agenciamentos maquínicos eram partes constituintes dos comportamentos, ordem social, organização da família e de outros aspectos políticos, econômicos e sociais de Mallet nas primeiras décadas do século XX.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. **Outra travessia revista de literatura**. Ilha de Santa Catarina, n.5. p. 9-16. 2005.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. 2. reimp da 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

206 CORRÊA, Mariza. **Morte em Família**: Representações Jurídicas de Papeis Sexuais. 1 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 5. reimp da 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FAUSTO, Boris. **Crime e Cotidiano**: A criminalidade em São Paulo, 1880-1924. 1. ed. Editora Brasiliense, S. Paulo, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A História da Loucura na Idade Clássica**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **O Nascimento da Clínica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

_____. **Vigiar e Punir**. A história da violência nas prisões. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOUVEIA, Valdiney V.; GUERRA, Valeschka M.; *et. al.* Preocupação com a honra no nordeste brasileiro: correlatos demográficos. **Psicologia & Sociedade**, vol. 25, núm. 3, 2013, pp. 581-591.

MACHADO, Maria Helena P.T. **Crime e escravidão**: trabalho luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2018.

- MACHADO, Helena. **Manual de sociologia do crime**. 1 ed. Porto: Afrontamento, 2008.
- MONSMA, K. Histórias de violência: Inquéritos policiais e processos criminais como fontes para o estudo de relações interétnicas. *In*: DEMARTINI, B FABRI, Z. (Org.) **Estudos Migratórios**. 1. ed. São Paulo: EDUFSCAR, 2005.
- MUCHEMBLED, Robert. **História da Violência**. Do fim da Idade Média aos Nossos Dias. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense. 2012.
- PERISTIANY, John G. (Org.). **Honra e vergonha**: valores das sociedades mediterrâneas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.
- PIERANGELI, José Henrique. **Códigos penais do Brasil**: evolução histórica. 2. ed. São Paulo: Rev. dos Tribunais, 2001.
- PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul, n.38. jan./jun. 2013.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2005.
- SOCHODOLAK, Hélio. MARTINS, Valter. A narrativa de um "Brasil diferente" e os processos criminais de Mallet/PR. (1913-2006). **NUPEN**, Campo Mourão, Vº6 Nº10, 2014.
- VAZ, Maria João. Crime e sociedade. Portugal na segunda metade do século XIX. *In*: NUNES, Henrique Barreto; CAPELA, José Viriato. (Org.). **Mundo Continuará a Girar**. Prémio Victor de Sá de História Contemporânea, 20 anos (1992-2011).1 ed. Braga: Conselho Cultural da Universidade do Minho; Centro de Investigação Transdisciplinar, 2011.
- VIRGILI, Fabrice. Virilidades inquietas, virilidades violentas. *In*: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (orgs). **História da Virilidade**: a virilidade em crise? Séculos XX-XXI. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 4 ed. Curitiba: Gráfica Editora Paraná, 1978.
- ZENHA, Celeste. As práticas da justiça no cotidiano da pobreza. **Revista Brasileira de História**. V. 5, º 10. março/agosto. 1985.

POR UMA INSERÇÃO DA RELIGIÃO SÁMI ANTIGA NO DEBATE DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

Victor Hugo Sampaio Alves¹

Resumo: Os Sámi são vários povos de etnia Fino-Úgrica que habitam territórios da Suécia, Noruega, Finlândia e a Península de Kola, na Rússia, e possuem seus próprios idiomas e religiosidade. Antes da conversão ao cristianismo, a religião Sámi era politeísta, animista e de caráter xamânico e ritualístico. Nosso objetivo é contextualizar essa religiosidade no âmbito das Ciências das Religiões, demonstrando o que elas podem oferecer para melhor compreensão dessa religião. Assim, traçaremos uma breve trajetória das Ciências das Religiões a nível epistemológico, analisaremos algumas definições do étimo religião e discutiremos alguns de seus problemas e limitações ao longo da história. Por fim, traremos alguns dos principais aspectos que constituem a religião Sámi antiga, numa tentativa de trazê-la para o debate das Ciências das Religiões.

Palavras-chave: Sámi, Paganismo, Religião, Ciências das Religiões.

Abstract: The Sámi are peoples of Fino-Ugric origin habitating the territories of current Sweden, Norway, Finland and the Kola Peninsula on the northern part of Russia. They have their own languages and religiosity, Before conversion to Christianity, Sámi indigenous religion was polytheist, animistic and of ritualistic and shamanistic character. Our aim is to contextualize their religiosity in the field of the Science of Religion, demonstrating how it can offer a better comprehension of this religion. We are going to discuss the development of Science of Religion epistemologically, also analyzing some definitions of the word religion and some of the main problems of this concept throughout History. Finally, we are going to present the central aspects which constitute ancient Sámi religion, in an attempt to bring this religion to the light of the Science of Religion.

Keywords: Sámi; Paganism; Religion, Science of Religion

1. Mestrando em Ciências das Religiões pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba. Membro do NEVE (Núcleo de Estudos Vikings e Escandinavos). Endereço eletrônico: victoweg77@gmail.com

Considerações iniciais

O ano de 2016 foi um marco para as Ciências das Religiões no Brasil, que tiveram sua autonomia finalmente reconhecida pela CAPES. Tal reconhecimento atesta o avanço e a qualidade da trajetória epistemológica desse campo interdisciplinar e multidisciplinar que possui as religiões como objeto de investigação.

Será nosso objetivo, num primeiro momento, traçar brevemente a trajetória das Ciências das Religiões enquanto campo epistemológico, bem como as mudanças de sua perspectiva em relação ao seu objeto de estudo. Em seguida, abordaremos algumas das principais definições de religião e as suas problemáticas inerentes e, por fim, trataremos de alguns aspectos básicos da religião sámi, numa tentativa – breve, porém muito provavelmente inédita - de trazê-la para o debate das Ciências das Religiões.

As Ciências da Religião: em torno do debate epistemológico

De maneira geral, o campo de estudos que se dedica à religião nos remete para muito antes de nossos tempos atuais. Já no século XV, graças à Expansão Marítima, o homem europeu começava a buscar novos territórios e expandir suas fronteiras, processo que inevitavelmente o levou a estabelecer contato com a cultura do Outro. As religiões desses outros povos eram vistas como exóticas e primitivas, descritas e estudadas ora por curiosidade, ora para legitimar a posição de superioridade das diferentes formas de cristianismos em relação a elas (PRADO; SILVA, 2014, p. 7).

Posteriormente, no século XVIII, o homem europeu começa gradativamente a entrar em contato mais intenso com sociedades extraeuropeias: navegadores e exploradores que se encontravam muito distantes do solo europeu enviavam para a Europa relatos e testemunhos completamente diferentes daqueles que aconteciam no “centro” do mundo. Conseqüentemente, essas descobertas culturais foram contribuindo para fortalecer a percepção de que os cristianismos existentes até então eram apenas outras opções possíveis dentro de uma vasta gama de religiões existentes (PRANDI, 2012, p.253-254).

O século XVIII trata-se, portanto, de um marco definitivo no estudo das religiões. O contexto iluminista europeu propiciou a percepção de que, para que se pudesse estudar a religião, era preciso antes dessacralizá-la. Assim, caminhou-se rumo a um cientificismo positivista que, ao menos num primeiro momento, possibilitou que se investigasse a religião como qualquer outro fenômeno cultural: dissecando-a e esquadrinhando-a (BELOTTI, 2011, p.17).

O século XIX, por sua vez, também produziu importantes frutos no que diz respeito ao desenvolvimento das Ciências das Religiões. Nesse momento, Ciências Humanas e naturais se ramificaram tentando suprir as exigências impostas por esse contexto que demandava uma reformulação na capacidade da leitura tanto da própria sociedade europeia, quanto das sociedades com as quais ela estabelecia relações de intercâmbio e domínio. Há também outros dois importantes elementos que solicitaram a instituição desses novos parâmetros: o declínio da hegemonia cristã no Ocidente, chamada por Max Weber de “desencanto do mundo”; e a exigência de se munir de um instrumental mais crítico e sistemático para confrontar a tradição cristã, tida como superior, com todas as tradições religiosas orais que agora ficavam acessíveis (FILORAMO, 2012, p.6-7).

Conforme lembra Belotti (2011, p.15), foi também no século XIX que Max Müller, considerado o pai das Ciências das Religiões, inicia o estudo acadêmico das religiões ao criar a metodologia da religião comparada. Müller não só criou o método do comparativismo com base na filologia comparada, como também lançou um importante pressuposto que se tornaria imprescindível às Ciências das Religiões: o de que nenhuma religião possuía o direito de alegar uma posição elevada ou privilegiada em relação às outras. Essa afirmação minava aquele intuito investigativo confessional de quem analisava as outras religiões esperando provar a superioridade de sua própria, ou então de produzir um conhecimento taxonômico que enxergava as outras religiões como aberrações e distorções de um modelo ideal de religião – geralmente o cristão- (STRAUSBERG, 2011, p.24).

Neste mesmo contexto a obra de Darwin é publicada, impulsionando investigações positivistas e evolucionistas das religiões. Por um lado, ocorre a cisão entre o sistema de pensamento religioso (no caso, o judaico-cristão) e o sistema explicativo científico-experimental, agora bem separados e delimitados. Por outro, autores como Max Müller, James Frazer e Edward Tylor partiram de premissas evolucionistas para hierarquizar povos e suas crenças, adotando um olhar enviesado da religião. Segundo o olhar evolucionista da religião, aos povos primitivos pertencia o domínio da magia, enquanto que nos povos civilizados era encontrada a religião institucionalizada. Afirmavam, ainda, que os povos primitivos jamais alcançariam o nível evolutivo de organização religiosa presente entre os europeus, visto que os primeiros eram desprovidos de uma verdadeira e complexa cultura (BELOTTI, 2011, p. 16).

Este cenário de declínio da hegemonia cristã somado à necessidade de confrontar a tradição cristã com as outras religiões recém-descobertas de maneira mais sistemática e crítica fez com que fossem criados novos parâmetros ao olhar para a religião. Surge, como resposta a essa demanda, a disciplina de História das

Religiões. Basicamente, ela propunha o estudo comparado das diferentes religiões conhecidas até então, numa tentativa de reconstruir a história da evolução religiosa do homem. Paralelamente a essa História Comparada das Religiões foram afirmando-se outros estudos e interpretações dos novos fatos religiosos, que se aliaram a outras disciplinas das ciências humanas em ascensão no momento, como a Psicologia, a Linguística, a Antropologia Cultural e a Sociologia. Aos poucos surgiu a necessidade, tipicamente iluminista, de que se consolidasse uma ciência capaz de reunificar as diversas contribuições que vinham sendo oferecidas por essas várias disciplinas para o conhecimento científico das religiões. A partir dessa exigência epistemológica, nasceu a Ciência da Religião (FILORAMO, 2012, p.7).

Corroborando essa visão, Greschat (2006, p.47) afirma que desde cedo a Ciência da Religião estabeleceu-se sobre duas bases, que seriam a História da Religião e a História Comparada da Religião. Além disso, o autor também reconhece ser um consenso considerar Max Müller como o “pai” da Ciência da Religião: em sua busca pelo desenvolvimento histórico da língua, Müller buscava também descobrir suas origens, origens essas ligadas à astronomia, à sociologia e à religião de um povo. Uma importante herança deixada pelo filólogo nesse aspecto foi a valorização dos textos sagrados, considerados muitas vezes como a matéria-prima da produção acadêmica na Ciência da Religião.

Durante o seu começo, contudo, a Ciência da Religião foi fortemente pautada pelo positivismo – até que o mesmo entrasse em declínio no fim do século XIX, tornando-se uma espécie de prisioneira do cientificismo rígido e simultaneamente da apologética. Assim, a Ciência da Religião visava simultaneamente uma defesa argumentativa de que a fé podia ser sustentada pela razão, ou então, sem correr à apologética tradicional, mas fazendo uso dos dados que outras disciplinas traziam sobre as religiões, perseguia o objetivo de provar a superioridade do cristianismo frente às demais religiões. Nessa fase, a Ciência da Religião mostrou-se como uma substituta da antiga Teologia Natural. Outro tipo de uso dado a ela era visando encontrar e apontar uma não-essencialidade das religiões, numa tentativa cientificista de empurrá-las rumo a um desaparecimento que, em tese, seria inevitável. Ambos os usos eram reflexos do positivismo e do evolucionismo científico que, somente com o fim do século XIX e o início da crise do positivismo é que tiveram seus pressupostos epistemológicos radicalmente questionados (FILORAMO, 2012, p.8).

Notamos que, mesmo adentrando o século XX se livrando das amarras do positivismo, a Ciência da Religião deparou-se com aquele que seria seu problema epistemológico básico: se deveria explicar ou compreender a religião. Foi nesse momento, inclusive, que certos pensadores acreditaram ser possível estudar os

fenômenos culturais – como a religião – recorrendo a modelos tirados das ciências da natureza. Posteriormente, as ciências do espírito, que gerariam os modelos da compreensão da religião, se contraporiam às ciências da natureza – que tentariam explicar a religião – e, portanto, essas diferentes abordagens se diferenciariam uma da outra a nível de objeto, de método e pelo tipo de relação situada entre sujeito e objeto (FILORAMO, 2012, p.9).

Ainda segundo Filoramo (2012, p.9), o modelo da explicação possuía a premissa insuprimível de que a religião, por ser distinta do objeto de fé – que possuía uma natureza inacessível à pesquisa empírica -, é uma manifestação antropológica e histórica que, como qualquer fenômeno humano, pode sujeitar-se aos métodos da pesquisa crítica. Sendo assim, como qualquer outro objeto, a religião possuiria uma estrutura própria que poderia ser descomposta e recomposta em subestruturas elementares. Este caminho de pesquisa possibilitaria que a verdade por trás da religião fosse progressivamente desvelada ao reduzi-la a dados elementares subjacentes. Este método de pesquisa prega a imparcialidade, a neutralidade e a objetividade.

Diferente deste último modelo, a investigação compreensiva consistiria numa espécie de técnica psicológica que visa captar a experiência germinal, livre e criadora que seria a base das produções espirituais e religiosas do ser humano. Seu pressuposto básico é a autonomia absoluta da religião, carregando uma imposição tauteológica que, ao contrário da alegórica, afirma que a religião não diz de outra coisa senão de si mesma. O intérprete não pode, neste caso, colocar-se de maneira neutra, pois está desde o começo inserido num plano de coparticipação vivida no e com seu objeto de estudo. Busca-se, assim, atingir um método que corrija e supere os limites intrínsecos à explicação do tipo científico, que, devido à sua natureza, permaneceria na superfície do problema (FILORAMO, 2012, p.9).

Como é possível perceber, o principal problema epistemológico da Ciência da Religião gira em torno dessa dificuldade de se definir um único método, um único modo de se aproximar de seu objeto. Aliás, como veremos adiante, o próprio objeto não está claramente definido e delimitado, podendo-se inclusive questionar se é realmente possível definir o objeto *religião*:

As alternativas em jogo são, substancialmente, quatro: no plano lógico, elas nascem da possibilidade de cruzar uma singularidade (ou pluralidade) de método com uma singularidade (ou pluralidade) de objeto. Quem fala de ciência da religião tende, de um lado, a pressupor a existência de *um* método científico e, do outro, também de *um* objeto unitário. Quem, ao contrário, prefere falar de ciências das religiões, o faz porque está convencido tanto do pluralismo metodológico (e da impossibilidade de reduzi-lo a um mínimo denominador comum) quanto do pluralismo do objeto (e da não liceidade e até impossibilidade, no plano de investigação empírica, de construir sua

unidade). Entre esses dois extremos há duas soluções intermediárias. Assim, haverá quem fale de ciência das religiões, ou, então, quem prefira falar de ciências da religião. Contra os que sustentam a unidade do objeto (a religião), é preciso lembrar que só podem ser objeto de investigação empírica as religiões históricas ou, se preferir, os aspectos humanos das religiões, em seu concreto devir histórico. Qualquer tentativa de levar essa multiplicidade a uma unidade -lícita no plano dedutivo e axiológico de uma filosofia da religião, ou teológica no plano de uma teologia da religião – não pode deixar de desembocar justamente numa filosofia ou numa teologia da religião (ou pressupô-la). Quanto aos defensores da unidade de método (...) temos de nos defrontar não com *um* método científico unitário, mas, ao contrário, com um “politeísmo metodológico”. À unidade do objeto contrapõe-se uma multiplicidade de métodos (FILORAMO, 2012, p.13).

Dessa forma, podemos falar de uma Ciência da Religião -unidade do método e do objeto - ou de Ciências das Religiões – pluralidade de métodos e visão abrangente do objeto -. Além disso, há duas alternativas intermediárias: Ciência das Religiões ou Ciências da Religião, propondo, respectivamente, um único método de investigação para abordar a pluralidade do objeto religião, ou então adotar uma pluralidade de métodos para abordar o objeto religião, no singular.

Outra importante distinção a ser feita é entre dois dos ramos da Ciência da Religião: a Ciência da Religião Histórica e a Ciência da Religião Sistemática. Segundo Hock (2010, p.69), embora essa separação rígida entre as duas seja artificial, elas possuem diferenças significativas, por mais que uma não possa atuar sem a outra, visto que estão entrelaçadas e são co-dependentes. Ainda assim, parece que a abordagem histórico-descritiva possui sua primazia sobre o viés sistemático, pois sem uma pesquisa histórica e detalhada da formação e da transformação das diferentes religiões e tradições religiosas, a Ciência da Religião correria o perigo de desembocar avidamente em especulações abstratas que teriam pouco a ver com o mundo real onde as religiões se encontram. Foi graças à descoberta da História da Religião e de seu método histórico-crítico, aliás, que a Ciência da Religião pôde se libertar da tutela filosófica, teológica e especulativa.

Por muito tempo, a Ciência da Religião Histórica preocupou-se em descrever as religiões encarnadas num tempo e contexto histórico, coletando um enorme acervo de dados. Desviando-se de interpretações dos fatos religiosos, ela se focou na descrição de religiões específicas (HOCK, 2010, p.69). No entanto, Filoramo (2012, p.15) elenca algumas problemáticas que surgem quando se enfoca no eixo histórico das Ciências das Religiões, como por exemplo a dificuldade em abranger não só o momento diacrônico de uma religião, mas também possuir um instrumental teórico para que se leve em conta seu momento sincrônico. Mesmo que se adote uma concepção aberta e dinâmica da História, é necessário questionar se um estudo puramente descritivo e

positivo do dado religioso não acabará por reduzi-lo a uma linha cronológica de causas e efeitos, negligenciando questões relacionadas à sua continuidade, sua duração, seus modelos e estruturas.

Ademais, é preciso questionar se a Ciência da Religião Histórica tem, de fato, a possibilidade de trabalhar de modo puramente descritivo ou se não precisa adicionar à sua abordagem alguns elementos interpretativos. Pode-se questionar em que medida uma análise histórico-descritiva que se aproxima das religiões enquanto fenômenos históricos e empíricos consegue captar as peculiaridades do objeto de pesquisa que se propõe analisar, considerando que as religiões possuem uma autocompreensão de serem mais do que algo empírico e histórico. Portanto, pode ser que o trabalho da Ciência da Religião Histórica precise ser feito num quadro mais amplo, inserindo em seu instrumental discussões que envolvam, também, generalizações, sistematizações, classificações, abstrações, interpretações e comparações (HOCK, 2010, p.70).

O interesse por essas últimas coisas supracitadas advém justamente da Ciência Sistemática da Religião. Basicamente, visa-se deduzir, a partir de dados específicos, aquilo que nas religiões é geral, essencial: é a própria busca pelos elementos subjacentes, por aquilo que se mostrou invariável nas diferentes religiões, seja em termos de tempo ou de espaço. A Ciência Sistemática da Religião visa analisar os dados e descrições das religiões e sistematizá-los, decifrando sua essência e os elementos irrefutáveis presentes em sua origem (GRESCHAT, 2006, p. 107).

214

Ainda segundo Greschat (2006, p.108), são três os caminhos que conduzem a uma Ciência da Religião Sistemática: o da teoria da religião, que postula hipóteses e ideias iniciais sobre a existência e a essência da religião, na tentativa de comprová-los; o da comparação entre religiões, que visa coletar material histórico e descritivo sobre as religiões, objetivando em seguida compará-los e sistematizá-los para evidenciar o que é comum a todas elas; por fim, o da fenomenologia da religião, que propõe descrever as religiões segundo sua essência, conduzidos por um olhar da religião enquanto fenômeno que pode ser despido de suas aparências e em seguida revelado. Certamente que, assim como as correntes históricas da Ciência da Religião precisam arriscar algumas generalizações e abstrações algumas vezes, o trabalho da Ciência da Religião Sistemática seria impossível de ser realizado se não fosse pelos dados históricos e descritivos oferecidos pela Ciência da Religião Histórica, pois qualquer tentativa de captar a essência das religiões pressupõe, invariavelmente, pistas elucidadas por sua existência histórica.

As definições de religião: problemas e limites em perspectiva historiográfica

Antes de partirmos para a religião Sámi propriamente dita, outra discussão se faz necessária: aquela referente à definição de religião, eleita pela Ciência da Religião como seu objeto de pesquisa. As definições são tantas que, conforme afirma Greschat (2006, p.20), cada uma a caracteriza ressaltando aquilo que deseja ressaltar. Ainda segundo o autor, os cientistas da religião a enxergam em três aspectos: que ela existe como uma totalidade, que ela se apresenta de maneira quádrupla, e que ela é uma totalidade viva que não cessa de mudar e se transformar. Essa maneira quádrupla dela se apresentar é o que a torna acessível à pesquisa empírica e conseqüentemente passível de ser investigada. Esses quatro elementos são a existência da religião como comunidade, como um sistema de atos, como um conjunto de doutrinas e como sedimentação de experiências (GRESCHAT, 2006, p.24-26).

As tentativas de definir a religião nos remetem ainda à Antiguidade. O próprio nascimento da palavra *religião* se deu em um contexto cultural e histórico muito específico da história intelectual ocidental e, como tal, não poderia existir sem carregar em sua definição essas marcas. Conseqüentemente, quanto mais tentamos aplicar o termo religião como conceito universal a fenômenos em outros contextos históricos e culturais, mais dificuldades surgem. A palavra latina à qual religião remonta, *religio*, descreve uma "atuação com consideração" ou uma "observância cuidadosa". Para os romanos, a palavra *religio* portava a ideia de exatidão ritual e de atuação correta durante o ato religioso (HOCK, 2010, p.17-18).

Nesse contexto a palavra *religio*, na época ainda associada à antiga religião politeísta de Roma, significava "cultivo" e "adoração" aos deuses, conforme Cícero escreveu em 45 a.C. Ela encontrava-se em relação com a palavra *relegere*, sublinhando o caráter da religião romana que, por ser baseada na observância escrupulosa do rito, valorizava a precisão repetitiva dos atos devocionais dirigidos às divindades. Posteriormente, já na Roma cristã, Lactâncio foi o responsável por redirecionar o termo *religio* de forma que este passasse a exprimir o conceito de transcendência segundo o pensamento cristão, bem como a natureza da relação de fé instaurada pelo cristianismo entre o homem e Deus. Assim, o termo *religio a religando* purificava o termo latino de sua conotação original que remetia à ritualística da antiga religião politeísta romana, caracterizando o aspecto de dependência entre criatura e criador (PRANDI, 2012, p.256).

O étimo viria a sofrer ainda outras alterações durante a Idade Média. Agostinho atribuiu a *religere* a conotação de reeleger, de retornar a Deus. O filósofo cristão queria, com isso, sugerir que o homem havia passado de uma posição de negligência para uma relação diligentemente construída com Deus, antes descurado e, agora, escolhido novamente, reeleito. Em seguida, Tomás de Aquino afirmou que a ideia de religião

implicaria, impreterivelmente, em uma relação com Deus. Nesse momento o caminho estava aberto para o entendimento de que *religio* significava necessariamente uma ligação entre homem e Deus, baseada na submissão e no amor entre Criador e criatura (obviamente nos moldes cristãos, vale ressaltar). A partir daí, o núcleo interpretativo da palavra religião permaneceu basicamente imutável. A consequência desse fato nos é conhecida: o único modelo de religião à disposição da sociedade europeia foi, por anos, o cristão. Assim, o problema da definição só voltará a aparecer com a descoberta de outras concepções totais de mundo às quais o termo era estranho e que, mesmo assim, foram englobadas pela palavra religião mediante uma operação etnocêntrica que levou a *reductio ad unum* de todas as experiências religiosas (PRANDI, 2012, p.257-258).

Uma das definições modernas mais influentes – e também mais debatidas – é a do antropólogo Clifford Geertz. Em sua tentativa de definir a religião como um sistema cultural, o autor afirma que a mesma seria:

Um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas (GEERTZ, 2008, p.67).

216

Para Geertz, não há como dissociar a religião da noção de símbolo, que seria, para ele, qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção – a concepção é o ‘significado’ do símbolo – (GEERTZ, 2008, p.68). Em sua teoria, apesar dos símbolos serem vistos como concepções, o autor parece acreditar que os mesmos possuem alguma espécie de conexão intrínseca com eventos empíricos, sendo separáveis somente para fins teóricos. Assim, os eventos sociais – dentre os quais a religião se encontra – possuiriam uma dimensão simbólica que, do mesmo modo que a psicológica, seria abstraível como totalidade empírica. Paralelamente, por vezes, o antropólogo ressalta a necessidade de manter símbolos e objetos empíricos bem separados, para que não se confunda o tráfico de símbolos, dentro de um sistema cultural, com o próprio tráfico de objetos ou seres humanos, pois estes últimos, mesmo podendo funcionar como símbolos, não são, eles mesmos, símbolos (GEERTZ, 2008, p.69).

Asad (2011, p.265) aponta essa contradição teórica em Geertz, dizendo que o autor, por vezes, toma os símbolos como aspectos da realidade intrínseca e, por outras, como aspecto de sua representação. Em seguida, oferece outra definição de símbolo no lugar da de Geertz, dizendo que eles na verdade não são objetos ou

eventos que servem como veículos para significados, mas são um conjunto de relações entre objetos ou eventos agregados singularmente como complexos ou conceitos que possuem, simultaneamente, significância intelectual, instrumental e emocional.

Outro contraponto proposto por Asad (2011, p.264) é que, ao contrário do que Geertz propõe, não poderia haver uma única definição universal de religião, já que seus elementos constituintes e relações são historicamente específicos, e porque essa própria definição é um produto histórico de vários processos discursivos atrelados a relações de poder. Para o autor, que adota uma postura crítica oriunda do pós-colonialismo, o esforço para que se defina religião como um fenômeno trans-histórico e transcultural converge com os interesses do discurso liberal que visa manter a religião separada das esferas da política, do direito e da ciência.

Essa crítica fica mais visível ao considerarmos o pensamento de Geertz sobre duas atitudes que são despertadas pelo simbolismo religioso, as motivações e as disposições. “A motivação é uma tendência persistente, uma inclinação crônica para executar certos tipos de atos e experimentar certos tipos de sentimento em determinadas situações” (GEERTZ, 2008, p.71), enquanto que “[...] uma disposição descreve não uma atividade ou uma ocorrência, mas uma probabilidade de a atividade ser exercida ou de a ocorrência se realizar em certas circunstâncias” (GEERTZ, 2008, p.70). Dessa forma, soa como se os símbolos religiosos possuíssem essa capacidade, inerente e essencial, de conterem uma verdade independente de sua efetividade. A relação entre poder e a verdade concedida ao simbolismo religioso torna-se, assim, negligenciada, pois não responde a duas perguntas: Quais são as condições em que os símbolos religiosos de fato podem produzir disposições religiosas? E, como o poder religioso cria a verdade religiosa? (ASAD, 2011, p.267).

A fórmula de Geertz que se debruça sobre certo essencialismo seria, de fato, simplista para acomodar a força desse simbolismo religioso e explicitar suas relações com o poder. Não são apenas os símbolos que implantam disposições verdadeiramente religiosas, mas todo o poder das leis, da sociedade, das sanções, das atividades institucionais e até mesmo das práticas corporais, elementos que Geertz não considerou ao tratar a religião como sistema cultural (ASAD, 2011, p.268). Dessa forma, Asad defende uma visão da religião sempre ancorada na antropologia, para que, ao ser abordada, ela não passe de “[...] um conjunto concreto de regras práticas ancoradas em processos específicos de poder e conhecimento, em algo universalizado, naturalizado e, portanto, abstraído de tais processos (ASAD, 2011, p.271).

Por fim, outra crítica veemente de Asad é a respeito do que Geertz alega sobre a necessidade de toda religião afirmar algo:

O que qualquer religião particular afirma a respeito da natureza fundamental da realidade pode ser obscuro, superficial ou, o que acontece muitas vezes, perverso; mas ela precisa afirmar alguma coisa, se não quiser consistir apenas em uma coletânea de práticas estabelecidas e sentimentos convencionais aos quais habitualmente nos referimos como moralismo (GEERTZ, 2008, p.73).

Geertz faz dessa exigência - de que as práticas reconhecidas afirmem algo sobre a natureza fundamental da realidade- a sua primeira condição para determinar se estas pertencem ao gênero religião. Contudo, ele não responde a pergunta de quais tipos de afirmação e de significado devem ser identificados a uma prática para que ela possa ser considerada religião. Essa concepção mostra-se arraigada ao cristianismo que enxerga, no não-evangelizado, alguém cujas práticas não afirmam nada. O tratamento dado por Geertz à crença religiosa, à sua concepção de religião, é um modo cristão privatizado e moderno que enfatiza a prioridade da crença enquanto um estado mental, ao invés de uma atividade constitutiva no mundo (ASAD, 2011, p.273).

218

Em suma, ao definir a religião, Geertz não consegue livrar-se com sucesso desse etnocentrismo, tanto europeu quanto cristão, e acaba por adotar um modelo, com base na experiência e doutrina cristãs, que tenta oferecer chaves de leitura para religiões de outros contextos históricos e culturais. Assumidamente uma religião do Verbo, o cristianismo é colocado, assim, numa posição de superioridade e primazia em relação às outras religiões que 'não afirmam coisa alguma' simplesmente por não possuírem um corpo dogmático, uma escritura sagrada e uma ambição missionária que se realiza por meio da Palavra. As religiões de vários povos deixariam de ser categorizadas como religiões caso esse critério de Geertz fosse rigidamente aplicado: a própria religião Sámi deixaria de ser considerada como tal. Daí se origina a importância de debatermos as diversas definições de religião e explorarmos suas lacunas e problemáticas, para evitarmos os mesmos etnocentrismos de outrora. Além disso, também reside aí a importância de trazermos para o debate das Ciências das Religiões essas experiências religiosas de povos que até então têm sido mantidos fora da discussão desse campo, para que essas religiões, geralmente étnicas ou indígenas, não continuem marginalizadas, periféricas, ou analisadas como objeto exótico.

Outra importante e também polêmica definição de religião, e que apresenta parcialmente a mesma problemática que a de Geertz, é a de Bruno Latour. Falando de um lugar assumidamente cristão, e também de 'um modo religioso', o antropólogo afirma a impossibilidade de pensar a religião em termos completamente gerais, como se fosse um assunto ou problema universal que permitisse a comparação entre diferentes rituais, crenças e divindades. Ainda assim, define que, para ele e sua tradição, a religião seria um modo de pregar, de pregar e de enunciar a verdade (LATOUR, 2004, p.350).

Segundo o autor, a religião não propõe falar a *respeito de* ou *sobre* as coisas, mas, na verdade, *de dentro* ou *a partir* de coisas, entidades, agências, situações, substâncias, relações ou experiências, a coisas, enfim, que sejam altamente sensíveis ao modo como são faladas. A religião constitui, assim, modos de fala e formas de discurso. Com base nesse primeiro aspecto é feita uma diferenciação: ao contrário de outros modos de fala que visam a *informação*, a religião e seu discurso visam a *transformação*. O discurso religioso proporcionaria esse deslocamento na marcha ordinária das coisas, mudando a cadência do tempo e transformando o sujeito ouvinte (LATOURE, 2004, p.351).

Os conteúdos religiosos seriam pertinentes, então, não pelo conteúdo que trazem, mas pela sua capacidade performativa. Em outras palavras, sua validade encontra-se na transformação causada naqueles que trocam a mensagem, trazendo tanto ouvinte quanto falante à mesma proximidade e ao mesmo sentido renovado de presença. Ao contrário do que muitas vezes é divulgado, é objetivo da religião trazer o crente não para o sobrenatural, o distante, o misterioso, o sublime ou eterno, mas à proximidade e à presença renovada. A religião seria, por isso, um *regime de enunciação* que atua como discurso transformativo, mudando o mundo em que se fala, tanto quanto aqueles que nele falam (LATOURE, 2004, p. 354-355).

Relembrando seu lugar assumidamente cristão ao falar da religião, Latour se utiliza do Evangelho para ilustrar seu ponto de vista acerca da religião enquanto regime de enunciação que se difere dos demais:

(...) o Evangelho simplesmente aciona o mesmo raciocínio *comum* e o aplica a uma espécie de *diferente* de situação: não tenta alcançar estados de coisas distantes, mas trazer os interlocutores para mais perto daquilo que dizem um do outro. (LATOURE, 2004, p. 357, grifos do autor).

Fica claro que, para Latour, religião teria a ver com a *transformação*, ou, segundo a linguagem da tradição seguida pelo autor, uma *conversão*. Ela não se refere a algo além e sublime, mas ao aqui e ao agora. Contudo, essa noção de transformação e conversão radicais, súbitas e absolutas, são as mesmas que têm sido postas em dúvida por estudos de antropologia da religião devido à sua pobre abrangência. Sobretudo em terras não-ocidentais onde o cristianismo global não impera, esse modelo não encontra aplicabilidade (VELHO, 2005, p.301). Novamente, mesmo com todos os seus méritos, esta é uma definição que não é capaz de abarcar principalmente as experiências religiosas antigas, não-cristãs, politeístas e sem o foco no Verbo, na Palavra, no Discurso: seria impossível encaixar a religião sámi na definição e na descrição da religião oferecidos por Latour. É fato digno de nota que, nos trechos que nos utilizamos aqui, o autor preocupa-se mais em caracterizar e definir o discurso religioso do que a religião propriamente dita. Ainda assim, sua própria definição deste discurso religioso

pressupõe um enquadramento que deixa de fora outras experiências religiosas que não possuam o viés cristão.

Latour, então, trabalha com a ideia de diferentes regimes de enunciação como a base para sua argumentação, principalmente ao fazer uma distinção entre o regime de enunciação científico – baseado na transferência de informação – e inversamente, como é próprio da religião, o regime de enunciação da presentificação, na produção da pessoa e na re-presentação. Tal conceito baseia-se na noção grega de *parousia* que foi transliterada pelo cristianismo para referir-se à segunda vinda de Cristo. É preciso proteger-nos dessa equivalência geral buscada por Latour, que utiliza o modelo cristão como primordial, e buscar, ao invés disso, uma não-equivalência geral que abarque os outros (VELHO, 2005, p. 301-302).

Latour parte do discurso de que o cientificismo é o principal inimigo e coloca as mediações feitas pelo regime científico em contraposição às feitas pelo regime religioso. O cientificismo não conseguiria oferecer informações diretas, colocando suas ênfases nas mediações e nos mediadores que proporcionam trilhar o caminho até a informação. A religião e seu próprio discurso não necessitariam dessa quebra de conteúdo em mediadores, alcançando a mudança e a transformação dos sujeitos por possuir esse poder em seu regime de enunciação.

220 Assim, Latour parece trabalhar com um discurso de separação e de pureza do discurso religioso em contraposição à mistura. Partindo de uma crítica pós-colonial, Velho (2005, p.302) afirma que nós, nos trópicos, somos estranhos a tais purificações e purezas, pois sempre cultivamos as misturas. Como, então, imaginariamos uma modernidade que não vise essa ruptura com o passado e não dicotomize o regime de enunciação religioso em oposição ao científico?

Uma imaginação da modernidade mais próxima de suas práticas efetivas (...). Até hoje, vimos essa ausência de ruptura como uma falta em relação aos nossos sonhos revolucionários e aos discursos que compramos do Primeiro Mundo; mas nesta era de 'segundos pensamentos' em relação à modernidade, quem sabe se não será, esse, um privilégio desse subdesenvolvimento: a exploração de *modernidades alternativas* em relação aos discursos; bem diferente – mas talvez mais difícil – da tentação oposta (e sempre presente), de querer ser *mais realista que o rei*, 'congelando' a modernidade por meio de um *ocidentalismo*, justamente na época de seu paradoxal desencantamento (VELHO, 2005, p.302, grifos do autor).

Vimos, então, que os pensamentos, conceitos e definições dos mais diferentes autores envolvendo a religião caem, muitas vezes, num ocidentalismo, num etnocentrismo ou em algum outro problema que, por questão do viés, não abarca as experiências religiosas distintas das religiões universais – cristianismo, judaísmo,

islamismo, etc. –. O fato é que este campo de estudo *per se* levanta suas complicações a nível de abordagem, de olhar e definição frente ao seu objeto.

Esse é também o primeiro e mais central problema ao pretendermos abordar a religião sámi partindo das Ciências das Religiões, por dois motivos. Primeiramente, porque sua religiosidade antiga era de cunho politeísta e não dogmático, fato que por muito tempo suscitou um olhar de inferioridade por parte dos estudiosos da religião – que conseqüentemente gerou suas marcas e estigmas até hoje -. Em segundo lugar, devido à sua origem: apesar de viverem no norte da Europa, ao contrário dos seus vizinhos nórdicos, os sámi não são um povo de origem indo-europeia, mas fino-úgrica. Encontra-se presente neste fato toda uma questão de ordem étnica e de uma suposta hierarquia religiosa, filha do evolucionismo científico do século XIX, que categorizava as religiões de maneira atemporal, atribuindo valores e distinguindo entre as primitivas – e pertencentes ao domínio da magia - e as civilizadas e/ou institucionalizadas (BELOTTI, 2011, p.74). Resgatar o estudo das religiões dos diversos povos fino-úgricos se faz necessário ao notarmos como as interpretações e descrições de suas crenças estão mergulhadas em intensos etnocentrismos. Em meio a esse processo, chegou-se até mesmo a questionar, por exemplo, se a religião sámi sequer possuiria qualquer traço original que não tivesse sido aprendido e adotado de seus vizinhos indo-europeus, tidos como superiores por natureza (RYDVIING, 2014, p. 359).

A religião sámi antiga: a construção de um olhar a partir das Ciências das Religiões

Os sámi são o único grupo étnico reconhecido pela União Europeia como indígenas. Atualmente vivem numa região chamada Sápmi, que engloba partes de quatro países: Noruega, Suécia, Finlândia e a Península Kola, na Rússia. Eles possuem sua própria cultura, identidade e seus idiomas – existem vários dialetos sámi muito diferentes entre si –. Os idiomas sámi pertencem ao ramo linguístico fino-úgrico, o que significa que ele está relacionado ao finlandês, e não aos idiomas de seus vizinhos russos, escandinavos, ou a qualquer idioma Indo-Europeu (LEHTOLA, 2005, p.10-11).

Poucos povos foram tão descritos ao longo da história quanto os sámi, que eram chamados de lapões em escritos mais antigos. Como é de se esperar, o contexto cultural e social dos diferentes autores que vieram a reportar sobre os sámi frequentemente influenciava sua visão, preenchendo suas descrições com parcialidade e com percepções distorcidas e fantasiosas². Em seu livro *Germania*, Tácito, por volta de

2. Não dispomos de nenhuma fonte primária para estudo da religião e mitologia sámi que tenha sido escrita por eles próprios, que transmitiam esse tipo de conhecimento fazendo uso da oralidade. Contudo, vários autores em

98 d.C, já havia descrito os sámi como um povo selvagem, primitivo e caçador. Outros autores como Olaus Magnus, em seu *Historia de gentibus septentrionalis* (por volta dos anos de 1500) e Schefferus em seu *Lapponia* (1674) trouxeram novas informações sobre esse povo, informações essas que, apesar de relevantes e importantes, manifestavam também as próprias interpretações dos autores acerca do que observavam, fazendo com que certos mitos e estigmas envolvendo os sámi fossem perpetuados, tornando-os conhecidos, por exemplo, por serem feiticeiros primitivos (LEHTOLA, 2005, p.16).

Conforme explicita Lehtola (2005, p.28), a história, tradição e religião dos povos Sámi são difíceis de serem traçadas e desvendadas³. Isso acontece devido às violentas e intensas mudanças religiosas e culturais dos quais foram alvo, durante os anos de 1600 aos de 1700, pelas mãos de missionários cristãos que ofuscaram de forma agressiva a religião original desse povo. Portanto, temos o fato de que os Sámi não possuíam qualquer texto religioso ou registro escrito de algum *corpus* dogmático de sua religião, somado ao fato de que as fontes que temos disponíveis sobre sua religião foram escritas e compiladas por estrangeiros cristãos. Assim, devemos nos aproximar com cuidado dessas fontes, especialmente quando o autor, apesar de colocar a religião do outro enquanto objeto, não se contenta em meramente descrever o que vê, oferecendo interpretações e comparações que degradam o outro em prol de seus próprios motivos proselitistas (GRESCHAT, 2006, p.123).

222

Algo importante de apontarmos é a questão da variação e da multiplicidade da religião sámi. Inclusive, é necessário lembrar que o termo *sámi* remete várias etnias e não a um povo constituído numa unidade expressa em forma de nação: hoje, são reconhecidas 10 etnias diferentes (LEHTOLA, 2005, p.11). Consequentemente, as religiões dos diversos povos sámi possuíam uma série de traços em comum, permitindo agrupá-los dentro de um mesmo grupo, mas também possuíam suas variações regionais e históricas. É o mesmo caso, por exemplo, de seus vizinhos escandinavos durante a Era Viking: é possível falar em uma *religiosidade nórdica pré-cristã* enquanto conceito, visto que os nórdicos possuíam a linguagem, a etnia e o seu panteão de deuses em comum, mas as variações eram um fato. No caso da Escandinávia pré-cristã, é difícil tomar todas suas formas de politeísmo por uma única religião, consideradas

diversos períodos históricos escreveram sobre esses povos, muitas vezes influenciados por uma visão hegemônica cristã ou no mínimo etnocêntrica. Numa tentativa de amenizar esse problema e poder se aproximar do que realmente era a religião desses povos, tende-se a focar em descrições ritualísticas/cerimoniais e em nomes de divindades que sejam recorrentes em várias dessas fontes primárias, revelando, então, possíveis apontamentos concretos que foram observados ao longo da História pelos estrangeiros que entraram em contato com os sámi. Nesse aspecto, as principais fontes primárias de que podemos fazer uso para pesquisar essa religião são as obras de Tácito (98 d.C); Olaus Magnus (1500); Schefferus (1674) e Laestadius (1845).

3. Para leituras introdutórias e analíticas sobre os Sámi e sua religião, indicamos os estudos de Kent (2014); Lehtola (2005); Broadbent (2014); DuBois (1999); Tolley (2009); Collinder (1949) e Frog (2017).

suas variações, ainda que mínimas, de acordo com a região, cronologia e organização social (ANDRÉN; JENNBERT; RAUDVERE, 2004, p. 13 – 14)⁴.

Por muito tempo, teorias de base linguística trabalharam com a hipótese de que teria existido uma religião pan-sámi, a qual posteriormente teria dado origem a todas as expressões religiosas e idiomas dos povos sámi. Portanto, as teorias mais recorrentes afirmam que a ocorrência dessa dispersão e ramificação da religião pan-sámi em diferentes religiões e idiomas ocorreu na Escandinávia, durante a Era Viking, devido ao contato com outros povos e o desenvolvimento interno gradual de cada povo sámi que se separou dos outros. Contudo, teorias dessa espécie têm sido questionadas com base em estudos filológicos recentes que comprovaram que o idioma proto-sámi já tinha se dispersado em diferentes dialetos antes ainda do ano de 500 d.C., combatendo a concepção de uma homogeneidade religiosa e linguística ideal desse povo que teria se mantido até a Era Viking (FROG, 2007, p.36-37). Para Frog (2007, p.37), talvez seja necessário substituir a ideia de uma religião pan-sámi que tenha se desmembrado, pela probabilidade de que o idioma proto-sámi tenha se espalhado primeira e principalmente como um meio de comunicação linguístico que não carregava necessariamente elementos religiosos e culturais de maneira inteira e plena.

Seja como for, apesar de todas as suas variações, possíveis peculiaridades e vicissitudes, as religiões dos diferentes povos sámi possuíam alguns traços em comum, tornando possível arriscar um breve enquadramento dessa experiência religiosa, mesmo que brevemente e sem visar muitas amarras, visto seu caráter multifacetado. Se fossemos enquadrá-la, terminaríamos por chamá-la de uma religião étnica, ou seja, suas modalidades mágico-religiosas são autorreferenciais e visam somente o próprio grupo que as colocou em ato. Dessa forma, o *ethos* é seu único referente: a religião dos sámi parte desse *ethos*, existe em função desse grupo e desse habitat específica e unicamente, identifica-se com ele e recai sobre ele. Eles não possuem um fundador religioso, uma personalidade historicamente identificável (um messias, por exemplo) e nem uma vocação missionária. Assim, encaixam-se nos padrões de definição de uma religião étnica (PRANDI, 2012, p.276).

É possível delinear alguns traços que as antigas religiões sámi provavelmente possuíam em comum. Animista em essência, a religião sámi era baseada na crença de que os deuses de seu panteão teriam infundido o que há de animado e inanimado no mundo natural, criando o cosmos. Os deuses e seres desse panteão poderiam ser benevolentes ou malevolentes em relação ao Homem (não da maneira dual do

4. Questões de variação da Religião Nórdica Antiga, ver Langer: A Religião nórdica antiga: conceitos e métodos de pesquisa (2016).

cristianismo, vale ressaltar), mas encontravam-se sempre em interação indissociável com ele a natureza. Vários fenômenos naturais eram considerados como portadores de implicações espirituais e os sámi possuíam uma conexão religiosa importantíssima e muito forte com paisagens naturais feitas cavernas, ravinas, e lagos – estes últimos eram conhecidos por *sájuvva* no idioma Lule Sámi e acreditava-se que possuíam entradas para o submundo. Animais presentes em território sámi, como ursos e lobos, eram tidos como personificações de seres de outros reinos espirituais e, portanto, a caça e matança ritualística desses animais era proeminente também no sentido religioso (KENT, 2014, p.79).

224 Sendo politeístas, os sámi manifestavam a crença num vasto panteão de divindades que exerciam influência direta na sua compreensão da vida e do mundo natural. Um dos mais importantes deuses era *Veralden-radien*, que regia o Universo e era provedor da fertilidade que sustentava todo o mundo; *Bieggalmmái*, deus dos ventos de suma importância para os sámi que rebanhavam renas, pois seus ventos eram capazes de coordenar a direção em que elas se moviam procurando pelo pasto; *Afruvvá*, deusa cultuada pelos Sámi da Costa, semelhante a uma sereia, capaz de proteger das tempestades e dar avisos sobre o clima; *Jábmiidáhkka*, deusa venenosa do submundo que era capaz de proliferar o mundo com doenças e tormentas; *Beaivi*, deus do sol – para alguns sámi, seria uma entidade feminina –, responsável por trazer calor, luz e o processo de degelo, imprescindível para a criação de renas, dentre muitos outros deuses (KENT, 2014, p.81-82). Havia também uma série de outras entidades sobrenaturais que não eram divindades, mas conviviam com os sámi e possuíam suas próprias funções e propriedades: *Juovlagázzi*, espíritos pacíficos, que ajudavam com atitudes benevolentes durante os meses escuros do inverno; *Kaddz*, espíritos guardiões e protetores que se manifestavam como os mais variados animais; e os *Myandash* que por vezes apareciam como renas, outras como homens, ensinando técnicas de caça aos sámi (KENT, 2014, p.83).

É imprescindível ressaltar que a religião sámi também era de caráter fortemente xamânico. Os *noaidi* - nome dado aos xamãs - eram capazes de acessar diferentes mundos espirituais ao entrar num estado de transe por meio de rituais, sacrifícios e canções. Acreditava-se que possuíam a habilidade de mudar sua aparência, transformarem-se em animais e viajarem dessa maneira, ou então até mesmo enquanto fenômenos da natureza, como rajadas de vento. No contexto ritualístico, os tambores sámi eram de suma importância, pois as batidas e músicas por eles entoadas auxiliavam os *noaidi* a alcançarem o estado de transe; além disso, muitos desses tambores continham desenhos de animais, como baleias e renas, ou então de objetos como barcos e *skis* (KENT, 2014, p.104).

A religião sámi também possuía um vínculo fortíssimo com a natureza e o ambiente que os cercava. Vários sítios eram considerados sagrados e era neles em que os diversos rituais e invocações de espíritos, para os mais diversos fins, eram conduzidos. Basicamente, existem dois tipos de locais sagrados para os sámi: alguns lugares eram destinados às oferendas (ato de dar presentes aos deuses) para as divindades, enquanto que em outros eram realizados os cultos (sacrifícios, por exemplo). Dentre esses últimos, encontramos locais de enterros de humanos, ou então de ursos, que eram enterrados ritualisticamente pelos sámi (ÄIKÄS, 2015, p.19). De grande importância eram também os *siedidi* (*sieidi* no singular), grandes pedras que eram tidas como portais de conexão para os outros mundos, e onde podiam ser realizadas cerimônias sacrificiais e oferendas às divindades e espíritos (KENT, 2014, p. 84).

É relevante apontar para o fato de que a religião sámi antiga continua a se manifestar até os dias de hoje, dentro do que se costuma entender como o *continuum* da experiência religiosa. Apesar desses povos terem se convertido ao cristianismo, vale lembrar que uma religião nunca é substituída por completo, e, portanto, a antiga religião sámi apresenta os seus modos de ser ressignificada, mantendo uma relação dialética com a *práxis* religiosa desses indivíduos que, de fato, adotaram o cristianismo mas cujo passado cultural e a memória social é indissociável dessa experiência religiosa antiga. Como exemplo ilustrativo, temos relatos de sámis assumidamente cristãos que ocasionalmente sacrificam renas para algum deus da antiga religião, pedindo pela cura de doenças ou a resolução de suas mazelas, ou então que deixam dinheiro como oferenda ao passarem por certos locais conhecidos por serem antigos pontos de culto e sacrifício. Há, por exemplo, um acontecimento que virou notícia de jornal em Jaurekaska, de um pescador sámi que fez uma oferenda aos espíritos locais para que obtivesse sucesso na sua pesca, bem como relatos de que haveria um xamã em algum lugar próximo a Peurare, e que ele inclusive possuía uma fonte especial onde fazia seus rituais (KJELLSTRÖM, 1984, p.24-26). Trouxemos esse exemplo para que não se sustente a ilusão de que uma religião pode ser apagada por completo; na verdade, ela possui a capacidade de se diluir em meio a outras experiências religiosas dominantes (no caso dos sámi, o cristianismo) que se impõem por questões atreladas à história, à política, à cultura e às relações de poder. Ainda assim, essas religiões possuem um *continuum* que necessita ser levado em conta e que, inclusive, deve ser estudado pelas Ciências das Religiões. Como funcionaria essa coexistência entre dois sistemas religiosos? Como essas religiões se reorganizam e se ressignificam, conseguindo de algum modo se manter presentes no universo de expressões religiosas dos indivíduos?

Considerações finais

No que concerne a religião sámi, o assunto certamente está muito longe de ser esgotado. É necessário, a partir desse momento, que se voltem os olhares para seu estudo. Esperamos, com isso, que nosso objetivo primeiro de inserir e contextualizar essa religião no debate das Ciências das Religiões tenha sido alcançado, constituindo um primeiro esforço para abordar esse povo ainda pouquíssimo desbravado por estudos acadêmicos, até mesmo por conta de questões étnicas que ainda insistem, mesmo nas entrelinhas, em tratar os povos indígenas como constantes coadjuvantes no processo histórico da humanidade.

Referências

Fontes primárias

LAESTADIUS, Lars Levi. **Fragments of Lappish mythology**. London: Aspasia Pub, 2000.

MAGNUS, Olaus. **A description of northern peoples**. London: Hakluyt Society, 1996.

226 SCHEFFERUS, Johannes. **The History of Lapland**. Sweden: Oxford, 1674.

TACITUS. **Agricola and Germania**. London: Penguin Classics, 2009.

Fontes secundárias

ÄIKÄ, Tiina. **From boulders to fells: sacred places in the Sámi Ritual Landscape**. Finland: The archaeological society of Finland, 2015.

ANDRÉN, Anders; JENNBERT, Cristina; RAUDVERE, Catharina. Old Norse Religion: some problems and prospects. *In*: ANDRÉN, Anders; JENNBERT, Cristina; RAUDVERE, Catharina (eds.). **Old Norse Religion in Long-term Perspectives: origins, changes and interactions**. Suécia: Nordic Academic Press, 2004, p. 11-15.

ASAD, Talal. A construção da religião como uma categoria antropológica. **Cadernos de Campo**, v.19, n.19, 2011, p.263-284.

BELOTTI, Karina Kosicki. História das Religiões: conceitos e debates na era contemporânea. **História: questões & debates**, Curitiba, n.55, 2011, p.13-42.

- BROADBENT, Noel. **Lapps and Labyrinths: saami prehistory, colonization and cultural resilience**. Alaska: Smithsonian Institution Scholarly, 2014.
- COLLINDER, Björn. **The Lapps**. Londres: Geoffrey Cumberlege, 1949.
- DUBOIS, Thomas. **Nordic religions in the Viking Age**. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1999.
- FILORAMO, Giovanni. Para um estudo científico da religião. In: FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo (Org.). **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus, 2012, p.5-25.
- FROG. Sámi religion formations and proto-sámi language spread: reassessing a fundamental assumption. **The retrospective methods network**, n.12-13, 2007, p.36-69.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** São Paulo: Paulinas, 2006.
- HOCK, Klaus. **Introdução à ciência da religião**. São Paulo: Loyola, 2010.
- KENT, Neil. **The Sámi peoples of the North**. Nova York: Hurst, 2014.
- KJELLSTRÖM, Rolf. Continuity of Old Saami Religion. In: AHLBÄCK, Tore (Org.). **Saami Religion**. Finlândia: Donner Institute for Research in Religious and Cultural History, 1984.
- LATOUR, Bruno. "Não congelarás a imagem", ou: como não desentender o debate ciência-religião. **Mana**, n.10, v.2, 2004, p.349-376.
- LANGER, Johnni. A Religião Nórdica Antiga: conceitos e métodos de pesquisa. **Revista de estudos em religião**, n.2, 2016, p. 119-143.
- LEHTOLA, Veli-Pekka. **The Sámi People: Traditions in transition**. New York: University of Alaska, 2005.
- PRADO, André Pires do; SILVA, Alfredo Moreira; História das Religiões, História Religiosa e Ciência da Religião em Perspectiva: Trajetórias, métodos e distinções. **Religare**, v. 11, n.1, João Pessoa, 2014, p. 04-31.
- PRANDI, Carlo. As religiões: problemas de classificação e definição. In: FILORAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo (Org.). **As ciências das religiões**. São Paulo: Paulus,

2012, p. 253-284.

RYDVIING, Håkan. Scandinavian-Saami Religious Connections in the History of Research. **Scripta Instituti Donneriani Aboensis**, v.13, 2014, p. 358 – 373.

STRAUSBERG, Michael. Comparison. In: STRAUSBERG, Michael (Org.); ENGLER, Steven (Org.). **The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion**. Londres: Routledge, 2011.

TOLLEY, Clive. **Shamanism in Norse myth and magic**. Finlândia: Academia Scientarum Fennica, 2009.

VELHO, Octávio. Comentários sobre um texto de Bruno Latour. **Mana**, n.11, v.1, 2005, p. 297-310.

BIOGRAFIA HISTÓRICA E MEMÓRIA: O LUGAR DE ANTÔNIO CARLOS RIBEIRO DE ANDRADA NO CENÁRIO POLÍTICO MINEIRO AO FINAL DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Danyllo Di Giorgio Martins da Mota¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a narrativa biográfica construída sobre Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Importante personagem no processo da Revolução de 1930, a memória da sua trajetória política apresenta o entrelaçamento das ações do indivíduo com as representações do grupo social ao qual ele encontrava-se ligado. Deste modo se faz importante a reflexão sobre como as ações políticas de Antônio Carlos são associadas às representações simbólicas do Estado e do povo de Minas Gerais como forma de construir a memória do agente político por meio de sua biografia. Ao longo do texto analisamos a importância política do biografado no cenário mineiro e na campanha da Aliança Liberal ao final da década de 1920, as relações entre memória e biografia histórica, a construção de sua imagem pessoal na biografia e como esta é identificada com a ideia de mineiridade.

Palavras chave: Memória, Biografia Histórica, Primeira República.

Abstract: This article aims to analyze the biographical narrative built on Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Important character in the 1930 Revolution process, the memory of his political career shows the link between the individual actions to the representations of the social group to which he was connected to. Thus it is important to reflect on how Antônio Carlos political actions are associated with symbolic representations of the state and the people of Minas Gerais as a way to build the memory of political agent through his biography. Throughout the text we analyze the political importance of biography in mineiro's scene and the campaign of Liberal Alliance at the end of 1920s, relations between memory and historical biography, building his personal image in the biography and how it is identified with idea mineiridade.

Keywords: Memory, Historical Biography, First Republic.

1. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Campus Aparecida de Goiânia. Doutorando em História pelo PPGH/UFG desenvolvendo a pesquisa *Da Memória ao Mito Político: a biografia de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e os usos políticos da História*.

I. Antônio Carlos e o problema da memória sobre a Revolução de 1930.

Um tema recorrente na historiografia sobre a Primeira República é a existência em diferentes Estados de grupos de intelectuais que, ainda que não formassem grupos homogêneos, davam sustentação ideológica para as Oligarquias. Em Minas Gerais existiam iniciativas intelectuais e políticas que visavam à consolidação de uma imagem do Estado e a afirmação de seu lugar no cenário nacional. Dentre essas projeções do lugar de Minas Gerais na política nacional destacamos a construção da memória de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada² relacionando a atividade e os projetos políticos deste indivíduo com os aspectos apontados como características dos interesses do Estado mineiro ao final da Primeira República e no processo da Revolução de 1930.

Quando nos debruçamos sobre a produção de memória referente à Revolução de 1930 percebemos o quanto a herança varguista conquistou a hegemonia como memória histórica (SANDES, 2008, p. 136). Personagens como Antônio Carlos, a despeito de sua importância no processo revolucionário, foram paulatinamente relegados a segundo plano. Por vezes são identificados como herdeiros de uma tradição ultrapassada, atrasada, velha, tal como os construtores da memória varguistas classificavam o período que passou a ser chamado de "República Velha". Homens como Antônio Carlos tornaram-se símbolo dessas práticas "antigas", ainda que estivessem fortemente ligados aos processos políticos considerados "novos".

Em certa medida este distanciamento ocorre pela concentração das narrativas sobre as realizações do período pós-1930 na figura do próprio Getúlio Vargas. O que chama a atenção é que esta concentração da memória em torno da figura de Vargas provocou o apagamento progressivo de outros artífices da Revolução. Talvez não totalmente intencional - apesar de haver um forte trabalho intelectual a serviço do Governo Varguista que aponta claramente para essa valorização da imagem do Presidente. O fato é que este apagamento se transferiu também da memória para a História, o que nos permite dizer que há um apagamento ou um silenciamento desses personagens na Cultura Histórica.

No entanto, essa memória não desaparece por completo. Ela sobrevive nos reduzidos ouvintes de um discurso que não se tornou hegemônico e que, por

2. Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1870 – 1946) foi advogado e político, tendo grande destaque como Deputado Federal por Minas Gerais entre as décadas de 1910 e 1930, exerceu a Presidência da Assembléia Constituinte de 1933-1934. Também ocupou os cargos de Senador Estadual, Ministro da Fazenda e Presidente do Estado de Minas sendo um dos principais articuladores da Aliança Liberal, cujas ações levariam Getúlio Vargas ao poder por meio da Revolução de 1930. Sua biografia também é marcada por sua ligação familiar com José Bonifácio de Andrada e Silva, Patriarca da Independência, sendo a tradição familiar um elemento muito marcante na construção de sua memória.

vezes, contradiz as narrativas consagradas por outras memórias e pela historiografia. Essa sobrevivência tornou possível a busca por uma re colocação deste personagem no lugar que alguns acharam que lhe era de direito na cultura histórica (PEREIRA e FARIA, 1998, p. XV). Essa tentativa é a força motriz de produções biográficas e da coletânea de discursos de Antônio Carlos. A principal obra biográfica foi produzida na década de 90, o que aponta para a resistência enfrentada por essa memória esquecida. Contudo, o fato apontado pelas autoras de que Antônio Carlos já planejava produzir uma biografia ainda na década de 30 (PEREIRA e FARIA, 1998: XX) aponta para uma luta contra essa possibilidade de esquecimento enfrentada pelo próprio ator. Outro fato que aponta para essa luta contra o esquecimento é a publicação dos discursos de Antônio Carlos na campanha da Aliança Liberal. O livro publicado já em 1930 traz em sua apresentação, escrita por Abílio Machado, a idéia de sua produção para permitir que a palavra do presidente não fosse esquecida (ANDRADA, 1930, p. VI).

Essa preocupação constante com a preservação da memória, com a produção de um discurso próprio, com a apresentação de uma verdade nascida de sua experiência, se relaciona ao que Noé Freire Sandes (2009: 43) chama de a "objetivação da subjetividade" e o tratamento do passado como negócio. "Trata-se de aferir a relação entre lembrança e esquecimento na constituição de uma cultura história". A experiência da Primeira República foi relegada ao esquecimento e o passado anterior a 1930 fez-se distante. Neste sentido, Antônio Carlos também passou por um processo de esquecimento que afasta progressivamente a memória de sua atuação política no processo revolucionário de 1930 da cultura histórica que abarca este evento. Isso estabelece uma ligação de Antônio Carlos com a Primeira República, mais que com o período Vargas. Sua atuação passa a representar um tipo de ação política presa ao passado, cada vez mais remoto. Em certa medida essa visão encontra-se presente nos escritos sobre o novo papel desempenhado por Minas Gerais após a Revolução de 1930. O que buscamos analisar neste artigo são as tentativas de esboço da imagem de estadista de Antônio Carlos presentes na biografia *Presidente Antônio Carlos: um Andrada da República; o arquiteto da Revolução de 1930*, escrita por Lígia Maria Leite Pereira e Maria Auxiliadora Faria e publicada em 1998. Primeiramente, buscamos fazer uma breve discussão acerca dos conceitos de memória e das características de produção da biografia histórica, tanto com o objetivo de identificar possibilidades de análise, quanto de mapear os possíveis obstáculos para a produção do conhecimento histórico presentes neste tipo de escrita.

Em seguida, concentramos nossa análise na avaliação da construção de uma imagem pessoal de Antônio Carlos presente em sua biografia. Para isso partiremos de dois pontos: o destaque para as características pessoais do biografado e a relação

que se constrói entre o indivíduo e sua região, no caso o Estado de Minas Gerais. No primeiro ponto fazemos alusão às formas como as autoras trabalham as características da personalidade do biografado e de suas percepções políticas, destacando como são relacionados os aspectos positivos e negativos dentro da narrativa. Em seguida discutimos a relação entre os aspectos biográficos do ator político com as características do cenário de sua atuação, sua relação com o Estado e o povo de Minas Gerais identificadas na ideia de mineiridade.

II. A Biografia Histórica e a construção da Memória.

Para discutirmos acerca do conceito de memória, um primeiro ponto relevante para sua definição é estabelecer sua distinção quanto ao conceito de História. Sobre o conceito de memória, Jacques Le Goff afirma que tal ideia nos remete, em primeiro lugar, a um fenômeno individual e psicológico, que possibilitaria ao homem a atualização de impressões ou informações passadas (LE GOFF, 1990). Relacionando essa afirmação com os debates referentes à psicologia individual, Jô Gondar (2008) afirma que teríamos aqui uma memória caracterizada como experiência interior e subjetiva. A essa memória restrita ao indivíduo faltaria a dimensão visível e tangível da memória social que seria o documento. É o documento que garante que a memória individual possa ser compartilhada, enquanto, como fenômeno singular, ela seria passível de transmissão através da palavra.

232

O processo de registro é uma das vias de preservação e transmissão da memória individual que torna possível sua transformação em memória social. Mesmo sendo um indivíduo o produtor da memória, esta se relaciona com o grupo ao qual ele se vincula. Segundo Pierre Nora (1993, p. 09), a memória emerge de um grupo que ela une, havendo tantas memórias quantos grupos existirem, enquanto a história pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação ao universal. Mas, com a crise das sociedades-memória, onde esta faz parte da vivência direta do presente, cada vez mais a memória é tomada como história (NORA, 1993, p. 14). Quanto menos a memória é vivida do interior, mais ela tem necessidade de suportes exteriores e de referências tangíveis de uma existência que só vive através delas.

É devido a essa necessidade de referências tangíveis, por não ser mais algo vivido, que a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. Contudo, na perspectiva historiográfica a memória se torna objeto de uma história possível (NORA, 1993: 11), uma interpretação do passado dentro de uma infinidade de testemunhos. O fim da história-memória multiplicou as memórias particulares que

reclamam sua própria história (NORA, 1993, p. 17), relacionando os indivíduos que a produzem com os grupos sociais aos quais estão ligados. A memória passa então por uma metamorfose histórica e por uma conversão à psicologia individual.

Ocorre assim um deslocamento decisivo da memória do histórico ao psicológico, do social ao individual (NORA, 1993, p. 18). Inaugura-se um novo regime de memória, a partir de agora privada. A psicologização da memória levou a uma economia singularmente nova do eu, dos mecanismos da memória e da relação com o passado, sendo agora identificada com o indivíduo, com a ação privada, com aspectos subjetivos. Quanto menos a memória é vivida coletivamente, mais ela tem a necessidade de homens que tomem para si a responsabilidade de conservar essa memória. Contudo, essas memórias individuais são usadas para fomentar as memórias dos grupos aos quais estes indivíduos encontram-se ligados.

Distinguindo-se de Pierre Nora, Michel Pollak analisa a ideia de memória chegando ao conceito de "enquadramento", proposto por Henry Rousso. Segundo Pollak, a memória coletiva, dos grupos sociais, fomentada pelas memórias individuais, não é imposta de forma coercitiva (1989, p. 03). Ela é acessada por meio da adesão afetiva ao grupo, sendo a nação a forma mais bem acabada destes grupos e a memória nacional a sua memória coletiva.

As duas funções principais da memória seriam "manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum", incluindo aí o território, no caso de Estados. O significado dessas duas funções seria o fornecimento de um quadro de referências e de pontos de referência. Por isso, para Pollak, o termo memória enquadrada seria mais específico e adequado do que memória coletiva. Ainda segundo Michel Pollak (1989, p. 10):

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro.

Dentro dessa perspectiva, a biografia histórica seria uma forma de fomentar esse enquadramento. Quando se constrói a biografia de Antônio Carlos baseada na relevância histórica de suas ações políticas, este trabalho representa o enquadramento de sua memória, pois alimenta-se dos elementos históricos e estabelece as possibilidades de reinterpretação que dão a dinâmica da relação temporal entre passado e presente.

É nesse sentido do enquadramento que a memória de Antônio Carlos se relaciona ao grupo do qual ele faz parte, sendo alçado a símbolo deste mesmo grupo.

Mas a narrativa presente em sua biografia já não é mais uma memória vivida, mas uma memória capturada pela história, tal como aponta Pierre Nora, concedendo sentido de unidade a este grupo social. Relacionada com a história política do Estado de Minas Gerais, a biografia de Antônio Carlos ganha relevância. Sua notoriedade vincula-se à mineiridade, pois suas ações políticas representam este grupo, como defensor simbólico dos interesses mineiros na Revolução de 1930. Mais uma vez nos remetendo ao trabalho de Michel Pollak (1989, p. 15), esse exemplo sugere que mesmo no nível individual o trabalho da memória é indissociável da organização social da vida.

Ao tornar as ações de um indivíduo exemplar ou simbólica, corre-se o risco da ilusão. Neste sentido, Pierre Bourdieu (1996, p. 184) alerta quanto à ilusão que pode ser produzida pelas biografias. Na construção das narrativas biográficas, o indivíduo é visto como um sujeito completo, portador de uma totalidade explicitada ao longo das ações que compõem sua vida. É a ilusão de que a vida tem um sentido imanente e coerente em uma direção linear de início, meio e fim. Dessa forma, a vida constituiria um conjunto coerente e orientado, guiada por uma intenção subjetiva e objetiva na realização de um projeto.

Dessa forma a escrita biográfica traz um sentido de moral, de exemplo de comportamento social, de transmissão de atitudes simbólicas que podem se distanciar do rigor metodológico do trabalho de construção do conhecimento histórico. Sobre este problema, Benito Schimidt (2003) destaca que uma das tarefas do historiador é o acompanhamento do "fazer-se" do indivíduo ao longo do tempo. Para isso é necessário levar em conta os diferentes espaços sociais por onde este indivíduo transita, suas percepções subjetivas, as oscilações e hesitações nas ações políticas e sociais e mesmo o acaso como elemento de construção da biografia histórica.

De toda forma, a escrita biográfica parte, necessariamente, da relação entre o indivíduo e a esfera social na qual ele se localiza. Sobre este diálogo entre indivíduo e sociedade, Benito Schimidt (2003, p. 58) alude à obra de Françoise Frazier para indicar a importância da relação entre a perspectiva moral e a história como característica dos escritos biográficos. Essa relação se faz presente por meio dos exemplos dados pelos personagens que, presentes na obra biográfica, são acessados e reinterpretados por seus receptores. Nesta relação entre a escrita biográfica e a produção do conhecimento histórico, para além de representativa de exemplos, a biografia pode introduzir o elemento conflitual (SCHIMIDT, 2003, p. 68).

Essa relação com a moral, o exemplo, a perspectiva da vida como unidade racional e o estabelecimento de relações entre passado e presente são fundamentais na construção da narrativa biográfica sobre Antônio Carlos. Estes elementos servem como ligação entre o indivíduo e o grupo social ao qual ele se relaciona e são usados para

explicar suas ações no cenário político mineiro nos momentos decisivos da Primeira República.

III: Antônio Carlos: o ator político na Biografia.

Mapeando a construção das características pessoais de Antônio Carlos em sua biografia, um dos pontos que identificamos encontra-se no destaque à escolha de seu nome como candidato à Presidência de Minas Gerais pelos delegados municipais, pelo diretório estadual do PRM e pela opinião pública (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 265). A ideia de opinião pública, cuja definição é alvo de longa discussão³, é problemática. Ela está mais ligada à opinião publicada nos jornais - muitos deles oficiosos, que quase unanimemente elogiavam a escolha - do que propriamente com a representação da escolha livre do "público". A opção por Antônio Carlos pode revelar muito mais sua força dentro do partido que dominava a política estadual do que necessariamente a vontade pública de sua eleição.

A escolha dos candidatos dentro do PRM (Partido Republicano Mineiro), durante a Primeira República, era feita por meio das articulações restritas a sua comissão executiva, conhecida como Tarasca⁴, e referendadas pelos diretórios e câmaras municipais sem contestações consideráveis. Portanto, a escolha do nome de Antônio Carlos como candidato à Presidência de Minas Gerais em 1926 decorre muito de sua capacidade política dentro do partido, sendo a repercussão e o destaque às suas características pessoais um efeito do domínio desse mesmo partido sobre a Imprensa do Estado.

É também a partir do destaque às características excepcionais da personalidade de Antônio Carlos que podemos analisar as indicações de Otávio Malta destacadas no texto biográfico (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 338):

Um homem sagaz, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. Tornou-se personagem decisivo na década de 30. Descendente dos Andradas da Independência, tinha a vocação para a glória. (...) A raposa das Alterosas *sentiu* que, após os erros da Presidência Washington Luis, a Nação, ante o aparecimento de lideranças novas no movimento tenentista, passara a exigir uma mudança ou revolução.

3. Considerando as dificuldades e o constante debate acerca do termo "opinião pública" é importante ressaltar que aqui ele está sendo empregado no sentido de opinião que se torna pública, que se publica e se faz conhecida. Essa definição se aproxima daquela apontada por Said Farhat (1992: 26) da opinião pública como "elementos de formação de imagens no contexto de grupos de interesse e de pressão". Ou seja, não a entendemos aqui como um agente social ou político em si, mas como expressão de grupos específicos que buscam disseminá-las como compartilhadas pelo público ao qual um texto se dirige.

4. A comissão executiva central do Partido Republicano Mineiro – PRM, chamada de Tarasca, em geral composta pelos chefes políticos mais influentes do Estado, era a responsável pelas decisões políticas mais importantes que, em geral, eram referendadas pelos comitês e municipais do Partido. Era o lugar do embate político efetivo durante a Primeira República (VISCARDI, 1995).

A ideia de que Antônio Carlos está destinado à glória revela a importância atribuída pelo escritor, e replicada pelas biógrafas, da astúcia do biografado e da tradição para a ocupação das posições políticas às quais galgou. Dessa maneira, a astúcia é um elemento importante para a atividade política, mas é acompanhada por um tipo de destino pré estabelecido exposto na ideia de que Antônio Carlos teria a “vocação para a glória”.

Isso também encontra-se exposto nas referências das autoras às ações de Antônio Carlos às vésperas do pleito de 1930. Segundo as biógrafas, o Andrada era um dos poucos líderes da Aliança Liberal a manter-se “sereno e confiante” (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 372). As atitudes e o posicionamento de Antônio Carlos o destacam-no em relação a seus contemporâneos. A imagem construída de Antônio Carlos em sua biografia é de alguém superior, que mesmo nas horas mais difíceis consegue manter-se no controle e que tem uma visão mais avançada que a de seus pares. Daí também resulta a capacidade de prognósticos, quase como profecias (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 365), como ressaltado no texto biográfico. Essa característica da escrita biográfica de aparente unidade da vida é sempre uma construção a *posteriori*. Por isso a ideia de ilusão, como apontada por Pierre Bourdieu (1994), de que todos os acontecimentos têm uma explicação direta, previsível pelo próprio biografado, como se este tivesse controle absoluto sobre suas experiências.

Este aspecto na biografia de Antônio Carlos é característico da escrita biográfica de forma geral. Tal “ilusão” se relaciona com a necessidade de ordenação lógica no processo de construção de memórias individuais, como apontado por Michel Pollak, (1989, p. 14):

Ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos chave (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

É na ordenação cronológica que as experiências e o lugar ocupado pelo indivíduo dentro de um grupo torna-se inteligível a outros sujeitos. Na biografia de Antônio Carlos este processo é constante nas referências a suas ações e como elas explicam os sucessos e os fracassos políticos do biografado.

Nesse sentido encontramos no texto biográfico as referências aos defensores da ideia de que Minas Gerais, liderada por Antônio Carlos, teria faltado ao compromisso revolucionário que havia firmado com grupos políticos dissidentes do Rio Grande

do Sul e da Paraíba (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 383). Como Presidente de Minas, o biografado teria hesitado em vários momentos de organização da Aliança Liberal. Contudo, as autoras destacam que, como ele, também Getúlio Vargas e Borges de Medeiros hesitaram, por serem homens de bom senso. O bom senso explica, assim, as hesitações políticas, transformando o que era apontado como falha pelos críticos em elemento que confere sentido aos acontecimentos e a seus resultados.

Ao longo do texto biográfico, tal como nessa passagem, quando há críticas negativas a Antônio Carlos, ele é comparado com outros personagens contemporâneos, sempre grandes vultos do processo revolucionário de 1930, mas ressaltando os resultados positivos de suas ações. Em contrapartida, quando se destacam suas qualidades, ele é comparado com grandes vultos da História nacional, como Tiradentes, ou símbolos de astúcia política, como o Cardeal Richelieu (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 361, 383).

Apesar da alusão ao fato de alguns contemporâneos insistirem na característica de indecisão de Antônio Carlos no período pré-revolucionário, essas indicações das autoras não são acompanhadas por nenhum texto sobre o tema escrito no período abordado. Ao contrário, recebem destaque dois textos que ressaltam características positivas do biografado. No primeiro texto, um relato de Virgílio de Melo Franco, destaca-se o quanto Antônio Carlos envelhecera devido às ações da Aliança Liberal; no segundo, o relato de Paulo Pinheiro Chagas ressalta-se que o Andrada simbolizava a insistência do povo mineiro em não se render na luta (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 383). Dessa maneira a biografia cumpre o papel de ressaltar os elementos positivos do biografado. Mas as referências às suas falhas, que demonstram seu caráter humano perante os inúmeros elogios, se restringem a alusões, não havendo relatos mais detalhados de tais críticas.

Outra característica da escrita biográfica neste texto é uma excessiva psicologização por parte das autoras. Quando destacam o cumprimento, por Olegário Maciel, dos acordos feitos por seu antecessor, afirmam que este fato foi visto como algo surpreendente para os líderes da Aliança Liberal, exceto para Antônio Carlos, que “sempre apostou em sua lealdade” (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 394). O que chamamos de psicologização na leitura do evento refere-se ao fato de que as biógrafas parecem acessar diretamente a consciência do biografado, conferindo-lhe opiniões pessoais que não encontram respaldo nos documentos indicados na biografia.

Neste percurso as características individuais de Antônio Carlos esboçadas na biografia são construídas no estabelecimento de relações com outros agentes contemporâneos a ele e na busca por explicações das razões que motivavam suas ações políticas. Essas explicações encontram seus elementos na relação entre a ação do

indivíduo e o interesse coletivo do grupo ao qual ele pertence. Dessa forma, a biografia estabelece a ligação entre o indivíduo e o grupo social ao qual ele é identificado. A biografia de Antônio Carlos ganha sentido quando relacionada ao Estado de Minas Gerais.

IV. A memória do indivíduo e as relações com o grupo social.

Para pensarmos a relação entre Antônio Carlos e o Estado de Minas Gerais, buscamos esclarecer dois pontos fundamentais na construção da narrativa biográfica. Primeiro, a construção simbólica e ideológica das características identificadoras do Estado de Minas Gerais, reunidas na ideia de mineiridade e; em segundo lugar, apontamentos sobre as características dos grupos políticos identificados com as distintas regiões de Minas na Primeira República. Com isso pretendemos mostrar o quanto a identificação de Antônio Carlos com ideais apontados como identificadores da população mineira como uma unidade essencialista, representa um dos problemas para se pensar a relação entre a escrita biográfica e a construção do conhecimento histórico.

238

Sobre essa perspectiva essencialista como forma de identificação do povo mineiro, Walderez Ramalho (2014, p. 01) aponta a busca pela identificação das "características psicossociais mais típicas e genuínas" que formariam uma "identidade mineira" como um "conjunto de valores, costumes e tradições" que convencionou-se denominar de "mineiridade". Essas características, muito presentes na produção literária e ensaística sobre Minas Gerais, teriam influenciado decisivamente no imaginário local e nacional sobre o Estado. Para a autora, essa influência pode ser percebida no planejamento e execução de práticas políticas e culturais na região.

Nessa perspectiva se define mineiridade como um discurso que "visa representar uma ideia de união e fraternidade ao conjunto da população mineira" (RAMALHO, 2014, p. 01). Para essa identificação é fundamental a relação entre as características regionais e nacionais. Ainda que Walderez Ramalho indique que a mineiridade não tem como objetivo os aspectos da distinção com a nacionalidade, como é característico de outras identidades regionais com cunho separatista, entendemos que o discurso da mineiridade se baseia na distinção fundamental entre a população mineira no conjunto da população nacional. Essa distinção se dá por meio da atribuição narrativa de certos valores, costumes e tradições que lhe seriam específicos. Porém, a indicação dessas especificidades revelaria muito mais o ponto de vista de quem constrói e interpreta esse discurso do que, propriamente,

da população. Estes discursos essencialistas da mineiridade são construídos a partir de elementos predominantemente conservadores e tradicionalistas, caracterizando-se pelos aspectos de equilíbrio econômico, conservadorismo político, erudição na esfera cultural, centralidade da família no campo social, síntese nacional do ponto de vista histórico, apego às tradições e à conciliação política (RAMALHO, 2014, p. 13).

Para além das definições "essencialistas" da mineiridade, do ponto de vista político e social a afirmação de uma unidade mineira é mais problemática devido às disputas políticas entre as elites das várias regiões do Estado. De acordo com Claudia Viscardi (s.d), a caracterização de Minas Gerais como um mosaico composto por sub-regiões muito diferentes entre si é comum na historiografia mineira e revela a existência de identidades sub-regionais. Muito embora essas divisões não tenham resultado na desagregação do estado, elas representam um obstáculo para a construção de uma conciliação interna que, durante a Primeira República, resultou em dificuldades para a atuação política efetiva de Minas Gerais no cenário federal.

A despeito das dificuldades de definição de uma identidade unitária do povo mineiro e das disputas políticas internas às elites do Estado, na biografia de Antônio Carlos o povo mineiro é identificado às idéias de moralidade e progresso. Sobre a moralidade, essa ideia pode ser avaliada sob dois aspectos: a moralidade mineira, que identifica o povo do Estado de Minas Gerais de forma geral, e a moralidade de seus políticos, que também identifica o povo, mas que é característica daqueles que se destacam e alcançam um patamar digno de representar a população, identificando assim a sua elite política. Quanto à ideia de progresso, refere-se a um aspecto coletivo, quando os interesses do grupo não devem ser substituídos pelos de indivíduos ou classes (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 265). A moralidade mineira procura políticos que exerçam a função pública de forma altruísta e não como forma de conquistar uma fonte de proventos para si. Aqueles que, não atendendo a interesses privados, coloquem os interesses públicos em primeiro plano. Portanto, para atender a essa prerrogativa, é preciso ter origem em um grupo privilegiado, ao menos do ponto de vista econômico, limitando o exercício da atividade política à elite.

É nesse sentido que percebemos o destaque feito ao texto do jornal *O Estado de Minas*, de 17 de agosto 1929, em trecho inserido na biografia. Analisando as críticas de adversários políticos, feitas às ações de Antônio Carlos na organização da Aliança Liberal, as autoras destacam o seguinte trecho de artigo publicado por um correligionário do biografado (*apud* PEREIRA e FARIA, 1998, p. 348):

O Sr. Antônio Carlos agiu, não como consultando aos seus interesses pessoais, mas tendo em vista apenas os mais sérios interesses de Minas e do país. A sua atitude foi de uma beleza e de uma linha tão nobre que não pode mesmo ser

compreendida pelos que vendem sua opinião nos balcões dos cofres públicos.

No texto do jornal destacado na biografia, Antônio Carlos se despe dos interesses pessoais ao exercer sua atividade política. Seu altruísmo reverte suas ações do mais puro interesse público. Este interesse público identifica-se com a autonomia e independência do Estado de Minas Gerais na relação entre o Governo Federal. São essas prerrogativas defendidas pelas biógrafas ao tratar a indicação de Melo Viana, em 1929, como candidato à sucessão de Antônio Carlos na Presidência de Minas. A indicação feita por Washington Luís, do então vice-Presidente da República, é tomada como uma traição e afronta desrespeitosa à autonomia estadual (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 359).

240

Dessa forma percebemos o quanto as ações de Antônio Carlos são relacionadas, na biografia, com a atitude de liberdade e autonomia mineira. A defesa de valores como a justiça, a liberdade ou a verdade sevem como justificadoras das ações do biografado, alçado a representante dos interesses e do pensamento do povo mineiro. Já as ações de adversários políticos são vistas sob um aspecto extremamente negativo. O destaque neste ponto é para as afirmações insistentes na imprensa de que as ações de Melo Viana representavam uma traição “longamente preparada” em articulação com o Governo Federal (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 361). Seguindo esta linha de interpretação, Melo Viana e Carvalho Brito são classificados como “os únicos políticos mineiros que ficaram contra Minas”. As comparações de Melo Viana com Joaquim Silvério dos Reis, propaladas pela imprensa e destacadas pelas autoras da biografia, colocam Antônio Carlos em posição semelhante à de Tiradentes, como defensor da liberdade e vítima de traição.

Os comentários elogiosos a Antônio Carlos e a ressalva sobre o papel desempenhado por Minas no conjunto dos Estados brasileiros também é destacado em trecho do jornal *Diário de Minas* em 24 de outubro de 1929 (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 372):

Com a larga e brilhante inteligência o Sr. Antônio Carlos compreendeu magnificamente que estava destinado ao Estado de Minas organizar e conduzir a aspiração liberal cada vez mais ardente. Chegamos, em 1929, a uma situação de desencanto de um regime velho e de esperança na idéia nova, de consciência dos poderes populares análogos à em que se viu o império em 1889 (...).

No texto é atribuído ao Estado de Minas o dever de iniciar o processo de mudança nacional, gerado pelo sentimento de “desencanto” com o regime republicano,

presente na consciência popular. Mas a realização dos anseios populares só seria efetivada devido à inteligência e capacidade de compreensão da conjuntura política de Antônio Carlos. De acordo com o importante papel desempenhado por Minas Gerais no cenário das mudanças nacionais, o Estado e seu líder se confundem. Antônio Carlos é alçado à condição de símbolo dos anseios populares e líder de uma mudança que, comandada por Minas Gerais, deveria abarcar toda a nação. Dessa forma os elementos regionais ganham relevância quando colocados em relação a outras regiões e à esfera nacional.

Todas essas características da esfera regional são encontradas em seu povo, e é o próprio Antônio Carlos quem as destaca. Destacando os perigos representados pelas possibilidades de fraudes eleitorais no pleito presidencial de 1930, aponta a esperança o dever do povo mineiro de defender os interesses nacionais. Em carta a Augusto Lopes, correligionário de Juiz de Fora, o líder da Aliança Liberal escreve (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 366):

Dando-vos essa minha impressão, é meu propósito transmitir ao vosso a tranqüilidade que anima o meu espírito. Essa tranqüilidade se baseia ainda na certeza de que, no dia em que, para a vergonha da República e desgraça do Brasil, minhas previsões falharem, Minas Gerais – identificado o seu nobre e ativo povo com o seu governo – saberá, como sempre, cumprir o seu dever.

241

O povo mineiro é elemento importante no discurso de Antônio Carlos, sendo, a população, aqui claramente identificado com o Governo e, logo, com o ideário da Aliança Liberal. Há uma unidade implícita na ideia de povo, construída por Antônio Carlos, onde a identificação com o governo contraria qualquer elemento de oposição. O povo e o governo se complementam. Por isso a ideia explícita de apoio maciço do povo às ações governamentais e, neste caso, às ações da Aliança Liberal, comandadas pelo próprio Antônio Carlos. Dessa forma encontram-se relacionados o povo mineiro com seu Governo que, por sua vez, se identifica com o ideário da Aliança Liberal, liderada por Antônio Carlos que, compreendendo os anseios do povo, torna-se seu símbolo na luta contra os desmandos do Governo Federal.

Se o povo mineiro, visto como uma unidade, encontra-se identificado com seu governo e, por conseguinte, com a Aliança Liberal e seu líder, uma ação política contrária aos interesses desse grupo político é vista também como uma traição ao próprio povo. Assim, as articulações do Catete, no cenário político do período, são definidas como inqualificáveis "atos de perseguição a Minas", nas palavras das biografas (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 379).

Quando os deputados do PRM, simpáticos á Aliança Liberal, tiveram seus

registros indeferidos pela Câmara dos Deputados, essa ação foi classificada por Antônio Carlos, em carta ao Presidente da Câmara, como um ato "revolucionário e injusto". O termo revolucionário assume aqui um sentido extremamente negativo e condenável. Como as autoras destacam (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 380), para os aliancistas, o termo ainda denotava algo "fora da ordem", condenável. Mais uma vez, na leitura das biografias, as ações do Governo Federal ou, neste caso, da Câmara dos Deputados, são qualificadas como atos de perseguição ao Estado de Minas.

Dessa forma, os posicionamentos políticos se confundem com o que é identificado como os anseios do Povo. Mesmo que as comissões de verificação de poderes já fossem utilizadas na Primeira República, sempre em benefício dos detentores do poder central, incluído aí o PRM, no qual militava Antônio Carlos, ele não poupou críticas a essas ações contrárias aos interesses da Aliança Liberal. Seguiram neste sentido as críticas ao regime da Primeira República, da qual ele participara ativamente compondo o grupo politicamente dominante e lançando mão dos mesmos artifícios ao longo das décadas de 1910 e 1920 (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 354).

Da mesma forma, se os interesses do povo mineiro justificaram as críticas à República Oligárquica, também serviriam, mais tarde, às reivindicações ao Governo Provisório, comandado por Getúlio Vargas, com críticas ao personalismo do Governo e solicitações de constitucionalização do país. Em entrevista ao jornal *O Globo*, em 02 de dezembro de 1930, Antônio Carlos afirmava (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 401): "(...) o povo mineiro não entregou o seu coração, a sua inteligência e cultura a um homem. Ele os ofereceu aos ideais encarnados na Revolução de outubro". Percebemos assim que a relação entre as opiniões de Antônio Carlos e os anseios do povo mineiro, claramente apontados pelo próprio agente político, não se limitaram à Primeira República, ou às suas ações na Aliança Liberal, mas se manteriam na nova condição política ocupada por ele durante o Governo Vargas.

242

V. Considerações finais.

A luta pela memória da Revolução de 1930 começava, para Antônio Carlos, antes mesmo da conclusão vitoriosa do movimento revolucionário. Em telegrama para Olegário Maciel, em 10 de outubro de 1930, o líder da Aliança Liberal já se colocava como um cidadão comum (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 395). Um símbolo de simplicidade, ou de astúcia política, dada sua importância no processo revolucionário que se desenhava vitorioso. Mas o telegrama deixa transparecer também a preocupação de Antônio Carlos com a posteridade. Nos elogios à "extraordinária personalidade e abnegação"

de Olegário Maciel durante o processo revolucionário, vista por ele como uma das maiores da contemporaneidade, Antônio Carlos destaca que essas características se tornariam o “símbolo máximo das energias patrióticas do povo mineiro” na posteridade.

Essa preocupação com a posteridade, com o julgamento pela História, é constante nos textos e discursos de Antônio Carlos, presentes com muito destaque em sua biografia. Vemos duas possibilidades de análise para essa preocupação: primeiro, essa inquietação se relaciona às ações do próprio Antônio Carlos, como consciência da grandiosidade do momento e da importância de seus atos para o futuro da nação e; segundo, como uma preocupação em forjar uma memória pessoal diante e no decorrer de tais acontecimentos.

Na relação entre a construção da memória e a análise do quadro político que vivenciava em 1936, Antônio Carlos refletia sobre seu papel e os riscos políticos que correria ao liderar a campanha da Aliança Liberal. No relato de Moacir Andrade (*apud* PEREIRA e FARIA, 1998, p. 401), Antônio Carlos declarou que Washington Luis não o pegaria vivo: “É que os meus correligionários de Minas, diante da derrota, me liquidariam imediatamente, por que eu fora o único culpado... Agora que a Revolução venceu...”.

Em 1936, Antônio Carlos ainda se colocava como o responsável pelo processo revolucionário, na condição de líder da Aliança Liberal. Há uma aparente crítica aos que se apossaram da Revolução e indícios de um sentimento de derrota, já que em 1936 ele já se encontrava alijado de várias posições na estrutura do poder que ocupara durante a Primeira República e os primeiros tempos do Governo Vargas. Este afastamento progressivo de Antônio Carlos do centro do palco político é fruto das ações de Getúlio Vargas no processo de consolidação de seu poder à frente do Governo Provisório (1930-1934) e intensificadas posteriormente. Getúlio Vargas se cerca dos grupos mais radicais da Revolução, chamados de jacobinos por João Neves da Fontoura (PEREIRA e FARIA, 1998, p. 397), e tenta “exportar” os antigos aliados e potenciais adversários no novo na nova cena política pós 1930.

É nesse momento que se efetiva o processo de luta pela memória da Revolução: logo em seguida à vitória do movimento, no momento mesmo de consolidação dos grupos que vão conduzir o processo político após a tomada do poder. É a partir deste instante que Antônio Carlos começa a deixar seu papel central para assumir uma condição cada vez mais marginal no jogo político da Era Vargas.

Referências Bibliográficas:

ANDRADA, Antônio Carlos Ribeiro de. **A Palavra do Presidente Antônio Carlos na**

- Campanha da Aliança Liberal.** Prefácio de Abílio Machado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.
- BOURDIEU, Pierre. A Ilusão Biográfica. In; FERREIRA, Marieta de M; e AMADO, Janaina (orgs.). **Usos e Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-192.
- CHAGAS, Carmo. **Política:** arte de Minas. São Paulo: Carthago e Forte, 1994.
- DE DECCA, Edgar. **1930:** o silêncio dos vencidos – memória, história e revolução. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FARHAT, Said. **O Fator Opinião Pública:** como se lida com ele. São Paulo: T.A Queiroz, 1992.
- FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira.** 2ª edição. São Paulo: Difel, 1977.
- GONDAR, Jô. Memória individual, memória coletiva, memória social. **Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas.** Ano 08, número 13, 2008. Disponível em <http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero13-2008/jogandar.htm>. acessado em 18 de fevereiro de 2015.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: Unicamp, 1990.
- NORA, Pierre. Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. **Projeto História.** São Paulo: 10, dez/1993, p. 07 – 28.
- PEREIRA, Lígia Maria Leite & FARIA, Maria Auxiliadora. **Antônio Carlos:** Um Andrada da República: O Arquiteto da Revolução de 30. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira. 1998.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.**
- RAMALHO, Walderez Simões Costa. Uma história da Mineiridade: o sentido “essencialista” de uma representação. **Anais do XIX Encontro Regional de História:** Profissão Historiador, Formação e Mercado de Trabalho. Juiz de Fora: 28 a 31 de Julho de 2014. Disponível em http://www.encontro2014.mg.anpuh.org/resources/anais/34/1398480269_ARQUIVO_Mineiridade-Walderez.pdf. Acessado em 22 de julho de 2015.
- SANDES, Noé Freire. A Memória Inconsútil: São Paulo, 1932. In: FREDRIGO, Fabiana de Souza; OLIVEIRA, Fabiane Costa; SALOMON, Marlon (orgs.). **Escritas da História:** arte, cultura e memória. Goiânia: UCG, 2009, pp. 179-197.
- SANDES, Noé. O Jornalista Costa Rêgo e o Tempo Revolucionário (1930). **Revista Brasileira de História.** São Paulo, vol. 28, nº 55, 2008, p. 41-62.
- SCHMIDT, B. B. Biografia e regimes de historicidade. **Métis (UCS), Caxias do Sul, v. 2, n.3, p. 57-72, 2003.**

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Elites Políticas em Minas Gerais na Primeira República.
In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 8, u. 15.1995. p. 39-56.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **Elites políticas mineiras na Primeira República Brasileira**: um levantamento prosopográfico. S.d. disponível em <http://cdn.fee.tche.br/jornadas/1/s11a2.pdf>. Acessado em 22 de fevereiro de 2015.

LOUREITO DA SILVA, AS ELEIÇÕES DE 1958 NO RIO GRANDE DO SUL E AS DISPUTAS EM TORNO DA REINVENÇÃO DO TRABALHISMO: APONTAMENTOS INICIAIS DE PESQUISA

Samuel da Silva Alves¹

Resumo: Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, em andamento, que analisa a campanha eleitoral de Leonel de Moura Brizola no Rio Grande do Sul em 1958. Nele, busca-se compreender de que forma a campanha de José Loureiro da Silva e a disputa com Brizola pelo posto de candidato trabalhista nesta eleição se inseriram em um contexto do PTB pós-1954, sem Vargas, de embates entre as diversas lideranças do partido pelo monopólio das redefinições do trabalhismo e pelo legado de Vargas.

Palavras-chave: José Loureiro da Silva. Partido Trabalhista Brasileiro. Campanha eleitoral.

Abstract: This article is a fragment of a larger research, underway, that examines the election campaign of Leonel de Moura Brizola in Rio Grande do Sul in 1958. It seeks to understand how the campaign of José Loureiro da Silva and the dispute with Brizola for the position of labor candidate in this election were part of a post-1954 PTB context, without Vargas, of clashes between the various leaders for the monopoly of redefinition of labor and the legacy of Vargas.

Keywords: José Loureiro da Silva. Brazilian Labor Party. Electoral campaign.

1. Mestrando em História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista do CNPq. Pesquisa em andamento: Brizola idealiza, planeja e constrói: a campanha eleitoral de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul (1958). E-mail: allvesamuell@gmail.com.

Introdução

A pesar de uma escassa e fragmentada produção historiográfica, José Loureiro da Silva é uma das figuras mais importantes e emblemáticas da política gaúcha na primeira metade do século XX. Durante a sua vida pública, exerceu as funções de prefeito de Gravataí (1931-1933) e Porto Alegre (1937-1943 e 1960-1964). Além disto, participou da Constituinte de 1935 e liderou a Dissidência Liberal Pró-Vargas, que auxiliou na derrubada do interventor Flores da Cunha e na implantação do Estado Novo.

Com o fim da ditadura varguista, a reorganização partidária e o início da experiência democrática brasileira², Loureiro da Silva filiou-se, inicialmente, ao Partido Social Democrático (PSD). Em seguida, a pedido de Getúlio Vargas, transferiu-se para o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), onde atuou como um dos principais estruturadores do partido no Rio Grande do Sul, ao lado de figuras como José Diogo Brochado da Rocha e Alberto Pasqualini. Entretanto, apesar de sua importância para o PTB no contexto regional, acumulou uma série de frustrações, especialmente no que se refere à possibilidade de concorrer ao governo do Estado nos anos de 1947, 1950, 1954 e 1958, quando disputou com Leonel Brizola o posto de candidato do PTB, sendo derrotado na Convenção Regional.

No que tange ao PTB, o impacto do suicídio de Vargas, em 1954, exigiu do partido uma série de reformas de cunho organizacional e ideológico. Tais reformas, por sua vez, culminaram em inúmeras disputas internas, em nível nacional e estadual, pelo monopólio das redefinições do trabalhismo e pelo legado de Vargas. No Rio Grande do Sul, estas disputas envolveram lideranças emergentes, como Leonel Brizola e Fernando Ferrari, mas também antigos dirigentes partidários, como Loureiro da Silva.

O objetivo deste trabalho é compreender, ainda que de forma parcial, como a campanha de Loureiro da Silva e a sua disputa com Leonel Brizola pelo posto de candidato trabalhista para as eleições de 1958 no Rio Grande do Sul se inseriram no contexto do PTB pós-1954, de disputas internas em torno das reinvenções do trabalhismo. Nele, busca-se perceber, a partir de discursos, correspondências expedidas e jornais, de que forma este embate evidenciou-se nas manifestações, públicas e privadas, de Loureiro

2. Conforme Jorge Ferreira (2011, p. 09), o intervalo de tempo correspondente aos anos de 1945 e 1964 caracterizou-se, em especial, pela emergência de partidos políticos organizados. Em oposição à tese de que os aspectos decisivos da luta política estavam vinculados apenas à luta entre personalidades, o autor (2012, p. 315-316) identifica nestes partidos a existência de projetos, que, por sua vez, eram reconhecidos pela população. Indo ao encontro da análise de Ferreira, Antônio Lavareda (1991, p. 170) afirma que a experiência democrática caracterizou-se como um período de consolidação para o sistema político-partidário brasileiro e, apesar dos empecilhos, “era uma experiência privilegiada nas suas circunstâncias para a implantação de clivagens duradouras na sociedade”. Experiência esta que, conforme Angela de Castro Gomes (2009, p. 48), caminhava bem até ser interrompida pelo golpe de 1964.

da Silva.

O campo político

Eleições e campanhas eleitorais caracterizam-se como alguns dos momentos de maior efervescência do campo político. Portanto, disputas como as que envolveram Loureiro da Silva e Leonel Brizola, postulantes a candidato do PTB nas eleições ao governo do Rio Grande do Sul em 1958 e representantes de diferentes facções do partido, podem ser compreendidas a partir dos pressupostos deste campo, apontados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Conforme Bourdieu (2012, p. 163-164), o campo político pode ser definido, simultaneamente, como um campo de forças e de lutas que visa transformar as relações de forças que conferem ao próprio campo a sua estrutura, e como um espaço onde se geram, a partir da concorrência entre os envolvidos no jogo e do interesse destes na manutenção do campo, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos e acontecimentos políticos que visam alcançar os profanos. Devido a sua estrutura, caracterizada pela desigual distribuição dos instrumentos de produção, o autor (2012, p.164-166) afirma que o campo político pode ser entendido sob a lógica da oferta e da procura e que, assim formatado, reduz os cidadãos ao estatuto de consumidores.

248

Mas afinal, para que competem tais profissionais inseridos no campo político e, neste caso, envoltos em disputas eleitorais? De acordo com Bourdieu (2012, p. 174), encontra-se em jogo, de um lado, o monopólio da elaboração e da difusão do princípio de divisão legítima do mundo social, que resulta na mobilização dos grupos, e, de outro lado, o monopólio da utilização dos instrumentos de poder objetivados. Esta luta assume a forma de uma disputa pelo poder propriamente simbólico de fazer ver e fazer crer, de predizer e prescrever, bem como de dar a conhecer e fazer reconhecer, que é ao mesmo tempo, segundo Bourdieu, uma luta pelo poder sobre os poderes públicos. Isto confere ao jogo, no entendimento do autor (2012, p. 176-177), um caráter de duplicidade: a relação entre representantes e representados mascara a relação de concorrência entre os representantes, fazendo com que, na medida em que sirvam aos interesses de seus clientes políticos, sirvam também aos seus próprios interesses. Em decorrência disto, Bourdieu afirma que os discursos políticos produzidos pelos profissionais são sempre duplamente determinados e afetados por uma duplicidade, resultante da dualidade dos campos de referência e da necessidade de servir às lutas internas e externas.

Os agentes por excelência desta luta simbólica são, segundo Bourdieu, os

partidos políticos. Partidos que, na compreensão do autor (2012, p. 166-167), podem ser entendidos como uma organização permanente que deve produzir a representação da continuidade da classe, orientada pela conquista do poder e encarregada não apenas de formular e propor aos militantes uma doutrina, mas também um programa político.

Para Bourdieu (2012, p. 178-179), toda a tomada de posição ocorrida no interior do campo político “depende do sistema das tomadas de posição propostas em concorrência pelo conjunto de partidos antagonistas [...]”. Na visão do autor, os partidos políticos, bem como as tendências existentes no interior destes partidos, possuem uma existência relacional, tornando-se vã a tentativa de definir o que eles são ou professam independentemente daquilo que são ou professam os partidos ou correntes concorrentes no seio do mesmo campo. Assim, organizado em torno da oposição entre dois polos, o campo político é, por isto, no seu conjunto, compreendido por Bourdieu como um sistema de desvios de níveis diferentes que apenas tem sentido se observado sob a ótica do jogo das oposições e das distinções.

Esta estrutura, que organiza o campo no seu conjunto, pode, de acordo com Bourdieu (2012, p. 180), ser reproduzida no interior dos partidos políticos segundo a mesma lógica dupla, interna e externa, que põe em relação os interesses dos profissionais e de seus mandantes. Conforme o autor, é no seio do partido, nos quais os mandantes são os mais desprovidos e, em decorrência disto, os mais dados a confiar no partido, que a lógica das oposições internas pode se manifestar de forma mais clara.

O trabalhismo e o PTB pós-1954

O trabalhismo no Brasil pode ser compreendido de diferentes maneiras. Na visão de Jorge Ferreira (2012, p. 307-309), o trabalhismo pode ser entendido como um projeto político nacional-estatista, formulado com a intenção de superar a relação de dependência existente entre o país e as grandes potências, envoltas na Segunda Guerra Mundial, e dar à nação certo grau de autonomia no cenário mundial. Já para Angela de Castro Gomes (2016, p. 304-305), pode ser concebido como uma ideologia e uma tradição política, frutos do Estado Novo em seu segundo momento, que envolveram um conjunto de crenças, valores, vocabulário e práticas festivas, ou ainda como um projeto que se vincula ao nacionalismo e à promessa de justiça social, centrada nos direitos trabalhistas.

Segundo Gomes (2016, p. 305), com o retorno da democracia e a reorganização partidária, buscou-se criar um partido capaz de abrigar tal ideologia. Assim nasceu o PTB. Criado em 1945, tornou-se, conforme Angela de Castro Gomes e Maria Celina

D'Araújo (1989, p. 17), um dos principais partidos da época, ao lado PSD e da União Democrática Nacional (UDN). Na visão de Gomes (2005, p. 282), foi concebido como a melhor opção partidária para o trabalhador brasileiro e como forma de canalizar os esforços investidos por Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, na organização sindical. Neste sentido, Lucília de Almeida Neves Delgado (2001, p. 175-176) afirma que suas proposições programáticas, datadas de 1945, deixam claro que o partido possuía no eixo de suas preocupações as questões sociais e a organização tutelada da classe trabalhadora. Assim, de acordo Ferreira (2005, p. 376), o PTB atuou durante o período da experiência democrática como um canalizador de demandas operárias e populares, promovendo a interlocução entre Estado e estas classes.

Na compreensão de Delgado (2001, p. 176-179), entre os anos de 1945 e 1964 o trabalhismo brasileiro possuiu no PTB a sua maior e mais bem sucedida forma de organização. Todavia, segundo a autora, apesar de possuir uma ideia central, traduzida em um projeto de modernização desenvolvimentista, e um programa amplamente voltado às questões sociais, este trabalhismo não era homogêneo. Para Delgado, desde a sua fundação, diversas foram as tendências ideológicas, políticas e de facções registradas no interior do partido, dentre elas: a) os *getulistas pragmáticos*, burocratas vinculados ao Estado através do Ministério do Trabalho e sindicalistas ligados ao corporativismo sindical, hegemônicos entre os anos de 1945 e 1954 e que possuíam em Vargas sua principal referência; b) os *doutrinários trabalhistas*, intelectuais orgânicos que se inscreviam em uma orientação trabalhista socializante, dentre os quais destacou-se inicialmente Alberto Pasqualini e, posteriormente, San Tiago Dantas, Fernando Ferrari, entre outros; e c) os *pragmáticos reformistas*, que uniram, em seu discurso e prática política, ideias das duas correntes anteriores, aliadas a uma renovação substantiva do próprio trabalhismo (que passou a se confundir com nacionalismo, reformismo e autonomia para a classe trabalhadora), e que possuíam em João Goulart e Leonel Brizola seus principais expoentes.

No Rio Grande do Sul, por sua vez, Miguel Bodea (1992, p. 20-31) identifica, entre os anos de 1945 e 1954, a existência de três vertentes distintas: a) a corrente *sindicalista*, constituída por lideranças sindicais forjadas no Estado Novo ou anteriores a ele, mantidas em funções sindicais, dentre as quais se destacaram nomes como José Vecchio, Silvio Sanson, entre outros; b) a corrente *doutrinário pasqualinista*, que tem em sua origem um grupo de intelectuais progressistas, orientados pelo pensamento teórico de Alberto Pasqualini, composto por nomes como Egydio Michaelsen, João Caruso Scuderi, entre outros; e c) a corrente *pragmático getulista*, composta por políticos oriundos do PSD, que trocaram de partido seguindo a orientação de Vargas, liderados por José Diogo Brochado da Rocha e Loureiro da Silva. Conforme o autor,

em 1945, após os ínfimos resultados obtidos no pleito daquele ano, a partir da fusão destas três diferentes vertentes, o PTB se consolidou como grande força política gaúcha, conquistando o apoio majoritário do voto operário em Porto Alegre e outros centros urbanos do interior.

Em meados de 1954, contudo, um duro golpe atingiu o coração do PTB: o suicídio de Vargas. Segundo Gomes (1994, p. 134-136), este ato desorientou não apenas o eleitorado, que perdeu sua principal referência simbólica, mas também membros e lideranças do partido, que, ainda em 1954, amargou expressivas derrotas em nível estadual e nacional. Com isto, a fim de tornar o PTB um partido eleitoralmente bem sucedido, a autora afirma que foram necessárias reformas de cunho organizacional (que exigiam a reestruturação e expansão da máquina do partido) e ideológico (a luta pelo monopólio do carisma de Vargas³ e a simultânea distinção entre o getulismo e o trabalhismo). Esta reorganização partidária, porém, implicou em uma série de disputas entre lideranças políticas pelo controle nacional e/ou estadual da organização, que, na compreensão de Gomes, estão profundamente imbricadas com lutas simbólicas pelo controle das formas de representação do partido.

Conforme Gomes (2016, p. 306-207), abriu-se **aí** uma temporada de embates, iniciados pela redefinição dos conteúdos do trabalhismo e seguidos por outra luta, a qual adjetiva como antropofágica, pela herança do carisma de Vargas⁴. Desta forma, o período que vai de 1954 a 1964 pode ser compreendido, de acordo com a autora, como uma década de duplo esforço para o PTB, de afirmação e renovação enquanto partido político. Um segundo tempo do trabalhismo, de um trabalhismo à esquerda, ainda marcado pela defesa dos direitos do trabalhador, pelo nacionalismo e pela proposta de um Estado intervencionista e protetivo, mas que se vinculou a novos temas e interpelações, tais como as reformas de base. Um segundo tempo também do PTB que, sem Vargas, foi dominado por lideranças emergentes, tais como Jango e Brizola, mas que, como veremos a seguir, teve no Rio Grande do Sul, em antigas lideranças do partido como Loureiro da Silva, um foco de resistência a estas ascensões.

3. Carisma que, segundo Maria Celina D'Araújo (1996, p. 103-104), foi disperso por Getúlio ainda em vida a líderes secundários, tais como Leonel Brizola e Loureiro da Silva, aos quais delegou a tarefa de falar em nome do getulismo e do trabalhismo. Uma dispersão que, simultaneamente, conforme explica a autora, garantiu a sobrevivência do partido, após a morte do líder, e gerou inúmeras e intensas lutas no interior do mesmo.

4. Indo ao encontro do que afirma Gomes, Igor Gastal Grill (2008, p. 156-158) entende que, no caso do PTB gaúcho, se iniciou um processo de afirmação dos candidatos a sucessores e a formação de cisões e rupturas em nome da herança, que culminou, entre outras coisas, em tentativas de reinvenção do trabalhismo e disputas em torno do legado de Getúlio. Acerca destes embates, ver BOMBARDELLI, Maura. O PTB e as eleições estaduais de 1954 e 1958 no RS: disputas internas, novas lideranças e mudanças na agenda do Partido. In: HARRES, Marluza Marques; BRANDALISE, Carla (Org.). O PTB do Rio Grande do Sul e a experiência democrática (1945-1964). São Leopoldo: Oikos, 2017, p. 87-114.

Loureiro da Silva e as eleições de 1958

Segundo Bodea (1992, p. 29), Loureiro da Silva foi um político oriundo do antigo Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), que, ainda na Era Vargas, exerceu um papel de destaque na política gaúcha. No início da década de 1930, foi prefeito de Gravataí, cidade localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre, onde realizou uma dinâmica administração. Juntou-se ao Partido Republicano Liberal Rio-Grandense (PRL) e, nos últimos anos da administração de Flores da Cunha, liderou a Dissidência Liberal Pró Vargas. Durante o Estado Novo, foi nomeado prefeito de Porto Alegre. Na capital gaúcha, a exemplo de Gravataí, realizou uma administração dinâmica e moderna, que, de acordo com o autor, marcou a fisionomia urbana de Porto Alegre de forma profunda.

Especialmente durante a primeira metade da experiência democrática, Loureiro da Silva caracterizou-se, na compreensão de Bodea (1992, p. 28-29), como uma das lideranças mais significativas da vertente *pragmático-getulista* do PTB gaúcho, citada anteriormente. Conforme o autor, em 1945, após a queda de Vargas e a reorganização partidária, ingressou no PSD, semelhantemente a outros próceres das interventorias. Já em 1946, foi convencido por Getúlio a migrar para o PTB. No PTB, foi alçado por Vargas ao posto de “reestruturador do partido” e passou a organizar inúmeros diretórios no interior do Estado, o que fez com que o PTB, que até então apenas possuía representatividade em Porto Alegre e na Região Metropolitana, se expandisse por todo o Rio Grande do Sul⁵.

Apesar de sua importância para o trabalhismo gaúcho, Loureiro da Silva acumulou uma série de frustrações políticas no decorrer do período democrático, especialmente no que se refere à possibilidade de concorrer ao governo do Rio Grande do Sul. De acordo com Celito De Grandi (2002, p. 145-151), antes mesmo das eleições de 1958, Loureiro da Silva foi preterido por diversos outros postulantes ao cargo de candidato do PTB nas eleições estaduais: em 1947, o escolhido foi Alberto Pasqualini; em 1950, por sua vez, a indicação de Vargas foi Salgado Filho e, posteriormente, após o seu falecimento, Ernesto Dornelles; em 1954, por fim, o selecionado foi novamente Alberto Pasqualini.

No Rio Grande do Sul, o período pós-1954 caracterizou-se, conforme explica Carlos Cortés (2007, p. 237), por mudanças significativas no PTB gaúcho. A morte de

5. Para além da expansão do partido no interior do Estado, Celito De Grandi (2002, p. 144) destaca também o papel proeminente exercido por Loureiro na solidificação do PTB, a partir do ingresso de Alberto Pasqualini no partido. Segundo o autor, graças à atuação de Loureiro da Silva, foi possível a fusão entre o PTB e a União Social Brasileira (USB), que proporcionou ao primeiro, já no pleito de 1947, a maior bancada da Assembleia Legislativa.

Vargas, bem como o desaparecimento político de Alberto Pasqualini, abriram caminho para a ascensão de novas lideranças, tais como João Goulart e Leonel Brizola. Neste sentido, Maura Bombardelli (2018, p. 90) também destaca a ascensão destas novas lideranças políticas no início da década de 1950, dentre as quais se encontravam, além de Leonel Brizola e João Goulart, outros nomes como Fernando Ferrari e Ruy Ramos, que passaram a concorrer com lideranças sindicalistas e com veteranos como José Diogo Brochado da Rocha e Loureiro da Silva. Nesta disputa, Jango e Brizola impuseram-se, segundo Bodea (1992, p. 170-171), como líderes máximos do PTB em nível nacional e regional, respectivamente, através da eleição e reeleição do primeiro à vice-presidência da República, em 1955 e 1960, e da eleição do segundo à prefeitura de Porto Alegre, em 1955, e ao Governo do Estado, em 1958.

Sobre as eleições de 1958, momento chave na tomada de poder do PTB por parte de Leonel Brizola e João Goulart, Mercedes Maria Loguercio Cánepa (2005, p. 223) afirma que, diferentemente dos outros pleitos, as definições das candidaturas ocorreram de forma precoce. De um lado, Walter Peracchi Barcellos, líder do PSD na Assembleia Legislativa e um dos principais articuladores da Frente Democrática. Do outro, Leonel Brizola, prefeito de Porto Alegre e, na visão de Cánepa, candidato "natural" do PTB. Diferentemente de Cánepa, que, devido à falta de lideranças trabalhistas em nível estadual, vê Brizola como candidato "natural" do partido, Cortés (2007, p. 251) e Bombardelli (2018, p.98-107) chamam a atenção para as disputas internas da seção gaúcha do PTB, capitaneadas especialmente por Leonel Brizola e Fernando Ferrari, e para a tentativa de candidatura de Loureiro da Silva ao governo do Rio Grande do Sul, apoiado pelo segundo. A análise a seguir busca contemplar esta disputa, na perspectiva de Loureiro da Silva, e compreender de que forma a mesma, que para além de um embate eleitoral, caracterizou-se também como um duelo pelo domínio da máquina partidária, relaciona-se com uma disputa maior, pela redefinição dos conteúdos programáticos do trabalhismo e pelo legado de Vargas, iniciada pós-1954.

Loureiro da Silva e reinvenção do trabalhismo: as disputas internas do PTB gaúcho nas eleições de 1958 no Rio Grande do Sul

Tão logo oficializada a indicação de sua candidatura, é possível verificar na imprensa as primeiras manifestações de Loureiro da Silva referentes a esta reformulação doutrinária, **à qual**, desde então, defende e vincula sua campanha a candidato pelo PTB.

Um exemplo disto é a entrevista concedida ao jornal *Diário de Notícias*⁶, publicada em 21/11/1956, na qual comenta sobre o lançamento de sua candidatura. Nela, Loureiro afirma: “A luta que pretendo ter no partido é para a implantação dos princípios políticos vasados ao programa aprovado na memorável assembleia do corrente ano. O lançamento da minha candidatura obedece, assim, a esta orientação”. Adiante, na mesma entrevista, quando questionado acerca da importância de uma reforma estatutária, responde: “Acho uma ideia notável [...] pois assim se unificará o partido num só pensamento, evitando as dispersões, os personalismos e os exclusivismos tão funestos a estabilidade política”.

Para além dos pronunciamentos públicos, a ênfase dada ao conteúdo doutrinário do trabalhismo pode ser percebida também em correspondências particulares expedidas pelo veterano trabalhista. Em carta⁷ datada de 25/03/1957 (destinada a um correligionário da cidade de Cruz Alta, a quem chama apenas de Dr. Carlos), Loureiro da Silva afirma categoricamente que a escolha de seu oponente, Leonel Brizola, como candidato do PTB, significaria a possibilidade de uma ampla derrota nas urnas, que, por sua vez, resultaria em uma diluição do partido no Rio Grande do Sul. Diluição que, na visão de Loureiro, já se faz sentir através de uma série de sintomas, uma vez que “falta ao PTB um conteúdo ideológico programado, uma equipe de orientação geral e, sobretudo, o desprendimento de dois ou três homens que tornaram o Partido uma propriedade privada, para satisfação de seus interesses personalistas”. Com isto, busca relacionar a perpetuação do partido à elaboração de um conteúdo programático, bem como a inexistência do mesmo à atuação de um grupo hegemônico no PTB, ao qual pertence seu oponente, Leonel Brizola.

Manifestações com este teor podem ser constatadas também através da imprensa. Em esclarecimento às declarações dadas dias antes ao jornal *Diário de Notícias*⁸, nas quais comentou acerca do reflexo de uma derrota eleitoral sobre o trabalhismo gaúcho, publicado em 17/05/1957, Loureiro da Silva volta a ressaltar a relevância de um conteúdo doutrinário definido para o futuro do partido. Conforme Loureiro, o impacto de uma derrota eleitoral, sem que o PTB estivesse com “uma armadura programática consubstanciadora das doutrinas de Vargas”, afastado do governo e sem a presença do grande chefe, traria consequências imprevisíveis para o trabalhismo. Para o postulante a candidato pelo PTB, a luta de um partido político se

6. Jornal *Diário de Notícias*. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10/04/2018.

7. Documentação não catalogada. Acervo Particular José Loureiro da Silva. Memorial da Câmara Municipal de Porto Alegre.

8. Jornal *Diário de Notícias*. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10/04/2018.

dá justamente no sentido de ter um grande programa e, mais do que isto, governar com tal programa. Sem isto, Loureiro afirma que o partido político perderia os seus objetivos e seu eleitorado desanimaria, diluindo-se, pois nenhum partido sobrevive sem um programa de ideias em torno do qual se aglutine e sem o objetivo de conquistar o poder e realizar estas ideias.

Desta forma, “preocupado” com o futuro do PTB e de seu patrimônio ideológico, Loureiro da Silva eleva-se ao posto de guardião da ideologia trabalhista, como é possível perceber em outras duas correspondências particulares⁹, sem data, destinadas aos correligionários de Iraí e ao deputado federal Fernando Ferrari. No primeiro caso, Loureiro da Silva adjetiva sua campanha como um ato “pela sobrevivência e fortalecimento dos princípios doutrinários do PTB”. Já no segundo, o postulante a candidato pelo PTB critica a candidatura de Leonel Brizola e associa sua campanha a uma tentativa de preservação do trabalhismo, dizendo ser seu mais sincero desejo “salvaguardar um patrimônio ideológico e político que, por vaidades, inexperiência e uma deformada apreciação de possibilidades eleitorais, vai ser jogado fora”.

Por fim, em seu discurso na Convenção Regional do PTB, realizado em 24/10/1957, em Porto Alegre, na qual foi escolhido o candidato do partido para as eleições do ano seguinte, publicado sob a forma de *O Partido Trabalhista Brasileiro e o Rio Grande do Sul: síntese de uma campanha eleitoral*¹⁰, a discussão em torno do conteúdo programático do PTB volta **à pauta**. Após expor os principais pontos de seu programa de governo (municipalismo, transportes, eletrificação, assim como financiamento de obras públicas), Loureiro da Silva busca dissertar acerca do sentido político de sua campanha. Neste momento, o postulante a candidato trabalhista é enfático ao comentar a necessidade de definição de um programa para o partido, bem como o papel desempenhado por sua campanha neste sentido, afirmando: “queremos dar ao PTB a estrutura ideológica exigida pelas contingências sociais, políticas e administrativas do País, queremos que o Partido, em programa, defina o seu conteúdo ideológico”.

Na visão de Loureiro da Silva, a morte de Vargas criou um vácuo para o partido e, a fim de evitar que o PTB se esvaia no personalismo, faz-se necessária a elaboração de um programa capaz de abranger os grandes problemas, nacionais e estaduais, e responder aos legítimos interesses coletivos. Ao discutir questões que, na sua compreensão, devem ser abordadas neste futuro programa, Loureiro transporta, novamente, a necessidade de redefinição dos conteúdos programáticos para o contexto eleitoral. Segundo o veterano trabalhista, estas são “questões de transcendental importância

9. Documentação não catalogada. Acervo Particular José Loureiro da Silva. Memorial da Câmara Municipal de Porto Alegre.

10. Doc. 12.19.2.2. Série 12. Fundo 05. Acervo AIB/PRP. Delfos Espaço de Documentação e Memória Cultural – PU-CRS.

que não podem ser resolvidas de plano como se tem feito, em programas mínimos às vésperas dos pleitos, com objetivos tipicamente eleitorais". Pelo contrário, "requerem longo e minucioso estudo, pois para elas um partido político deve ter a resposta certa, senão quiser sujeitar-se à vida transitória de pessoas e interesses de momento". Nota-se aí uma crítica direta a seu antagonista, Leonel Brizola, que, de acordo com Cánepa (2005, p. 237), ainda não possuía naquele momento (ao menos de forma oficial) um programa de governo estruturado, tal como Loureiro da Silva.

Atrelado a estes embates em torno de uma reinvenção do trabalhismo, é possível também identificar nas manifestações de Loureiro da Silva uma disputa paralela pelo legado de Vargas. Nelas, Loureiro não apenas reitera a necessidade de se repensar as estruturas programáticas do PTB, propondo "o novo", como também recorre à mística varguista, ou seja, à tradição, no intuito de se legitimar como herdeiro da doutrina de Getúlio e como aquele capaz de iniciar, no Rio Grande do Sul, este processo de reestruturação e reorganização partidária, que tem como ponto de partida sua candidatura ao governo do Estado no pleito de 1958.

Simultaneamente as primeiras manifestações referentes a esta reorganização do conteúdo programático do PTB, logo após a oficialização da sua candidatura, constata-se nas declarações de Loureiro da Silva também tentativas de apropriação e utilização, tanto da imagem quanto das ideias de Vargas, como forma de legitimação de uma campanha a candidato trabalhista no pleito. Em entrevista ao jornal *A Razão*, de Santa Maria, publicada no jornal *Diário de Notícias*¹¹ do dia 15/12/1956, Loureiro afirma, dentre outras coisas, quando indagado acerca de sua campanha, ser seu objetivo "restaurar, na sua pureza, os princípios programáticos que glorificaram a vida de Getúlio Vargas". Já em resposta à declaração de apoio do diretório trabalhista de General Vargas, publicada em 14/02/1957 no mesmo jornal¹², declara ser o binômio de sua bandeira a unidade partidária e a estruturação programática, as quais associa a Getúlio como "princípios e ideias pregadas pelo Imortal Presidente Vargas". Em outra resposta à manifestação de apoio, desta vez endereçada ao Diretório Municipal do PTB em São Pedro do Sul, publicada também no jornal *Diário de Notícias*¹³ do dia 21/02/1957, diz que adesão dos correligionários daquela localidade à sua candidatura traduz o pensamento e a vontade da maioria dos trabalhistas, que é de dar ao PTB uma doutrina política, econômica, social e administrativa, baseada na vida e na obra

11. Jornal *Diário de Notícias*. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10/04/2018.

12. Jornal *Diário de Notícias*. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10/04/2018.

13. Jornal *Diário de Notícias*. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 10/04/2018.

de Vargas, distanciada dos personalismos dissolventes, fora de extremismos de todos os matizes e que garanta a paz social pela dignificação do trabalho e humanização do capital.

Da mesma forma, as correspondências expedidas pelo veterano trabalhista, já no âmbito privado, explicitam esta disputa simbólica e também apontam para uma tentativa de associação das ideias Getúlio, bem como da necessidade de reorganização do trabalhismo, à sua campanha. Em carta¹⁴ datada de 19/03/1957 (destinada a um provável correligionário da cidade de Itaqui, a quem denomina apenas como Dr. Júlio), Loureiro da Silva recorre novamente a Vargas para atribuir sentido à sua campanha para candidato do PTB, afirmando ser a mesma “decisiva para renovação do PTB, dentro das grandes ideias que nortearam a vida do nosso inolvidável chefe Getúlio Vargas”. Uma tentativa de vinculação que se repete, por exemplo, em outra correspondência¹⁵, datada de 28/08/1957 (endereçada a outro apoiador, Pedro Ernesto Ávila), na qual Loureiro comenta uma série de adesões à sua campanha na cidade de Rio Grande. Conforme Loureiro da Silva, estas adesões professam que sua campanha, em benefício dos legítimos anseios trabalhistas, “está sendo compreendida por aqueles que seguem desinteressadamente a doutrina de Vargas”.

Finalmente, em seu discurso na Convenção Regional do PTB, citado anteriormente, é perceptível, paralelamente à discussão em torno da reformulação programática do trabalhismo, a já recorrente tentativa de apropriação, manifesta sob a forma de “defesa” do ideário de Vargas, bem como de vinculação da campanha em andamento à sua imagem. Ao comentar aspectos sociais que, em sua compreensão, deveriam ser contemplados em um programa partidário futuro, Loureiro da Silva remete a Getúlio e ao seu legado junto à classe trabalhadora, de valorização do trabalho enquanto força criadora de direitos impostergáveis, mas também de humanização e dignificação do capital do exercício da função social da propriedade. Em seguida, ao atribuir novamente um sentido político à sua campanha, Loureiro da Silva busca alicerçar-se sobre a mística varguista, afirmando querer, sobretudo, “preservar a obra política de Getúlio Vargas, contra os que, consciente ou inconscientemente, estão desvirtuando o seu espólio de ideias”, e também oferecer uma “reação alta e digna contra a injustiça dos intempestivos processos personalistas, contra a demagogia e o mercantilismo das ideias do grande morto”.

14. Documentação não catalogada. Acervo Particular José Loureiro da Silva. Memorial da Câmara Municipal de Porto Alegre.

15. Documentação não catalogada. Acervo Particular José Loureiro da Silva. Memorial da Câmara Municipal de Porto Alegre.

Considerações finais

A partir da análise realizada, é possível verificar o papel de destaque das eleições e campanhas eleitorais no contexto de disputas intrapartidárias que envolveram o PTB durante a segunda metade da década de 1950, período marcado pela ausência de Getúlio Vargas e por embates entre lideranças de inúmeras facções partidárias, em nível estadual e nacional. Paralelamente, é possível compreender, ainda que de forma parcial, como Loureiro da Silva, a partir de sua campanha e do duelo com Leonel Brizola pelo posto de candidato do PTB no pleito de 1958, buscou se inserir neste contexto não apenas de embates pelo domínio da máquina partidária, mas de disputas em torno do monopólio das redefinições do trabalhismo e do legado varguista.

Em defesa de um programa capaz de garantir a sobrevivência do partido, de expurgar dele todo personalismo e exclusivismo, e também atender às reais necessidades das sociedades gaúcha e brasileira, Loureiro da Silva se posicionou, tão logo aprovada a indicação de sua candidatura, à favor de uma reestruturação dos conteúdos programáticos do trabalhismo. Além disto, partindo de um programa de governo estruturado, o que o diferenciava de seu opositor, buscou se afirmar no contexto estadual como guardião do verdadeiro trabalhismo e como aquele capaz de, sem abandonar esta essência ideológica, realizar esta reformulação. Algo possível apenas mediante a confirmação de sua candidatura, sendo ele o único capaz obter sucesso no pleito.

Entretanto, sem desconsiderar a necessidade de renovação do PTB, Loureiro da Silva recorreu à tradição varguista e se colocou, em oposição a aqueles que visavam apenas espoliar o legado de Getúlio, como guardião da doutrina e dos ideais defendidos pelo grande chefe, sendo, no Rio Grande do Sul, o político habilitado a dar continuidade à obra iniciada pelo mesmo. Continuidade que, conforme frisou com veemência, partia de sua escolha como candidato trabalhista para eleições ao governo estadual.

Referências bibliográficas

BODEA, Miguel. **Trabalhismo e populismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

BOMBARDELLI, Maura. O PTB e as eleições estaduais de 1954 e 1958 no RS: disputas internas, novas lideranças e mudanças na agenda do Partido. In: HARRES, Marluza Marques; BRANDALISE, Carla (Org.). **O PTB do Rio Grande do Sul e a experiência democrática (1945-1964)**. São Leopoldo: Oikos, 2017, p. 87-114.

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.
- CÁNEPA, Mercedes Maria Loguercio. **Partidos e representação política**: a articulação dos níveis estadual e nacional no Rio Grande do Sul (1945-1965). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- CORTÉS, Carlos E. **Política Gaúcha** (1930-1964). Porto Alegre: Edipucrs, 2007.
- D'ARAÚJO, Maria Celina. **Sindicatos, carisma e poder**: o PTB de 1945-1965. Rio de Janeiro: FGV, 1996.
- DE GRANDI, Celito. **Loureiro da Silva, o Charrua**. Porto Alegre, Literalis, 2002.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Trabalhismo, nacionalismo e desenvolvimentismo: um projeto para o Brasil. In: FERREIRA, Jorge (Org.). **O populismo e sua história**: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 167-203.
- FERREIRA, Jorge. **O imaginário trabalhista**: getulismo, PTB e cultura política popular (1945-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FERREIRA, Jorge (org.). **O Rio de Janeiro nos jornais**: ideologias, culturas políticas e conflitos sociais. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.
- FERREIRA, Jorge. Os conceitos e seus lugares: trabalhismo, nacional-estatismo e populismo. In: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (Org.). **A Era Vargas**: desenvolvimentismo, economia e sociedade. São Paulo: UNESP, 2012, p. 295-322.
- GOMES, Angela de Castro. Trabalhismo e democracia: o PTB sem Vargas. In: _____. (org.). **Vargas e a crise dos anos 50**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 133-160.
- GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- GOMES, Angela de Castro. Jango e a República de 1945-64: da República Populista à Terceira República. In: SOIHET, Rachel; et al (Org.). **Mitos, projetos e práticas políticas**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, p. 35-50.
- GOMES, Angela de Castro. Brizola e o trabalhismo. In: FREIRE, Américo; FERREIRA, Jorge (Org.). **A razão indignada**: Leonel Brizola em dois tempos (1961-1964 e 1979-2004). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 299-310.
- GOMES, Angela de Castro; D'ARAÚJO, Maria Celina. **Getulismo e trabalhismo**. São Paulo: Ática, 1989.
- GRILL, Igor Gastal. **"Heranças políticas" no Rio Grande do Sul**. São Luis: EDUFMA, 2008.
- LAVAREDA, Antonio. **A democracia nas urnas**: o processo partidário eleitoral brasileiro. Rio de Janeiro: Rio Fundo; IUPERJ, 1991.